



SISTEMATIZACIÓN DE LECCIONES APRENDIDAS

de programas educativos con enfoque de género e inclusión de niñas, niños y adolescentes refugiados, migrantes y otros grupos vulnerables.



GRUPO REGIONAL DE EDUCACIÓN
ÁMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
Gestión del Riesgo - Desastres - Migración



The global fund for education in emergencies

Créditos:**© Primera Edición**

Débora Cóbar, Directora Regional de Plan Internacional para las Américas (ROAH)

Verónica Zambrano, Directora de la sub-región de Sur América de Plan International (ROAH)

Equipo Técnico:

Lizeth Cardozo, Coordinadora Regional de Educación en Emergencia – Plan International (ROAH)

Eusebio Rincón, Especialista de Educación en Emergencia – Plan International (UK)

Ruth Custode, Especialista en Educación – Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe

Juan Camilo Pinzón, Especialista de Educación – Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe

Sussana Urbano, Asesor Superior de Educación en Emergencias – Save the Children

Diego Paz, Consultor - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe – UNESCO

Estudio realizado por:

Equilibrium Social Development Consultant

Diseño de portada: Roberto Aguiluz

Diseño y diagramación: Plump Company

Revisión y corrección: Marcela Rodríguez

Fotografías: ©Plan International.

Se permite la reproducción total del contenido de este documento solamente para fines de investigación, abogacía y educación; siempre y cuando, no sean alterados y se asignen los créditos correspondientes (ECW, Plan International, Grupo Regional de Educación GRELAC). Esta publicación no puede ser reproducida para otros fines sin previa autorización por escrito de Plan International.

Las solicitudes de permiso deben ser dirigidas a la Coordinadora Regional de educación en emergencias de Plan: Lizeth.cardozo@plan-international.org

“
La escasa atención que se presta a la intersección entre la pobreza, la raza, el género y la discapacidad pone en peligro e logro de la educación inclusiva”

Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción. UNESCO, SUMMA. 2020.



El presente es un informe regional que engloba los resultados de los 3 países incluidos dentro del estudio, a continuación puede encontrar los enlaces para conocer los informes segregados por país:



Informe de

Colombia

Lea el reporte 



Informe de

Ecuador

Lea el reporte 



Informe de

Perú

Lea el reporte 



CONTENIDO

01 Introducción

02 Estrategia Metodológica

1. Antecedentes
2. Marco conceptual
3. Apuesta metodológica

03 Contexto de movilidad humana en Colombia, Perú y Ecuador

04 Marcos normativos, instrumentos y acuerdos para la garantía y protección del derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes en contextos de movilidad

ACCESIBILIDAD: Bases normativas fuertes para generar camino hacia la inclusión y la igualdad

05 Revisión Bibliográfica de estudios, documentos y material pedagógico que promueven la inclusión de niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes

1. Lo que funciona para una educación inclusiva
2. Desafíos para una educación inclusiva

06 Programas, proyectos o estrategias que promueven la inclusión de niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes

1. Lo que funciona para una educación inclusiva
2. Desafíos para una educación inclusiva. Sobrecarga de responsabilidades en personal docente y límites de la comprensión de interseccionalidad.

07 Recomendaciones

1. La inclusión más allá de la discapacidad: Repensar las asociaciones dadas a inclusión y educación inclusiva
2. La inclusión debe ser transversal a la normativa referida a educación
3. La inclusión como un proceso participativo
4. La cooperación y coordinación son claves para la inclusión
5. Las instalaciones educativas como un elemento central en la inclusión educativa
6. El fortalecimiento de las capacidades de las y los docentes y la revisión del material curricular, son esenciales para la educación inclusiva
7. La financiación como eje central para lograr la educación inclusiva
8. El monitoreo y evaluación como soporte a la educación inclusiva
9. Los elementos transformadores de género son un marco de acción

08 Bibliografía

09 Anexos

- Anexo 1. Apuesta metodológica detallada para mayor información.
Anexo 2. Tablas Resumen Normativas, Políticas y otros documentos.
Anexo 3. Tabla Materiales Pedagógicos
Anexo 4. Tabla resumen programas, proyectos o estrategias
Anexo 5. Tabla Material Bibliográfico Consultado



INTRODUCCIÓN

El presente documento expone los resultados del análisis realizado sobre marcos normativos, investigaciones, estrategias, y proyectos que se han realizado en tres países de la región: **Colombia, Ecuador y Perú**, con relación a la incorporación del enfoque de género e inclusión para niñas, niños y adolescentes migrantes y de comunidades de acogida, en los sistemas educativos de los países.



El principal objetivo ha sido sistematizar los avances y desafíos que se presentan con relación a lograr contextos educativos inclusivos para Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) en contextos de movilidad humana. Para este propósito se han tenido en cuenta, por un lado, las dimensiones del derecho a la educación (Disponibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad, Aceptabilidad y Rendición de Cuentas) y por otro, los elementos para la transformación de género que propone Plan Internacional (2018). Con respecto a las dimensiones, se parte de la adaptación realizada por la UNESCO al «modelo de las 5A» del derecho a la educación desarrollado por el Comité Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales como categorías universales para establecer el cumplimiento del derecho a la educación y que luego fueron desarrolladas por Katarina Tomaševski, Relatora Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación (UNESCO, 2020, pág. 18). Estas dimensiones se han utilizado para categorizar las acciones que **han funcionado** y se evidencian en los informes, investigaciones, estrategias y proyectos sobre los que se trabajó y, de otro lado, los segundos son la base de análisis transversal propuesta para reconocer los logros y desafíos, así como las recomendaciones de toda la información obtenida.

El texto se articula a partir de ocho secciones y cinco anexos. La primera sección es introducción; la segunda expone de manera breve los antecedentes para esta indagación, el marco conceptual que la respalda y la estrategia metodológica utilizada para la recolección y sistematización de la información. En la tercera se presenta un contexto muy puntual de la situación de migración de personas venezolanas hacia los tres países en cuestión, haciendo énfasis en algunas cifras de participación escolar de NNA migrantes. En la cuarta se da cuenta de los marcos normativos, instrumentos y acuerdos para la garantía y protección del derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes en contextos de movilidad en Ecuador, Colombia y Perú. La quinta sección desarrolla el análisis de la revisión bibliográfica llevada a cabo, la cual se estructura a partir de exponer, en un primer momento, las prácticas que han funcionado para avanzar con contextos educativos más incluyentes, y posteriormente los desafíos que aún están presentes. En la sexta sección se encuentra la información relacionada con estrategias, proyectos

y programas que han sido implementadas por actores relevantes en relación a la temática analizada, también organizada entre acciones que han funcionado y desafíos. Luego, en la octava parte se presentan las recomendaciones. Las últimas secciones corresponden a la bibliografía y anexos. Como anexo se encuentran: **Anexo 1.** Apuesta metodológica detallada para mayor información, **Anexo 2.** Tablas Resumen Normativas, Políticas y otros documentos, **Anexo 3.** Tabla Materiales Pedagógicos, **Anexo 4.** Tabla resumen programas, proyectos o estrategias y **Anexo 5.** Tabla Material Bibliográfico Consultado.

En el marco de lo establecido por la UNESCO en el Informe de seguimiento de la educación en el mundo, *América Latina y el Caribe, inclusión y educación: todos y todas sin excepción* (2020), acerca de la necesidad de apoyar a los países para que garanticen entornos sociales y de aprendizaje inclusivos, adecuados, seguros y saludables, teniendo en cuenta las necesidades de las personas en situación de movilidad y sus comunidades de acogida, este documento pretende contribuir a que se avance hacia la consolidación de espacios y estrategias inclusivas, así como al fortalecimiento de lo que a hoy podemos abordar como educación inclusiva en contextos con población migrante y comunidades de acogida.

Así mismo y en línea con lo planteado por la INEE en su *Nota orientación Género. Equidad de género en y a través de la educación* (2019), es fundamental tener en cuenta que las crisis afectan a niñas, niños, mujeres y hombres de maneras diferentes debido a las distintas posiciones y roles que tienen en la sociedad, y que estos factores pueden perjudicar su acceso a los recursos y servicios que necesitan para recuperarse y ser resilientes; y que aunque las inequidades de género preceden a las crisis, dichas circunstancias las agravan, por ende integrar consideraciones de cómo incorporar un enfoque de género efectivo en toda acción humanitaria y de emergencias, ayuda a garantizar respuestas más inclusivas, eficaces y eficientes (Pág. 20).

ESTRATEGIA METODOLÓGICA



Antecedentes

Entre el 2021 y el 2023, con el financiamiento del fondo global “Education Cannot Wait -ECW-”, se desarrolla el Programa Multianual de Resiliencia para la Inclusión Educativa, MYRP por sus siglas en inglés. Este tiene como objetivo garantizar que niñas, niños y adolescentes refugiados y migrantes venezolanos en la región, así como niñas y niños de las comunidades de acogida, tengan un mejor acceso a una educación inclusiva, de calidad y que logren resultados de aprendizaje.

Por su parte, Plan Internacional en 2018, como respuesta a la crisis política, socioeconómica y de derechos humanos que enfrenta Venezuela en su historia, desarrolló la Estrategia del Programa de Respuesta Regional para dar respuesta a la crisis venezolana. El objetivo general de este Programa es que NNA, especialmente las niñas, afectadas por la crisis venezolana sean resilientes y cumplan sus derechos en un entorno seguro y digno.

Además de lo anterior, Plan Internacional se ha caracterizado por tener una apuesta programática transversal con enfoque de género e inclusión. En esa línea en el 2018, publicó el documento Guidance Note: Gender Transformative Education and Programming que tenía como propósito establecer un marco conceptual común que reflejara cómo implementar el enfoque transformador de género en programas de educación.

Como parte del esfuerzo de Plan Internacional por dar respuesta a la crisis venezolana y teniendo en cuenta su área de experticia en inclusión y género, dicha organización se vinculó al MYRP como uno de los socios implementadores a nivel regional. Para el primer año de implementación, PLAN se comprometió a producir productos de conocimiento regional basados en la investigación y el análisis comparativo. Como respuesta a ello, se desarrolla la presente sistematización de lecciones aprendidas en términos de equidad de género e inclusión de niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes con discapacidades y otros grupos vulnerables en los sistemas educativos.

Por otra parte, y para unificar los esfuerzos, el presente documento articula y avanza en el trabajo adelantado por UNESCO, UNICEF y ECW en cuanto a la inclusión educativa de personas en situación de movilidad. Puntualmente se partió de cuatro documentos:

Antecedentes para una estrategia regional de respuesta de la UNESCO a la situación de personas en contexto de movilidad en América Latina y el Caribe. UNESCO. 2019

[Vea el documento](#)

Análisis y recomendaciones para la modificación y desarrollo de marcos normativos y políticas nacionales que garanticen el acceso y la inclusión educativa de personas en situación de movilidad. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. 2020

[Vea el documento](#)

Proyecto de investigación: Obstáculos a la escolarización de migrantes indocumentados en cuatro países de América Latina: Brasil, Colombia, Ecuador y Perú. IIEP-UNESCO, UNICEF LACRO. 2020

[Vea el documento](#)

Buenas prácticas de inclusión educativa de personas migrantes. UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina, Education Cannot Wait, UNICEF. 2021

[Vea el documento](#)





Marco conceptual

El siguiente apartado presenta las definiciones de los principales conceptos que se utilizan durante el texto.

Educación inclusiva: Se entiende como un **proceso** que busca ofrecer educación de calidad para todas las personas abordando y respondiendo a la diversidad de necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de cada alumna y alumno, sus familias y comunidades. Así mismo, se busca eliminar toda forma de discriminación y exclusión de la educación y desde la educación (UNESCO, 2013, pág. 2) y (UNESCO-IBE Director, Clementina Acedo, pág. 1).

La educación inclusiva es un compromiso de la comunidad internacional reflejado en el *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (sic)*. Volver realidad la educación inclusiva requiere transformar los sistemas educativos en todos sus elementos y procesos a través de la educación formal y no formal, incluyendo su organización y estructura. También requiere la participación e involucramiento de las niñas, niños, adolescentes, sus familias y comunidades (UNESCO, 2013, pág. 2).

Si bien la visión del ODS 4, abarca a todos y todas las niñas, jóvenes y adultas, el término “educación inclusiva” se ha asociado históricamente con la educación de la niñez con discapacidad, y a menudo se ha conceptualizado exclusivamente en esa línea. Es importante reconocer este aspecto en el marco de las luchas de las personas con discapacidad, pues ha permitido que sus intereses y necesidades se hagan visibles en medio de sistemas educativos excluyentes y generadores de discriminación, no obstante, es preciso indicar que la manera en que a hoy se entiende o se quiere posicionar la educación inclusiva, tiene un alcance mucho más amplio. Es considerada como un proceso que permite tener en cuenta la diversidad de las necesidades de todos y todas las niñas, los niños, jóvenes y personas adultas en sus diferencias y diversidad, a fin de eliminar las barreras que impiden el derecho a la educación y cambiar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas convencionales para acoger a todos y todas y hacer efectiva su inclusión (UNESCO, 2020, págs. 17, 18).

Inclusión: en el sentido más amplio, es el proceso activo y dinámico de encuentro de todas las personas. Para efectos de este documento se hará la distinción entre

inclusión estructural e inclusión relacional. La integración estructural o funcional, es definida como la capacidad para poder acceder a instrucciones o servicios como la educación. Por su parte, la inclusión relacional es un proceso sociocultural, relacionado con el desarrollo y transformación de identidad; incluye el sentido de pertenencia y conexión individual, así como, la cohesión social grupal (Dryden-Peterson et al., 2018, pág. 10).

En línea con lo anterior, y como se verá a lo largo del análisis de la información, la inclusión se asume que va más allá del acceso a la educación, ya que, “aumentar la matrícula escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad no es garantía de que vayan a tener un sentido de pertenencia o de cohesión social” (UNESCO 2019).

Enfoque Interseccional: Para los análisis de este documento, se considerará el enfoque interseccional, entendiendo este como aquel que posibilita reconocer todos los sistemas de dominación o jerarquización que pueden atravesar la vida de cada persona, según sus características identitarias. Es fundamental comprender esta mirada no como una suma de factores, sino como un enfoque que nos permite reconocer que todas las situaciones de opresión o privilegio están sucediendo de manera simultánea en la vida específica de alguien, y la manera cómo aquello condiciona su acceso, uso y disfrute del poder.

Igualdad de género: Para el presente documento se entenderá Igualdad de Género como “la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres y los hombres, y las niñas y los niños” (UNESCO, s.f.) . La igualdad no significa que las mujeres y los hombres sean lo mismo, sino que los derechos, las responsabilidades y las oportunidades no dependen del sexo con el que se nace. La igualdad de género supone que se tengan en cuenta los intereses, las necesidades y las prioridades tanto de las mujeres como de los hombres, reconociéndose la diversidad de los diferentes grupos de mujeres y de hombres (ONU MUJERES, s.f.).

El quinto ODS está centrado exclusivamente en la igualdad de género: *Poner fin a todas las formas de discriminación contra mujeres y niñas no es solo un derecho humano básico*, sino que además tiene un efecto multiplicador en todas las demás áreas del desarrollo, en esa línea se entiende la igualdad de género como una condición imprescindible para lograr sociedades pacíficas, con pleno potencial humano y capaces de desarrollarse de forma sostenible.

Seis elementos para la transformación de género: En 2018, Plan International propone—desde su experticia para el abordaje de situaciones de atención en emergencias y procesos de desarrollo, una propuesta que pretende dar pistas para el diseño, implementación y monitoreo de acciones que en la práctica logren generar transformaciones positivas de corto, mediano y largo plazo en la vida de las niñas y mujeres de todas las edades. De allí surgen los **seis elementos transformadores de género**, estableciéndose no solo como un marco conceptual innovador para el abordaje de cuestiones relativas a la igualdad de género, sino en un engranaje funcional para cambiar las situaciones de desigualdad en los contextos donde se aplique.

A continuación, se mencionan los seis elementos (Plan International, 2018):

- 01** Comprender y abordar cómo las **normas de género** influyen en los niños a lo largo de su vida, desde el nacimiento hasta la edad adulta.
- 02** Trabajar para fortalecer **la agencia** y la capacidad de acción de las niñas y mujeres jóvenes sobre las decisiones que las afectan, desarrollando su conocimiento, confianza, habilidades y acceso y control sobre los recursos.
- 03** Trabajar con niños, hombres jóvenes y hombres y apoyarlos para que adopten **masculinidades transformadoras** y promuevan la igualdad de género, al mismo tiempo que logran resultados significativos para ellos.
- 04** Considerar a las niñas, los niños, las jóvenes y los jóvenes en **toda su diversidad** a la hora de identificar y responder a sus necesidades e intereses.
- 05** Mejorar las **condiciones** (necesidades diarias) y la **posición social** (valor o estatus) de las niñas y mujeres jóvenes.
- 06** Fomentar un **entorno propicio** en el que todas las partes interesadas trabajen juntas para apoyar a los niños y jóvenes en su viaje hacia la igualdad de género.

Como se hace evidente, la propuesta de abordaje es efectiva en tanto abarca aspectos de índole individual, pero también colectivo, social y político, así mismo no está centrada exclusivamente en las niñas y las mujeres (agencia, elemento 2), sino que reconoce la importancia de que los niños y los hombres también se vinculen como aliados para la igualdad de género y generen comprensiones de por qué es algo que también les beneficia (masculinidades transformadoras, elemento 3).

Hay algo muy importante y es que la transformación de género se logra cuando se logran mover, ajustar o cambiar las raíces de la desigualdad (según priorización específica que se haya realizado), es decir cuando las normas sociales que generan procesos discriminatorios se modifican (normas sociales de género, elemento 1), y para que eso suceda, es fundamental generar acciones tanto en las condiciones materiales inmediatas (condición, elemento 5) de las personas que pueden estar experimentando barreras o brechas para el ejercicio de sus derechos, como en los lugares de poder (posición, elemento 5) que tienen las personas con relación a su entorno: la manera en que son valoradas, que pueden participar, opinar, tomar decisiones sobre sus vidas, etc. Esto último, además, no debe verse afectado, sino por el contrario potenciado por toda la diversidad de personas que puede haber en un proceso, particularmente NNA, para quienes la inclusión y participación desde su diversidad es deseada y potenciada (elemento transformador de género 4).

Finalmente, es claro que todo esta apuesta no podría suceder si no hay una vinculación activa, permanente y perdurable de los entornos habilitantes que rodeen al proceso en curso (entorno propicio, elemento 6), es fundamental que las acciones no se desarrollen solo con niñas y mujeres adolescentes, sino que según el caso, se involucre a sus contextos más próximos que suelen ser el familiar, escolar y comunitario, de esa manera no solo no se generarán potenciales acciones con daño, sino que se logra sostenibilidad y legitimidad de los cambios que se buscan.

Expuesto este panorama de lo que se busca lograr al aplicar los elementos transformadores de género a un ámbito o situación sobre la que se quieren lograr cambios respecto a imaginarios y prácticas que están siendo contrarios a la igualdad y la inclusión, **es fundamental mencionar que para el presente documento estos elementos se han priorizado como ejes claves en toda la información recogida, sistematizada y analizada, respecto a las prácticas de inclusión para NNA migrantes y de las comunidades de acogida en los entornos educativos.**

Educación en emergencia, género e inclusión: Las situaciones de emergencia “ejercen un impacto sobre la exclusión. Algunos individuos (sic) que anteriormente podían acceder a la educación pueden sufrir exclusión por factores circunstanciales, sociales, culturales, físicos o de infraestructura” (INEE, 2010, pág. 125). En esa línea, las emergencias, en este caso, la crisis política, socioeconómica y de derechos humanos que enfrenta Venezuela, lleva a que las

niñas, niños y adolescentes refugiados, migrantes y comunidades de acogida de la región con discapacidades u otros grupos vulnerables, tengan una afectación diferencial que debe ser analizada con una mirada interseccional.

La educación en emergencias entendida como “el suministro de oportunidades de educación de calidad que satisfagan las necesidades de protección física, psicosociales, cognitivas y de desarrollo de las personas afectadas por emergencias, que pueden sostener y salvar vidas” (INEE, s.f.) se convierte en un eje fundamental para la respuesta a cualquier emergencia. En este sentido, se reconoce la importancia de la Educación en Emergencias (EeE) como elemento clave para proporcionar oportunidades de aprendizaje a aquellas personas afectadas por la crisis, con el fin de garantizar el derecho a la educación de niñas, niños, y adolescentes (INEE, 2018, pág. 4). La inclusión educativa se percibe entonces como un deber en aras de brindar protección y promover el desarrollo integral de personas migrantes y refugiadas. Este abordaje no sólo permitirá facilitar la caracterización e identificación de las necesidades educativas de las personas en situación de movilidad de acuerdo a su interseccionalidad, sino también el análisis de las respuestas generadas por las autoridades y comunidades de acogida.

La educación inclusiva es una de las mejores herramientas para enfrentar las múltiples exclusiones en el marco de una emergencia o crisis. La educación inclusiva, “vela por la presencia, participación y progreso de toda persona en las oportunidades educativas” (INEE, 2010, pág. 125). En este marco, resulta importante resaltar que “la equidad de género es un componente esencial de la educación en situaciones de emergencia” (INEE, 2019, pág. 19).

Esto se debe a que “el género repercute en la forma en que las personas experimentan las emergencias en general y afecta específicamente la participación en la educación y cómo progresan los estudiantes una vez matriculados. Las niñas tienen menos probabilidades que los varones de participar en la educación en contextos de conflictos y crisis, y también sufren desproporcionadamente durante desastres” (INEE, 2019, pág. 12). A su vez, la educación puede ser la vía para alcanzar cambios sociales, así como, justicia de género y que, tiene el potencial para contribuir con: cambiar normas sociales de género establecidas, promover cambios positivos y transformadores a nivel social y político por las mujeres y las niñas, abordar inequidades en el ejercicio del poder entre los géneros (Plan Internacional, 2018, pág. 6) y contribuir a liberar el potencial de las niñas (Plan Internacional, 2017, pág. 2).

El derecho a la educación y sus dimensiones: La educación es un derecho fundamental e inherente de todas las personas y es habilitante para el ejercicio de otros derechos. “Por tanto, el cumplimiento de este derecho a través de la inclusión educativa es fundamental para los procesos de movilidad humana como oportunidades para el desarrollo de los países receptores o de acogida, como es el caso de la región de América Latina y el Caribe en el contexto de los distintos flujos migratorios” (UNESCO, Save The Children , EDW, & Grupo Regional de Educación AL y Caribe, 2022, pág. 2)

Para poder hacer un análisis de la información se propone enmarcarlo en las dimensiones del derecho a la educación, según estas correspondan a los hallazgos de cada aparte: Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad, Adaptabilidad y Rendición de Cuentas. Cabe recordar que, las dimensiones fueron adaptadas por la UNESCO tomando como referencia el «modelo de las 5A» del derecho a la educación desarrollado por el Comité Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales como categorías universales para establecer el cumplimiento del derecho a la educación y que luego fueron desarrolladas por Katarina Tomaševski, Relatora Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación (UNESCO, 2020, pág. 18). A continuación, se exponen brevemente una descripción de cada dimensión:

Disponibilidad

Se refiere a la necesidad de contar con instituciones, recursos físicos, personal y programas educativos en cantidad suficiente y con las instalaciones necesarias para funcionar apropiadamente (UNESCO, Save The Children , EDW, & Grupo Regional de Educación AL y Caribe, 2022, pág. 2).

Accesibilidad

Implica una educación accesible para todos sin discriminación ni exclusión. Cubre tres dimensiones.

- No discriminación: Implica una educación accesible para todos, especialmente para los grupos más vulnerables.
- Accesibilidad física: Aceptar y poner en práctica que la oferta educativa presencial debe ser accesible, informada, segura y ubicada en lugares geográficamente razonables, o mediante modalidades no presenciales haciendo uso de la tecnología.
- Accesibilidad económica: Se refiere a una educación que tenga carácter compulsivo y gratuito para todos, todas y todes y facilidad de contar con los materiales didácticos y pedagógicos necesarios para las actividades de

aprendizaje (UNESCO, Save The Children , EDW, & Grupo Regional de Educación AL y Caribe, 2022, pág. 3).

Aceptabilidad

Da cuenta de la necesidad que la forma y el contenido de la educación sean contextualizados, diversificados y adecuados. Implica una educación relevante, culturalmente coherente y pertinente, de buena calidad, libre de xenofobia y racismo y que valore la diferencia, la pluralidad étnica y el diálogo intercultural (UNESCO, Save The Children , EDW, & Grupo Regional de Educación AL y Caribe, 2022, pág. 3).

Adaptabilidad

Implica una educación con la flexibilidad necesaria para responder a las necesidades educativas en contextos culturales y sociales diversos (UNESCO, Save The Children , EDW, & Grupo Regional de Educación AL y Caribe, 2022, pág. 3), y que procure responder a las necesidades e intereses particulares de las personas que la requieren según el contexto.

Rendición de cuentas

Se refiere a la capacidad de los titulares del derecho para exigir responsabilidades a los titulares de deberes a partir de procesos de monitoreo participativo. Un elemento fundamental en esta tarea es la capacidad de monitorear la trayectoria educativa y la participación de las familias (UNESCO, Save The Children , EDW, & Grupo Regional de Educación AL y Caribe, 2022, pág. 3).

Lecciones aprendidas: “pueden definirse como el conocimiento adquirido sobre un proceso o una o varias experiencias, a través de la reflexión y el análisis crítico sobre sus resultados y los factores críticos o condiciones que pueden haber incidido sobre su éxito o lo obstaculizaron. Las lecciones aprendidas se enfocan en la hipótesis que vincula causalmente los resultados buscados y aquello que ha funcionado o no ha funcionado para alcanzarlos” (BID Sector Conocimiento y Aprendizaje, 2011, pág. 1).

Experiencias significativas: “son aquellas acciones o prácticas desarrolladas por un actor o parte interesada de la comunidad educativa que tiene implementación reciente, menor a tres años. Estas prácticas tienen potencial para mejorar alguna o varias de las dimensiones del derecho a la educación y la inclusión, aunque necesiten aún tiempo para su implementación y documentación de resultados e

impactos” (UNESCO, Save The Children , EDW, & Grupo Regional de Educación AL y Caribe, 2022, pág. 8).

Buenas prácticas: “Son aquellas que tienen un proceso sistemático, cuentan con un proceso de validación y evaluación, tienen un alcance institucional, comunitario y/o nacional, y son reconocidas por actores externos a la institución educativa. Estas prácticas han demostrado capacidad para mejorar alguna o varias de las dimensiones del derecho a la educación y la inclusión educativa” (UNESCO, Save The Children , EDW, & Grupo Regional de Educación AL y Caribe, 2022, pág. 8).

Obstáculos: son “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” (UNESCO; UNICEF & ECW, 2021, pág. 7).





Apuesta metodológica

Para mayor información ver
"Anexo 1: Apuesta metodológica detallada"

El documento que se presenta es el resultado de una **investigación documental** o **bibliográfica con enfoque cualitativo**. La investigación tiene el objetivo de sistematizar las lecciones aprendidas en términos de equidad de género e inclusión de niños, niñas y adolescentes refugiados, migrantes y comunidades de acogida de la región con discapacidades u otros grupos vulnerables en los sistemas educativos de Perú, Ecuador y Colombia. Para ello, se desarrollaron las siguientes etapas tomando como referencia la teoría fundamentada:

1. Elaboración perfil de búsqueda: Para la elaboración del perfil de búsqueda se determinaron las palabras claves o categorías. Como resultado se seleccionaron dos clases de categorías: 1. Categorías principales: Educación, Migración, Inclusión y Ecuador/Perú/Colombia/Latino América. 2. Categorías secundarias: Género, discapacidad, pertenencia étnica.

2. Recolección de información: Para la recolección de información se realizó primero la selección fuentes de información. Para ello se tuvieron en cuenta aspectos como: pertinencia, exhaustividad y actualidad. En cuanto a la última categoría, se buscaron y tuvieron en cuenta información desde el 2018, con algunas excepciones. Las fuentes de información buscaban dar cuenta de las experiencias significativas en cuanto a educación inclusiva para niñez y adolescencia migrante y refugiada, para ello, las fuentes se dividieron en tres grupos: Normativa, Revisión Bibliográfica y Programas, proyectos y estrategias.

Las fuentes de información buscaban dar cuenta de las experiencias significativas en cuanto a educación inclusiva para niñez y adolescencia migrante y refugiada, para ello, las fuentes se dividieron en tres grupos. A continuación, se evidencia el proceso por cada uno de los grupos:

1. Normativa: A través de motores de búsqueda en internet, páginas oficiales de ministerios y el *Profiles Enhancing Education Reviews (PEER)*, se identificaron las políticas, leyes, decretos, circulares, acuerdos y resoluciones ministeriales, códigos, sentencias y otros documentos gubernamentales.

2. Revisión bibliográfica: Por medio de motores de búsqueda en internet, páginas de ONG, fundaciones y prensa, se identificaron investigaciones, estudios, informes, reporte de datos, reporte de eventos, notas técnicas y materiales pedagógicos.

3. Programas, proyectos y estrategias: Para la identificación y selección de proyectos se dividió el proceso en tres etapas:

- a.** Mapeo de proyectos (3 semanas): Se realizó la invitación para postular los proyectos a través de y tres estrategias de difusión: 1. *Envío de mensaje e imagen por WhatsApp*, 2. *Publicaciones por LinkedIn* y 3. *Reunión con las personas líderes del consorcio del programa MYRP*. Para ello, se definió un mensaje común que se divulgó poniendo a disposición tres canales de recepción de información: Formulario de Google, Correo electrónico y WhatsApp. En el mensaje se establecieron cuatro criterios que debían cumplir los proyectos para ser postulados: a. Se implemente o se haya implementado en Perú, Ecuador y/o Colombia, b. Tenga un componente de educación (formal o no formal) c. Incluya a niñas, niños, adolescentes refugiados, migrantes y comunidades de acogida, d. Tenga entre sus objetivos, resultados o temas desarrollados algún aspecto con enfoque de género y/o inclusión.
- b.** Selección de proyectos (3 días): Una vez se contó con el mapeo, se indagó más sobre los proyectos con el fin de determinar si cumplían con los criterios esperados.
- c.** Contacto para definir entrevista (2 semanas): Se contactó a las personas referidas en la base de datos con el fin de coordinar una entrevista de una hora en la que se pudiera obtener la información para consolidar una ficha de proyecto.

3. Revisión referencias: Para la revisión bibliográfica se diseñaron tres áreas de análisis y una transversal tomando como referencia los seis elementos para la programación transformadora de género de Plan International:

Área 1: Lugar de la persona.

Contiene dos elementos: 1. Potenciar agencia y empoderamiento de niñas y Adolescentes y 2. Trabajar con niños, hombres jóvenes y adultos para que acojan las masculinidades transformadoras y ejerzan masculinidades positivas y diversas.

Área 2: Retar roles y estereotipos de género desde el programa o proyecto analizado.

Se centra en el abordaje y cuestionamiento de las normas de género contrarias a la igualdad.

Área 3: Logros en cambios de acción inmediata y de estructura que favorezcan la igualdad de género en el programa o proyecto analizado.

Se centra en el abordaje y cuestionamiento de las normas de género contrarias a la igualdad.



Ejes transversales: Inclusión, interseccionalidad y construcción de entornos favorables y corresponsables.

Pretende identificar acciones que contribuyan a: 1. Responder a las necesidades de niñas, niños, y los y las jóvenes en toda su diversidad y 2. Propiciar un entorno favorable para la igualdad de género y los derechos de las niñas.

Figura 1. Área de análisis

La revisión tomó como muestra final un conjunto de **96 documentos** y proyectos divididos así:



Región	Normativa	Bibliografía	Proyectos	Total
Regional	0	12	1	13
Perú	8	11	2	21
Colombia	14	24	3	41
Ecuador	12	6	3	21
Total	34	53	9	96

Figura 2. Muestra para la revisión

4. Análisis de la información: Los resultados de la revisión de referencias se triangularon con las dimensiones del derecho a la educación: Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad, Adaptabilidad y Rendición de Cuentas, así como, con las áreas de análisis construidas a partir de los seis elementos para la programación transformadora de género de Plan Internacional. En el análisis se identificó la manera en que estos estaban “activos” o no para cada una de las dimensiones del derecho, según correspondiera.

5. Documentación, sistematización y presentación de la información: Para la sistematización y presentación de los resultados se mantuvieron los tres grupos sobre los que se realizó el proceso: 1. Normativa, planes y políticas; 2. Revisión Bibliográfica¹; y 3. Programas, proyectos y estrategias. Para el primero se indagó por las brechas que se podían identificar con relación a la aplicación de los enfoques de género e inclusión para los espacios educativos, la información se presenta en un gran aparte correspondiente a la dimensión del derecho que se

(1) La revisión bibliográfica contempló revisión de documentos en su mayoría de organizaciones de cooperación internacional y agencias de las Naciones Unidas. Se tuvieron en cuenta pocos referentes académicos.

evidenció responden la gran mayoría de aspectos encontrados.

El segundo y tercero se componen de dos partes que dan cuenta cada una de lo que funciona (logros, aprendizajes, avances) y los desafíos (retos, dificultades, vacíos). Por último, a partir de los hallazgos y desafíos descritos a lo largo del texto, se presentan las recomendaciones clasificadas a partir de retomar los elementos por la transformación de género como un **marco de acción** desde el cual se pueden sugerir acciones específicas y realizables.

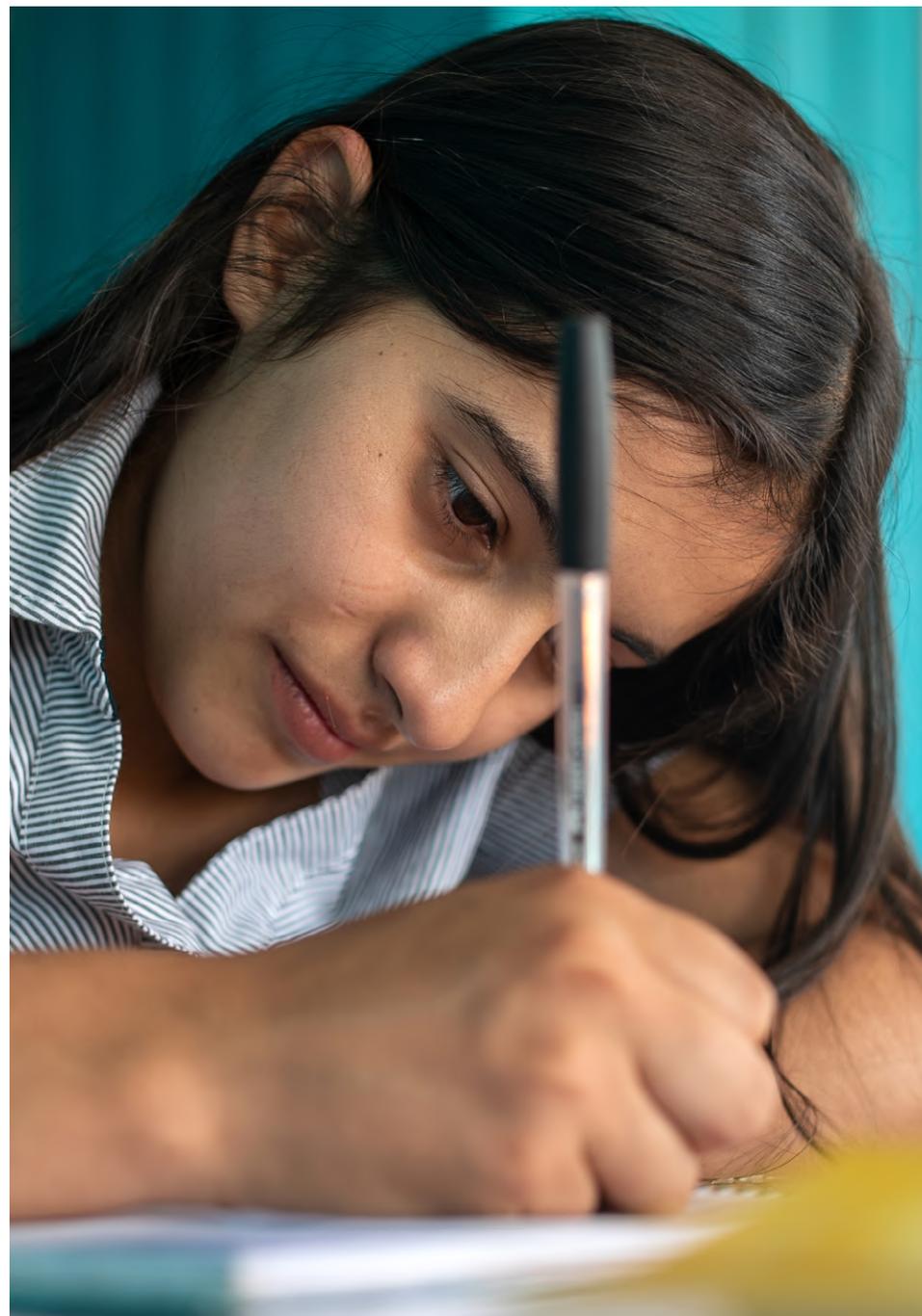
Limitaciones del estudio

La presente investigación no constituye una revisión acabada de todos los esfuerzos que se están haciendo a nivel nacional y regional para la transversalización del enfoque de inclusión en lo relacionado con educación de niñez migrante y refugiada. Tampoco evidencia todas las experiencias significativas que se están desarrollando en la región.

El proceso de recolección de información estuvo condicionado especialmente por el tiempo asignado a la recopilación y revisión de recursos, en total se contó con un mes para este proceso. Por otro lado, el mapeo de programas, proyectos y estrategias se realizó a través de un mecanismo en línea, sin hacer una difusión masiva del mismo. Esto limitó la participación de personas que no cuentan con acceso a internet. Además, solo se contó con tres semanas para realizar el mapeo de los proyectos.

Sumado a lo anterior, la investigación no contó con visitas al terreno y las entrevistas sólo estuvieron dirigidas a las personas que dieron cuenta de los proyectos y programas. Por último, pero no menos importante, no se contempló la participación directa de niñas, niños y adolescentes en el proceso.

Sin embargo, el documento permite tener un panorama general de la transversalización del enfoque de inclusión en la normativa, documentos y proyectos de educación dirigidos a población migrante y refugiada y las comunidades de acogida. Este es un primer paso para poder continuar con los esfuerzos.



CONTEXTO DE MOVILIDAD HUMANA EN COLOMBIA, PERÚ Y ECUADOR



La movilidad humana es un fenómeno social que ha estado presente históricamente en América Latina. Sin embargo, en los últimos años los flujos migratorios interregionales se han aumentado debido a la crisis política y económica que se vive en la República Bolivariana de Venezuela desde el 2014. Colombia, Perú y Ecuador han sido unos de los países que han recibido un mayor número de personas venezolanas. Las migraciones afectan siempre a las personas y a sus derechos, en esa línea para los países receptores la movilidad humana presenta grandes desafíos para garantizar los derechos de todas las personas (Muñoz, 2010, págs. 5,6).

En el mundo hay 7,1 millones de personas refugiadas y migrantes de Venezuela, de estas 5.99 millones están en América Latina y el Caribe. Colombia (2.48m), Perú (1.49m) y Ecuador (502.2k) son los países con un mayor número de personas venezolanas en la región sumando. (R4V, 2022).

En Colombia, de las 2.477.588 personas venezolanas presentes en el territorio, el 51% son mujeres, el 49% son hombres y el 0,002% se identifica con otro sexo. Del total de personas venezolanas el 24% son menores de 18 años (12% mujeres y 12% hombres) (Migración Colombia, Febrero 2022). Según datos del R4V (Ibid.), se estima que el 23% de los migrantes residentes en Colombia NNA en edades de 0 a 17 años. (R4V, septiembre 2022).

En Perú, de las 1.490.700 personas venezolanas el 51% son mujeres y el 49% son hombres. Del total de personas venezolanas, el 32% son menores de 18 años (15% mujeres y 17% hombres) (R4V, 2022, pág. 11).

Por su parte, en Ecuador a junio de 2022, se calcula que hay 502.214 personas venezolanas, de las cuales el 54% son mujeres y el 46% son hombres. Del total de personas venezolanas el 43% son menores de 18 años (20% mujeres y 23% hombres) (R4V, 2022, pág. 11).

En términos del sector educativo, en Colombia, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en septiembre de 2022, el 5% (488.497 NNA y adultos) de la matrícula total del país en educación regular formal correspondió a estudiantes de origen venezolano, de los cuales el 15% estudiaba en el nivel de preescolar, el 55% en primaria y el 30% en secundaria y media. En Ecuador, según la última evaluación conjunta de necesidades realizada por el GTRM (R4Va, 2022) se evidencia que al considerar el periodo de permanencia y la asistencia a la escuela de los niños, niñas y adolescentes (NNA), se encuentra que mientras mayor es el tiempo de permanencia de la persona entrevistada, mayor es la proporción de NNA que asisten a clases, y, de los y las NNA que asisten a la escuela de forma regular, los principales desafíos son: Falta de apoyo psicosocial/psicológico (85%); Falta de nivelación pedagógica (82%); No dispone de alimentación en la escuela (77%); No dispone de alimentación en la escuela (71%); No tiene espacio adecuado para estudiar en casa (57%).

Por su parte, en Perú, la mayoría de los adolescentes y jóvenes provenientes de Venezuela no siguen estudios superiores debido a las limitaciones existentes en términos de regularización. Según el GTRM (R4V, 2022) a noviembre de 2021, había un total de 120.000 estudiantes migrantes con matrícula activa en el sistema de educación nacional, el 54% eran niñas y el 46% niños. También de ese total se da cuenta de la proporción de NNA que teniendo matrícula están en capacidad de seguir las clases remotas: menos de la mitad (37%); la mitad (24%), más de la mitad (28%), todas (10%).

MARCOS NORMATIVOS, INSTRUMENTOS Y ACUERDOS PARA LA GARANTÍA Y PROTECCIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE MOVILIDAD



Este apartado da cuenta de las bases normativas y las políticas con relación a migración, inclusión, género y educación en los tres países considerados en el estudio. El análisis presentado parte de 34 documentos revisados (Leyes, Decretos, Circulares, Acuerdos Ministeriales, Constituciones y Planes Nacionales), 12 de Ecuador, 8 de Perú y 14 de Colombia. Toda la documentación fue seleccionada teniendo en cuenta que estuviera relacionada de alguna manera con educación, niñez y migración, sobre el aspecto de género ya se detallará más adelante lo que se encontró.

Con el objetivo de rastrear las posibles brechas que hay en normativas, se organizó y sistematizó la información a partir de una base de datos que pretendió clasificar los documentos según respondieran a uno o varios de los elementos para la transformación de género de Plan Internacional, y estos a su vez se dividieron en 36 subcategorías de análisis. El resultado que se materializa en este aparte responde al cruce de dicha información con las dimensiones a considerar para el derecho a la educación, de manera que se hará referencia a estas y la manera cómo se encuentra que desde allí se dialoga (o no) con elementos específicos que aporten a la igualdad de género y la inclusión.

El texto presenta las brechas encontradas en los documentos analizados. Para ello, se organiza en torno a la dimensión de Accesibilidad, ya que, el contenido de la mayoría de los documentos hace referencia a esta dimensión. El desarrollo del aparte se divide en tres grandes brechas:

1. *Trabajando por mejorar la CONDICIÓN y garantizar el ACCESO a la educación: Documentación y flexibilidad*, 2. *Sexualidad y Discapacidad dos retos para avanzar hacia la ACEPTABILIDAD y ADAPTABILIDAD* y 3. *La materialización del enfoque de género: Una brecha por cubrir.*



Accesibilidad: Bases normativas fuertes para generar camino hacia la inclusión y la igualdad

Para comenzar es importante mencionar que la gran mayoría de aspectos que se abordan en los documentos de normativas tienen que ver con la dimensión de **ACCESIBILIDAD**, por lo que será esta la que estructure el aparte, y dialogue cuando corresponda con otras dimensiones. Como se había mencionado antes, dicha dimensión hace referencia a que la educación sea accesible para todas las personas sin discriminación y exclusión, cubriendo tres dimensiones fundamentales: **no discriminación e inclusión, sobre todo para los grupos más vulnerables; la accesibilidad física**, disponiendo de una oferta educativa informada, segura y cercana sin importar la modalidad que tenga (virtual, presencial o mixta); accesibilidad económica, siendo principalmente gratuita y poniendo a disposición de quien requiera materiales pedagógicos oportunos para el aprendizaje.

Es importante mencionar que, en vínculo con la propuesta de los elementos transformadores de género establecidos por Plan Internacional, esta dimensión se relaciona de manera directa con el interés en avanzar la CONDICIÓN de las niñas y mujeres adolescentes: acceso y necesidades inmediatas y cotidianas respecto a la garantía de un derecho.

Retomando lo anterior, lo que se ha encontrado respecto a las bases que establecen las Constituciones Políticas de los tres países, Colombia (1991), Perú (1993) y Ecuador (2008), es que, en todos los casos en tanto la Norma de más alto nivel de cada nación, plantean fundamentos sólidos para el desarrollo de Políticas Públicas y otros instrumentos de acción gubernamental con carácter inclusivo desde todos los sectores, incluido el de educación: “Art. 22. Toda persona tiene derecho a la igualdad ante la ley. Nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquiera otra índole”, estipula la Constitución Política de Perú y en esa misma línea se encuentran artículos fundantes de las otras dos Cartas.

Esto se aúna a lo expuesto con antelación, relacionado con los instrumentos y acuerdos internacionales que han sido ratificados por cada uno de los Estados y que permiten tener al menos a nivel formal y legal, un piso dispuesto para generar pautas técnicas y normativas que apunten a procesos de inclusión y eliminación de barreras para el acceso a la educación.

Teniendo esto como precedente, a continuación, se desarrollará un análisis de los principales aspectos abordados por los documentos de marco legal y orientaciones técnicas de los países, a partir de los cuales se dará cuenta de las principales brechas y/o barreras que parecen seguir vigentes en las consideraciones legales y de política pública, sobre todo en lo referido a la manera en que estas responden o se articulan al trabajo por la transformación de género en la educación en el marco de situaciones de emergencia y movilidad humana.

Para mayor información
ver Anexo 2 



1. Trabajando por mejorar la condición y garantizar el acceso a la educación: Documentación y flexibilidad.

Hay dos aspectos que de manera transversal se pueden destacar en toda la documentación analizada de los tres países, por un lado, la **apuesta por reducir las barreras en cuanto a la documentación como criterio para el acceso a los espacios educativos formales**. Por otro, el interés manifiesto por generar posibilidades de flexibilización (adaptabilidad) para acercar y **generar permanencia por parte de niñas, niños y adolescentes en los sistemas educativos nacionales**.

Respecto a la primera se pueden destacar los siguientes instrumentos en los países analizados: el **Acuerdo No. MINEDUC-MINEDUC-2021-00026-A** (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021) en Ecuador, la **Resolución Ministerial N 665-2018-MINEDU** (Ministerio de Educación de Perú, 2018) en Perú y en Colombia el **Documento CONPES 3950** (Departamento Nación de Planeación de Colombia, 2018), la **Circular conjunta No. 01: Alcance a la Circular n. 7 del 2 de febrero de 2016** (Ministerio de Educación de Colombia, 2017) y la **Circular Conjunta No. 16: Instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes provenientes de Venezuela en los establecimientos colombianos** del Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores (Ministerio de Educación de Colombia, 2018), y el **Decreto No. 1288 de 2018** (Presidencia de la República de Colombia, 2018).

Con relación al segundo aspecto que busca generar condiciones de flexibilidad para el acceso a la educación de niñez y adolescentes migrantes se destacan # de instrumentos en los tres países. En Perú, el **Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano** (Ministerio de Educación de Perú, 2021) que, aunque está tiene especial atención en las poblaciones rurales, indígenas, afroperuanas y personas con discapacidad, ha funcionado para personas venezolanas que se encuentran en las situaciones descritas respecto al sistema educativo del país. Por su parte, en Ecuador la **Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural** (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021) en su Artículo 55 establece una medida diferencial que atiende las necesidades y brechas asociadas de las personas que no han tenido acceso a la educación o tienen rezago educativo.

En Colombia, la **Circular 045 de 2015: Atención en el sistema educativo a población en edad escolar movilizados desde la República de Venezuela**

Colombia (Ministerio de Educación de Colombia, 2015) en donde se es explícito que, se implementarán “Modelos Educativos Flexibles” en aquellos casos en los que no existan cupos disponibles.

El panorama para el acceso a la educación que se abre desde los documentos de marco legal y técnico para la población migrante venezolana es contundente y está basado en la idea de *garantizar el derecho a la educación sin discriminación alguna*. Ahora bien, se han considerado estos avances relacionados más con la dimensión de accesibilidad que con las dimensiones de *adaptabilidad y disponibilidad*, toda vez que lo que los marcos normativos posibilitan es abrir la puerta, para que desde otros ámbitos (rama ejecutiva del gobierno, cooperación internacional, mesas intersectoriales, etc.), se materialicen estas directrices y orientaciones.

No obstante, esto, vale mencionar que, con relación al nivel de avance en los tres países, se puede establecer que es en Colombia donde se encuentran documentos mucho más precisos, con especificaciones más prácticas y aterrizadas para distintos niveles de gobierno (nacional, departamental y municipal), sobre el *cómo* pueden materializarse lo establecido.

En ese sentido, vale mencionar que una de las brechas puntuales sobre la que podría llamarse la atención para los escenarios que corresponda, es que, en la mayoría de los lineamientos, ordenanzas y normativas revisadas, no se indican las acciones, recursos, articulaciones internas y/o tiempos específicos que se requerirán para llevar a cabo lo establecido, en suma, **no se establecen las rutas de acción y planificación para materializar las acciones que se establecen.**

Se entiende, por la división de poderes de los Estados considerados que si bien esta es una acción que corresponde por entero a las ramas ejecutivas de los gobiernos, incluso en los instrumentos realizados desde estas (CONPES, Planes, Políticas), quedan vacíos importantes sobre cómo operativizar las acciones que se decretan, incluso en Colombia que como se mencionó presenta avances significativos al respecto. Este asunto no es nuevo en el marco de los países considerados y de la Región de América Latina en general, pero sí es fundamental lograr atenderla pues muchas veces, la responsabilidad de ejecución queda en los municipios o distritos más pequeños, con menor presupuesto y poca capacidad técnica para lograr concretar las respuestas en beneficio de la población a la que se quiere llegar, pues además suelen ser los lugares a los que con mayor frecuencia llega la población migrante y en tránsito.



2. Sexualidad y Discapacidad, dos retos para avanzar hacia la aceptabilidad y adaptabilidad.

En las tres herramientas normativas y/o de planeación fundamentales sobre educación de los países en cuestión, se establece la necesidad de abordar el **tema de la sexualidad** desde una óptica integral y con enfoque de derechos. Resulta de importante mención esto, en tanto es uno de los contenidos que es fundamental desarrollar para avanzar en el cuestionamiento de normas de género que histórica y culturalmente han generado brechas en el acceso y permanencia de las niñas y las adolescentes en el goce de sus derechos en general, y del de la educación en particular. Asimismo, la sentencia de la **Corte Interamericana de Derechos Humanos** del año 2020 sobre el caso **Guzmán Albarracín y otras vs. Ecuador** recomienda a los países de la región la inclusión de Educación Sexual Integral como parte de los programas de estudios, enfatizando el rol que puede cumplir en materia de prevención de violencia sexual.

Lo anterior se ve reflejado en algunos documentos como: el Proyecto Educativo Nacional de Perú “PEN 2036. El reto de la ciudadanía plena” (Consejo Nacional de Educación, 2020) se establece que la Educación Sexual Integral debe abordar con una sólida base científica los aspectos biológicos de la sexualidad en general y de la sexualidad humana en particular (Pág.116. Énfasis propio). Por su parte, en la **Ley 115**, Ley Nacional de Educación de Colombia en el **Artículo 13d** (Poder Legislativo, 1994), se indica sobre el mismo asunto que será derecho de todas las personas. En Ecuador Ley Orgánica de Educación Intercultural de Ecuador en el Artículo 3e hace referencia a “la garantía del acceso plural y libre a la información sobre la sexualidad, los derechos sexuales y los derechos reproductivos” (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021).

Es interesante notar que, aunque los tres países incluyen el llamado a la garantía al derecho al desarrollo de una sexualidad plena, con un claro avance en la manera y lenguaje que se plantea esto según los años de creación de la norma o el plan, en ninguno de los otros documentos analizados vuelve a mencionarse el tema. Es decir, la brecha que se mencionaba de manera previa entre lo que se indica y lo que se operativiza parece ampliarse aún más, si se considera el abordaje para la garantía de los derechos sexuales y reproductivos, incluida la educación sexual libre de prejuicios y estereotipos, para niñas, niños y adolescentes migrantes.

Con relación al abordaje de **niñas, niños y adolescentes con discapacidad**, sucede algo similar a lo anterior, pues se encuentran menciones explícitas en

los documentos revisados de los tres países, a saber: **Acuerdo No. MINEDUC-MINEDUC-2021-00026-A** (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021) y Ley Orgánica Reformativa de la **Ley Orgánica de Educación Intercultural** (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021) en Ecuador; la **Ley General de Educación** (28.044) (Congreso de la República de Perú, 2003) de 2003 en Perú y la **Ley 1098** (Presidencia de la República de Colombia, 2006) en Colombia, pero es poco o nada lo que posteriormente se encuentra con relación a la forma en que esto se puede materializar. Resulta importante resaltar que los tres países han ratificado la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** de 2006, mediante la cual se comprometen a “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (Art. 1).

Desde estas normativas, se dictan disposiciones para garantizar la inclusión, participación y permanencia en las instituciones educativas (ordinarias o especializadas), teniendo como base que la educación básica especial tiene como fin conseguir la integración de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en la vida comunitaria y su participación en la sociedad. En ese sentido, niñas y niños con discapacidad, se reconocen como sujetos de derechos que aún deben enfrentar barreras de distinta índole, para que su participación en la sociedad suceda en igualdad de condiciones a otras personas. También se cuestionan prácticas asistencialistas o discriminatorias y se otorga legitimidad a las diferencias de cada individuo, y, se hacen llamados para habilitar o crear espacios adecuados que garanticen su participación activa y digna.

Ahora bien, es importante precisar que todo lo anterior no es específico para población migrante o en condiciones de movilidad humana, sino para todo el conjunto de las sociedades, en ese sentido, se hace evidente que en las normativas o documentos técnicos que sí se enfocan de manera exclusiva en el tema, el abordaje de las particularidades a tener en cuenta para niñas, niños y adolescentes con discapacidad migrantes no aparecen. De esta forma, las barreras y aspectos diferenciales específicos que se pueden presentar no cuentan con lineamientos para su abordaje, dejando de nuevo el reto de concretar la respuesta ante situaciones particulares en los entes más locales.

Teniendo este panorama más o menos esbozado, se establece más como reto que como brecha, la necesidad de avanzar en la concreción de propuestas y protocolos de respuesta para lograr que estos aspectos que se mencionan de

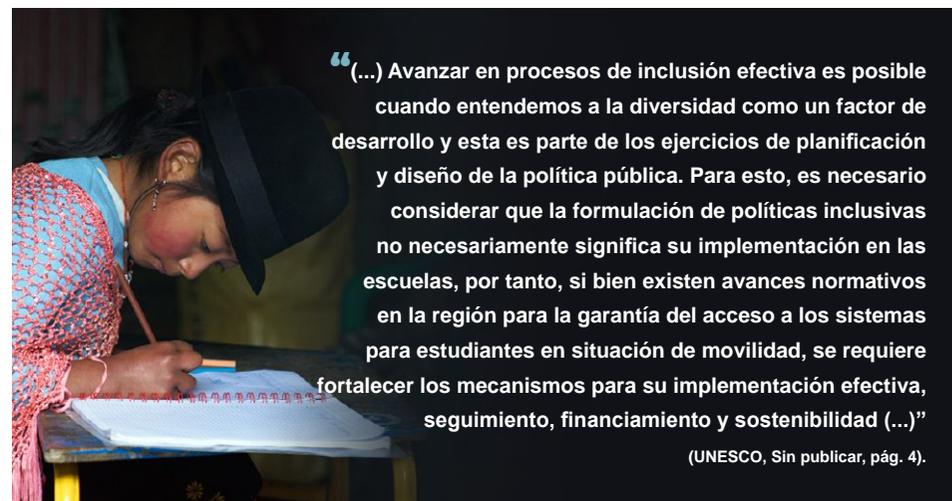
manera general, cumplan con el propósito de accesibilidad, pero también que sienten bases para generar contenidos que propendan por la aceptabilidad y formas que busquen la adaptabilidad. Desarrollar acciones en este sentido, permitirá abordar las necesidades e intereses de niñas y niños en toda su diversidad (quinto elemento para la transformación de género), asunto que por ahora y solo teniendo en cuenta el marco normativo, es una plataforma de posibilidad, pero aún con varios desafíos para su implementación.



3. La materialización del enfoque de género: Una brecha por cubrir.

Al comienzo de este aparte se mencionaba que se crearon 36 subcategorías y preguntas guías para evidenciar de qué manera se estaba logrando materializar la apuesta por la transformación de género desde los documentos en revisión. Esto llevó a encontrar que son muy contadas las oportunidades en las que un material respondía de manera precisa y con algo concreto a las preguntas que se hacían para desglosar los elementos transformadores de las relaciones desiguales de género, en ese sentido, más que lograr encontrar las brechas que los marcos normativos y de recomendaciones técnicas plantean para la igualdad de género, lo que se encuentra es que la aplicabilidad del enfoque constituye aún la brecha misma.

Este aspecto ya se ha identificado en análisis anteriores, por ende, es importante que se recojan las distintas recomendaciones que se han hecho, para lograr superar la brecha:



“(…) Avanzar en procesos de inclusión efectiva es posible cuando entendemos a la diversidad como un factor de desarrollo y esta es parte de los ejercicios de planificación y diseño de la política pública. Para esto, es necesario considerar que la formulación de políticas inclusivas no necesariamente significa su implementación en las escuelas, por tanto, si bien existen avances normativos en la región para la garantía del acceso a los sistemas para estudiantes en situación de movilidad, se requiere fortalecer los mecanismos para su implementación efectiva, seguimiento, financiamiento y sostenibilidad (...)”

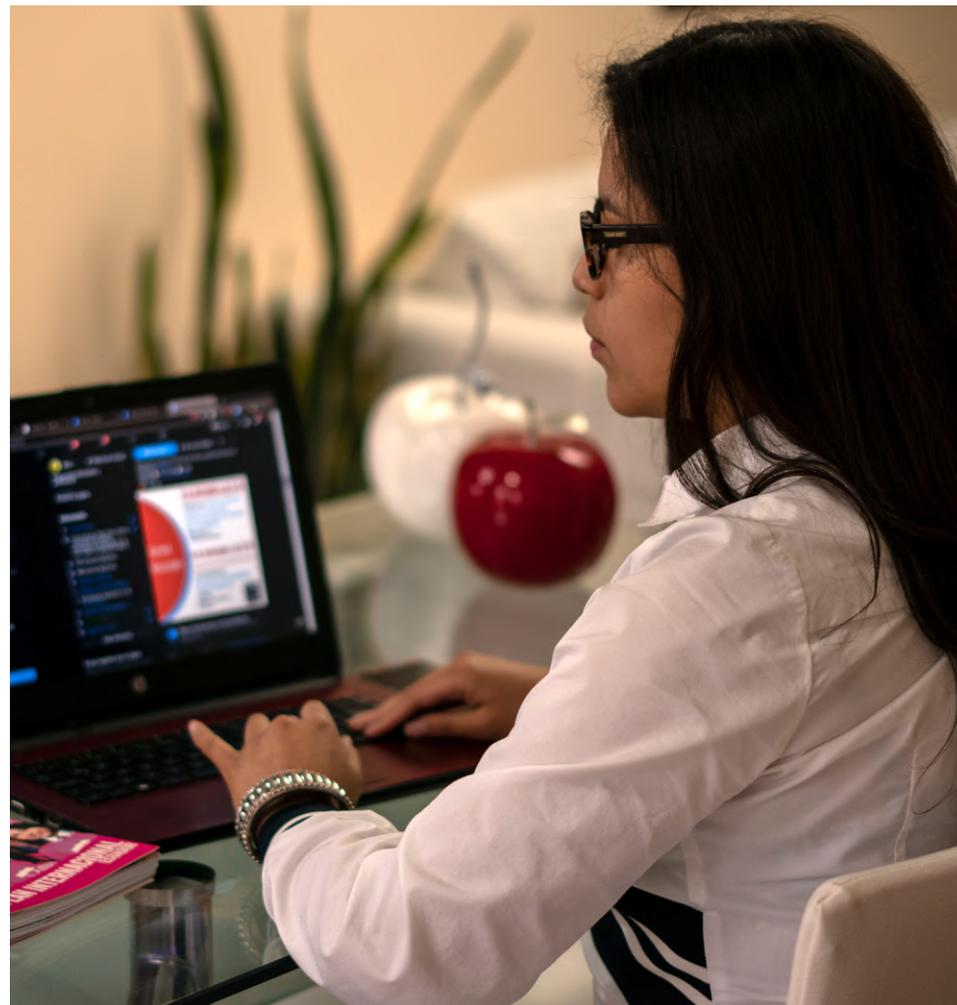
(UNESCO, Sin publicar, pág. 4).

En los planes/políticas y documentos más recientes (posteriores a 2015) suelen incorporarse a modo de marco conceptual o contextual, algunos elementos como la interseccionalidad, el enfoque diferencial, la igualdad de género o las violencias basadas en género, sin embargo, al momento de rastrearlos para la generación de estrategias puntuales, se quedan muy cortos o simplemente desaparecen de los planteamientos. Esta brecha en el análisis se agrava si tenemos en cuenta otras categorías identitarias para la generación de lineamientos; los abordajes específicos propuestos para responder a niñas, niños y adolescentes en su diversidad de condición de discapacidad, pertenencia étnica, ubicación geográfica, orientaciones sexuales, nacionalidad, entre otros que en su mayoría, no son enunciados.

Es claro, el reto de materializar la interseccionalidad y no dejarlo solo como algo nominal, no es solo cuestión de los marcos normativos, sino de las políticas de Estado, de la academia, de las apuestas intersectoriales y por supuesto, del sector educativo; por esta razón, la propuesta de los elementos transformadores de género es tan potente y brinda bases para dar ideas sobre cómo y sobre qué aspectos trabajar para lograr cambios inmediatos y de largo plazo, en la vida de niñas y mujeres, pero también de la sociedad en general. Que desde los marcos normativos se logre hacer llamados a otros sectores, convocándoles como entorno habilitante (corresponsable) por la igualdad de género, plantearía de entrada una diferencia importante que no quede solo a merced de articulaciones esporádicas, sino como parte misma de la infraestructura de acción que se plantean las políticas y planes. En ese sentido, y retomando los planteamientos de UNESCO (2021), es preciso insistir en que:

i) la población migrante necesita mecanismos especiales de apoyo para garantizar el acceso a la educación por parte de los sistemas que prestan el servicio y no solo la eliminación de barreras internas para el acceso; ii) la educación es un motor de bienestar y desarrollo social que debe incluir no solamente elementos académicos y de aprendizaje, sino también mecanismos de bienestar socioemocional, familiar y social que faciliten los procesos migratorios y su elaboración subjetiva; iii) es fundamental para garantizar la inclusión real en el sistema educativo no solo la implementación de mecanismos de búsqueda de niños, niñas y adolescentes desescolarizados/as y remediación para estudiantes rezagados/as, sino la inclusión del capital social que encarnan los/as docentes migrantes dentro del sistema. (Págs. 5 y 6)

La brecha para la implementación del enfoque de género en educación logrará irse cerrando al generar desde las mismas normativas y lineamientos técnicos/operativos, directrices o recomendaciones que expliciten maneras para potenciar la agencia y el empoderamiento de niñas y adolescentes, al igual que se hagan llamados más contundentes para incorporar el trabajo con niños y hombres para deconstruir la idea generalizada sobre la masculinidad, así como a trabajar en la búsqueda de raíces de desigualdad contextualizadas, que permitan la priorización de intereses que involucren tanto a la población migrante como a las comunidades de acogida.



REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE ESTUDIOS, DOCUMENTOS Y MATERIAL PEDAGÓGICO QUE PROMUEVEN LA INCLUSIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES REFUGIADOS Y MIGRANTES



El presente apartado da cuenta de la revisión bibliográfica llevada a cabo para 53 documentos, 12 de los cuales hacen un abordaje regional, 24 sobre Colombia, 11 sobre Perú y 6 sobre Ecuador. A su vez estos documentos se pueden clasificar según el tipo de material que es, encontrando que: 20 son investigaciones, 13 son informes, notas técnicas o reportes, 5 contienen datos, estadísticas o infografías, 14 son materiales pedagógicos y cartillas y 1 caja de herramientas.

Para mayor información
ver Anexo 5 

Se exponen los principales hallazgos en dos bloques, el primero relacionado con **Lo que funciona para una educación inclusiva**, es decir, con aquellos aspectos que pueden ser replicados para lograr prácticas de inclusión en los procesos educativos con niñas, niños y adolescentes migrantes, y, en el segundo, se presentan **Desafíos para una educación inclusiva** o retos que se encuentran en los materiales consultados. La exposición de la información se organiza según las dimensiones del derecho a la educación y la manera en que desde aquellas se evidencia la puesta en acción de los elementos transformadores de género propuestos por Plan International.

Cabe mencionar que, el documento no muestra las acciones que los documentos exponen, sino que, se centra en evidenciar lo que funciona o los desafíos de los documentos en sí. El objetivo no es repetir lo ya dicho, sino dar pautas para que próximos documentos que se desarrollen entorno a educación y migración con el fin que contribuyan a una educación inclusiva.



Lo que funciona para una educación inclusiva

En la siguiente sección se presentan los aspectos de los documentos analizados (Revisión Bibliográfica) que funcionan y contribuyen a una educación inclusiva. Cabe mencionar que, en este apartado no se incluyeron documentos referidos a normativa, pues, esto se aborda en la sección anterior. El texto se divide en cuatro puntos:

- 1. Accesibilidad y Adaptabilidad.** Reconocer que las POSICIONES de todas las personas no son las mismas.
- 2. Aceptabilidad.** Fortalecimiento de personal docente y generación de materiales pedagógicos incluyentes.
- 3. Aceptabilidad y Adaptabilidad.** La diversidad como oportunidad.
- 4. Rendición de Cuentas.** Desafíos previamente identificados, devienen aprendizajes.

En cada punto descrito se reflejan las acciones por dimensión, así como, aquellas que funcionan para la puesta en marcha de los elementos transformadores de género que desarrolla Plan International en el marco de la implementación de proyectos y programas.



1. Accesibilidad y adaptabilidad. Reconocer que las posiciones de todas las personas no son las mismas.

La gran mayoría de textos reconocen y evidencian con claridad que, las afectaciones y retos que tienen todas las personas, incluso todas las niñas, todos los niños y las y los adolescentes, no son las mismas en el marco de las crisis migratorias y, por ende, en la inclusión de los procesos educativos que se derivan de ellas. Estas afectaciones diferenciales requieren no sólo procesos que permitan el acceso a los sistemas educativos, sino y sobre todo acciones que posibiliten el desmonte de estereotipos de género y culturales.

Al reconocer esto, se generan acciones que buscan no sólo garantizar aspectos relacionados con la condición de niñas, niños y adolescentes con relación a si acceden o no a la educación formal, sino que se centran en mejorar la POSICIÓN de unas y otros. Hablar de abordar la posición implica reconocer que, los lugares para el ejercicio del poder de cada persona están condicionados por múltiples razones, entre las cuales pesan las normas sociales sobre género, pertenencia étnica, nacionalidad, discapacidad, etc., y que, se debe hacer lo posible por equilibrar los puntos de partida para que todas y todos, sin distinción puedan ejercer de manera efectiva el derecho a la educación.



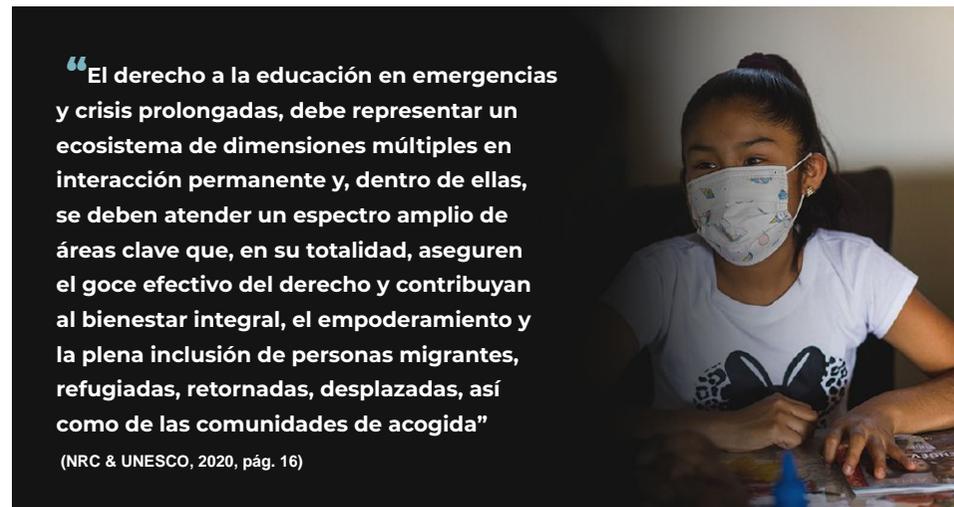
“Al definirse inclusión solo como acceso y participación se obvian otras barreras que los (y las) estudiantes migrantes enfrentan a diario. La inclusión no se consigue simplemente promoviendo que los alumnos, independientemente de su origen, compartan la misma escuela o aula, pues las desigualdades en la educación pueden mantenerse y reproducirse en diferentes formas cualitativas, en el ámbito de la experiencia”

(Elias, y otros, 2022, pág. 14)

En la misma línea, el documento **“Derecho a la educación bajo presión: principales desafíos y acciones transformadoras en la respuesta educativa al flujo migratorio mixto de población venezolana en Colombia”** de UNESCO y Consejo Noruego para Refugiados (NRC), establece lo siguiente:

“El derecho a la educación en emergencias y crisis prolongadas, debe representar un ecosistema de dimensiones múltiples en interacción permanente y, dentro de ellas, se deben atender un espectro amplio de áreas clave que, en su totalidad, aseguren el goce efectivo del derecho y contribuyan al bienestar integral, el empoderamiento y la plena inclusión de personas migrantes, refugiadas, retornadas, desplazadas, así como de las comunidades de acogida”

(NRC & UNESCO, 2020, pág. 16)



En ese sentido, se destaca que, no sólo basta con reconocer la categoría de “migrante” o “persona refugiada” y generar acciones en contra de la xenofobia como un factor que solo tuviera que ver con la nacionalidad, pues aquella está intersectada por otros aspectos de las vidas de las personas que las pueden poner en situaciones de vulnerabilidad diferente. Varios documentos exponen cómo niñas, niños, mujeres, personas con discapacidad o enfermedades crónicas, así como, personas con pertenencias étnicas (Sesame Workshop y Bases Solidas, 2020) o parte de los sectores poblaciones LGBTIQ+ (R4V, 2022) (NRC & UNESCO, 2020), experimentan mayores riesgos de violencias basadas en género y vulneraciones de derechos en situaciones de movilidad humana y migración:

“Dentro de las formas de violencias, se ha alertado sobre el impacto diferencial del desplazamiento en mujeres y niñas migrantes y refugiadas y en personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas: violencia sexual en la forma de explotación sexual, sexo por supervivencia, así como otras formas de violencia son recurrentes y se multiplican” (R4V, 2019, pág. 19)

Hay formas específicas de exclusión y vulneración que operan en la vida de niñas, adolescentes y mujeres migrantes por su género, a esto UNESCO lo denominó “la doble carga en el proceso de movilidad” (UNESCO, 2019, pág. 36) y estas se ven directamente relacionadas con sus posibilidades de generar cambios en su posición a partir de los procesos educativos. Por ejemplo, la recarga de trabajos no solo domésticos y de cuidado, sino también en condiciones de explotación, la falta de acceso a materiales para la gestión menstrual, la hipersexualización y la xenofobia (UNICEF-Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), 2021, pág. 49).

En el texto *“Niñez migrante y educación: Acceso y permanencia de niñas, niños y adolescentes venezolanos en Lima y La Libertad”*, incorpora entre sus recomendaciones:



“Visibilizar las diferentes trayectorias educativas que experimentan NNA R&M debido al género: La encuesta pudo mostrar que las trayectorias en el acceso a educación son diferentes según el género. Entre los principales motivos asociados a la no matrícula, en el caso de mujeres, se encuentran la carga laboral en quehaceres del hogar y las labores de cuidado a otros miembros dependientes de la familia (42,2 %); en tanto que, en el caso de sus pares hombres, estos motivos representaron solo el 12,9 %. Esta información obtenida sirve como base para entender que las necesidades y experiencias que afrontan NNA son particulares al género y deben ser abordadas bajo este enfoque en la aplicación de intervenciones y políticas públicas”

(Save the Children-Equilibrium, 2022, pág. 65)

Así mismo, en 2020, UNESCO recomendaba con urgencia la generación de programas y contenidos que aborden los estereotipos culturales sobre las personas venezolanas en el nivel comunitario y escolar, incluyendo las normas de género que desencadenan en situaciones de violencia para niñas y adolescentes migrantes, toda vez que se evidencia cómo dentro de las instituciones educativas, los niños y las niñas migrantes, en particular las últimas, tienen miedo a que se les discrimine por su acento, costumbres y cultura. Uno de los estereotipos

que de manera más frecuente está recayendo sobre las niñas y adolescentes venezolanas, es considerarlas “trabajadoras sexuales” y se las trata de acuerdo a estereotipos racializados basados en el género y las creencias que se tiene sobre esta población (UNESCO IIEP Buenos Aires; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia; Education Cannot Wait, 2020).

En condiciones así, el aprendizaje y el disfrute de la educación se vuelve muy complejo o en todo caso, pierde el foco de atención, pues en ambientes no seguros la prioridad del cerebro es sobrevivir. Es por ello que, a partir del reconocimiento de estos aspectos como diferenciales que afectan el acceso y la permanencia en el sistema educativo, se empiezan a posicionar y reconocer la importancia de desarrollar estrategias y acciones cotidianas y concretas en los espacios educativos, que trabajen contra la xenofobia y la discriminación, pero prestando al tiempo atención a su interrelación con el género, discapacidad y/o pertenencia étnica, es decir desde un enfoque interseccional.



2. Aceptabilidad. Fortalecimiento de personal docente y generación de materiales pedagógicos incluyentes.

Identificar que todas las personas que están en un espacio educativo no están de entrada en las mismas condiciones y que, las experiencias de exclusión y discriminación que hayan vivido pesan sobre su proceso de aprendizaje, sería un aspecto a destacar incompleto, si no se considerara el papel fundamental que tiene el personal docente para materializar la apuesta por prácticas pedagógicas que posibiliten entornos educativos más incluyentes e igualitarios.

El segundo aspecto a destacar como algo que funciona para avanzar hacia experiencias educativas transformadoras de las relaciones desiguales de género, y que está presente en varios de los documentos consultados, tiene que ver con la necesidad manifiesta de generar procesos de formación y sensibilización a personal docente en “enfoques inclusivos e interculturales”. Retomando el elemento transformador de género que busca crear y potenciar entornos habilitantes para la igualdad, este aspecto cobra total relevancia.

“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” (UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina; Education Cannot Wait; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021, pág. 27).

Es claro que docentes y personal directivo de los espacios educativos son agentes claves para superar los diferentes obstáculos y desafíos que se están presentando en estos contextos para lograr una educación incluyente real y sostenible, pero, es preciso recordar que las y los docentes son también personas que han crecido y aprendido la mayoría de sus pautas de pensamiento y comportamiento, en los mismos contextos socioculturales que les retan ahora para lograr potenciar convivencias no violentas, relaciones igualitarias y prácticas pedagógicas no excluyentes. Por esta razón, los espacios de sensibilización, formación y acompañamiento a ellas y ellos se hacen fundamentales, al igual que la creación y dotación de materiales y metodologías que les ayuden en este propósito.

Algunos de los contenidos que se exponen como centrales para fortalecer capacidades y habilidades en personal docente son:

Habilidades para enfrentar la xenofobia y la discriminación

Comprensiones sobre la violencia basada en género, a través de procesos de formación profundos que generen reflexiones a nivel personal. (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2022)

Educación acerca de la diversidad, incluyendo diversidad de género, de nacionalidad, de etnia, de cultura y/o de religión. (Save the Children-Equilibrium, 2022)

Enseñanza inclusiva y valoración de la diversidad en el aula. (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, Sin publicar)

El fortalecimiento de la capacidad en enseñanza intercultural (UNESCO IIEP Buenos Aires; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia; Education Cannot Wait, 2020)

Así mismo, se hacen menciones importantes al lugar que deben tener docentes indígenas, afro y migrantes en las aulas, no sólo como referentes, sino como parte de la diversidad y la interculturalidad que se quiere promover con las y los estudiantes. Como se verá en el apartado siguiente, sobre “Proyectos y Programas” del presente documento, esta acción ha logrado posicionarse en varias de las acciones que se están llevando a cabo en distintos lugares y a partir de diversas modalidades.

Ahora bien, aparte de generar capacidades en docentes, la creación y distribución de herramientas y materiales pedagógicos es otro aspecto fundamental para materializar las recomendaciones de los contenidos a trabajar y apoyar a docentes en su propósito. Generar guías, diarios, cartillas, juegos, metodologías y cajas de herramientas es sin duda una estrategia que funciona y que permite llegar de otras maneras y otros lenguajes a niñas, niños y adolescentes. En este sentido, la generación de materiales educativos basados en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) resulta fundamental. El DUA reconoce que “todos los niños, niñas y adolescentes aprenden de diversas maneras y se benefician de técnicas de aprendizaje diferenciadas en el aula” (UNICEF, n.d., p. 1). Con lo cual, la aplicación de este abordaje permitiría desarrollar materiales educativos que se adapten a los diversos estilos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. De los 14 materiales pedagógicos revisados, así como, de la caja de herramientas y la cartilla consideradas en la búsqueda, vale mencionar que se alinean con las temáticas que se sugieren para fortalecer con docentes, y que destaca la intención de crear personajes, escenarios y situaciones que hablen por sí mismas de inclusión, interculturalidad e igualdad de género. En el anexo 3 se presenta la Tabla Materiales Pedagógicos que se revisaron.



3. Aceptabilidad y Adaptabilidad. La Diversidad como oportunidad.



Conocer y recoger las necesidades y los desafíos de convivencia y del reconocimiento de la identidad que se encuentran en un entorno educativo y volverlos oportunidades y contexto de aprendizaje es sin duda algo que vale ser destacado. Pasar de la lógica de “tolerar” y “respetar” la diferencia a una apuesta por aprender y disfrutar de la diversidad que somos. Es un cambio de paradigma no solo importante, sino urgente para los contextos de integración e inclusión escolar que se quieren potenciar en escenarios entre niñas, niños y adolescentes migrantes y las/os de las comunidades de acogida.

Los entornos educativos no son sólo escenarios para la adquisición de saberes académicos, sino que son espacios para el desarrollo de habilidades emocionales, convivenciales y actitudinales para la vida. Así, reconocer que hay consecuencias psicológicas y socioemocionales derivadas de hechos de violencia, sexismo, discriminación, rechazo, exclusión, xenofobia y racismo, sirve para comprender que el proceso de aprendizaje de estudiantes migrantes puede verse obstaculizado y afectado en ambientes donde dichas prácticas no se cuestionen o se consideren un asunto que no tiene que ver con el ámbito escolar.

“Existen diferentes tipos de violencia escolar originados por el color de la piel, la manera de hablar, el uso o no uso de modismos, y, en general, diversas costumbres sociales y culturales [...] Sentirse discriminado (sic) no solo repercute en la integración en la comunidad, en la propia motivación y en el aprendizaje a lo largo de la trayectoria educativa, sino que también puede resultar en diversas patologías, como depresión, baja autoestima y estrés postraumático” (Elías, y otros, 2022, pág. 21)

Es normal querer salir pronto de entornos hostiles, en ese sentido, si los escenarios educativos no se comprometen con acciones y pedagogías que busquen generar cohesión y aprendizaje desde la interculturalidad, lo que se pone en riesgo es la permanencia de las niñas, niños y adolescentes en el sistema escolar.

“La permanencia está influenciada por las prácticas escolares, y por la capacidad de las escuelas para acoger a los (y las) estudiantes migrantes y para generar un entorno propicio para la convivencia y el aprendizaje” (UNICEF-Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)., 2021, pág. 12)

Por lo anterior es que se vuelve fundamental el lugar de la apuesta por la diversidad y la interculturalidad, situación que, dicho sea de paso, activa uno de los elementos de transformación de género, en tanto reconoce las necesidades particulares y celebra los intereses diversos que pueden tener niñas, niños y adolescentes.

En ese sentido, es vital fortalecer prácticas y compartir conocimientos desde los que las personas migrantes, las niñas, las personas con diferentes pertenencias étnicas, con discapacidad, etc., sean valoradas por sus aportes a la comunidad educativa en general, por los nuevos saberes que traen, por las costumbres distintas que se pueden conocer, por las otras maneras que se puede usar el cuerpo para jugar, entre otros ejemplos.

“En el ámbito educativo, la escuela tiene como desafío mejorar la convivencia escolar y las relaciones entre estudiantes. Esto puede lograrse a través del desarrollo de iniciativas que promuevan el encuentro y la interacción entre grupos diversos y que previenen choques culturales que pueden derivar en conflictos, muchas veces asociados a diferentes normas sociales, culturales y de género, las cuales se manifiestan con la reproducción de estereotipos y prácticas discriminatorias que, muchas veces, surgen desde el desconocimiento”

(UNESCO, 2020, pág. 36).



En el reporte del Foro regional **“Educación más allá de las Fronteras: Solidaridad Regional para la Garantía del Derecho a la Educación de Personas en Contexto de Movilidad”** (2019), organizado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, presenta una experiencia sobre Educación Intercultural, para la que destaca aprendizajes para la escuela al convertirse en un espacio para el desarrollo de valores asociados a la promoción de la autoestima étnica, lingüística y cultural:

“las propuestas de educación intercultural juegan un papel fundamental, en tanto reconocen la diversidad étnica, lingüística y cultural en las sociedades y sus instituciones. Estas propuestas desafían la transformación de la escuela desde una institución diseñada en su origen para homogenizar, hacia una que abrace la diversidad y que la construya no como una carga extra para los sistemas educativos, sino como un elemento que enriquece a la educación y a las sociedades en su conjunto” (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, 2019, pág. 15)

Es importante que, en el marco de las situaciones de movilidad humana que están generando tantos retos para la garantía del derecho a la educación en la región, se haya encontrado la oportunidad para avanzar y posicionar la apuesta por escuelas y escenarios escolares inclusivos que celebren la diversidad y atiendan las necesidades individuales para impulsar el aprendizaje de estudiantes.



4. Rendición de Cuentas. Desafíos previamente identificados, devienen aprendizajes.

Uno de los principales propósitos de generar seguimiento, sistematización y generación de conocimiento sobre los procesos desarrollados, es poder aportar bases a investigaciones o proyectos por venir. En ese sentido, se reconoce como algo importante que varios de los documentos, particularmente las investigaciones y los informes revisados, retoman aspectos que habían quedado enunciados como desafíos o recomendaciones en publicaciones previas, y de allí parten para sus propios objetivos.

Se destacan cuatro textos que recogen, aplican o dialogan con acciones previas que para sus propósitos fueron ahora aprendizajes para la aplicación/indagación:

Foro regional: Educación más allá de las Fronteras: Solidaridad Regional para la Garantía del Derecho a la Educación de Personas en Contexto de Movilidad; (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, 2019)

Buenas prácticas de inclusión educativa de personas migrantes; (UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina; Education Cannot Wait; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021)

Migración, desplazamiento y educación en Colombia: inclusión y educación de migrantes venezolanos en Colombia; (Mundo, United Nations Development Programme Colombia, Montoya, Escobar, & Ortiz, 2020)

EL DERECHO A ESTUDIAR: Inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos al sistema educativo peruano. (UNICEF-Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)., 2021)

Más que hacer mención de las acciones que se retomaron, se destaca como una acción que es útil para el avance hacia procesos de educación inclusiva, pues permite que los distintos esfuerzos se articulen, dialoguen entre sí y generen aprendizajes sostenibles en el tiempo. En líneas generales los aprendizajes giran en torno a: i) tener en cuenta en el análisis a todos los actores de la comunidad educativa y no solo NNA o docentes; ii) Realizar análisis sobre currículos y materiales pedagógicos como eje de la educación inclusiva; iii) Importancia y posicionamiento del sistema educativo como un factor protector para NNA; iv) reconocimiento de la limitante que representa no contar con datos desagregados por diferentes categorías identitarias.



Desafíos para una educación inclusiva

Los desafíos presentados tienen como objetivo indicar situaciones que se encontraron de manera casi que transversal en la revisión de los documentos, y que pueden ser tenidos en cuenta para trabajos o investigaciones futuras. El apartado se presenta a partir de tres desafíos que, son transversales a las dimensiones del derecho a la educación y que son un reto en los textos que abordan educación, migración /refugiados para lograr la inclusión educativa.

El primero, *Datos no desagregados. Información y análisis invisibilizado*, destaca la necesidad e importancia de poder contar con información desagregada por sexo para poder avanzar con análisis diferenciados. El segundo, *Inclusión en la teoría y en la práctica. Lograr materializar la no segregación*, pone de relieve que, aunque hay avances en procesos de inclusión, aún es un reto hablar de convivencias escolares libres de violencias y discriminación. El último, *Materialización de un currículo diverso*, expone la necesidad de avanzar y materializar currículos escolares incluyentes y con bases interculturales.



1. Datos no desagregados. Información y análisis invisibilizado.

Lo relacionado con datos es quizás el desafío que se encuentra más constante en todos los documentos revisados, al respecto se plantearán tres cuestiones: i) Sin datos desagregados, es difícil lograr análisis diferenciales sobre las barreras para acceder y permanecer en la educación ii) Es preciso aclarar y tratar de estandarizar las categorías que se están usando para la recolección de datos, ejemplo más frecuente “sexo” y “género”; iii) La información sobre discapacidad es una deuda pendiente.

i) Aunque en todos los documentos se hace referencia a la importancia de reconocer los aspectos identitarios y sociodemográficos de las personas, esta reflexión no logra tener relación con la manera en que los diferentes estudios/investigaciones/reportes presentan los datos. La gran mayoría de las veces no se hace desagregación al menos por sexo, mucho menos por otras variables identitarias. Este asunto repercute en que los análisis se quedan cortos en la diferenciación de las necesidades, resultados o intereses particulares por ejemplo entre niñas y niños, más aún entre niñas venezolanas y niñas de los países de acogida, o niñas de las zonas rurales con relación a niñas de ciudades.

ii) Se encuentra que cuando se hace recolección de datos que dé cuenta de la participación de niñas y niños o mujeres y hombres, las categorías de “sexo” y “género” se están usando indistintamente para el levantamiento de la información, según el criterio de la agencia, organización o grupo investigador. Es importante revisar y ojalá lograr un acuerdo intersectorial que permita estandarizar esta recolección de información, y a la vez, ampliarla a otras categorías base.

iii) Las menciones específicas que se tienen para abordar la discapacidad, solo se hacen al retomar normativas o acuerdos internacionales de no discriminación, no hay consideraciones específicas sobre el tema, ni indagaciones centradas en abordar situaciones específicas de lo que pasa con NNA migrantes con diferentes tipos de discapacidad.

En los desarrollos de materiales pedagógicos las menciones o información relativa a discapacidad se encuentra bajo “material complementario” pero no entre la información clave y/o transversal de las actividades propuestas. Situación que también se encuentra, cuando se revisan los temas y las acciones que se plantean para el trabajo con personal docente y directivo, pues aparte de que el

tema no se ha priorizado, se mantiene la idea de que generar condiciones para trabajar con NNA con discapacidad es “muy difícil” y requiere mucha inversión de tiempos y recursos.



2. Inclusión en la teoría y en la práctica. Lograr materializar la no segregación.

Aunque se ha avanzado en la propuesta de educación inclusiva y se vio, hay experiencias significativas importantes, los pasos para construir entornos escolares en los que la violencia, la segregación y la discriminación no hagan parte de las dinámicas cotidianas sigue siendo un reto. Los documentos soportan este planteamiento y en ese sentido se destacan cuatro situaciones que siguen siendo de urgente atención:

i) la Violencia Basada en Género:

“La seguridad en las escuelas es esencial para la inclusión: La violencia de género en el entorno escolar, enraizada en normas y estereotipos discriminatorios, afecta a millones de niños y niñas de la región. Por ejemplo, es más probable que las niñas sufran acoso psicológico, ciberacoso, violencia sexual y acoso, mientras que los niños presentan a menudo tasas más altas de castigos corporales”

(UNESCO; SUMMA ; Equipo del Informe de Seguimien, 2020, pág. 76).

ii) La segregación geográfica y sociocultural en la que de entrada ya suelen estar los entornos educativos en los que la mayoría de NNA migrantes se concentran. Esto hace que los escenarios físicos, la disposición de recursos tecnológicos y de innovación pedagógica puedan ser más escasos y los entornos e infraestructuras más inseguras;

iii) Las barreras físicas relacionadas con la infraestructura siguen siendo una fuerte limitante para el acceso y disfrute de la educación por parte de personas con discapacidad. No es posible pensar en ambientes educativos incluyentes y que no reproduzcan lógicas de segregación y discriminación, si no se avanza en el acondicionamiento y adecuación de espacios dignos que posibiliten la participación en igualdad de condiciones para niñas, niños y adolescentes

con discapacidades físicas, de igual manera la adecuación de materiales pedagógicos y de información general para NNA con discapacidades auditivas, visuales o cognitivas.

iv) el acoso escolar como dinámica enraizada en las lógicas de convivencia entre estudiantes, situación que suele estar dirigida hacia las personas que son consideradas “diferentes”, y en los contextos analizados, suele recaer en personas de los sectores poblacionales percibidos como LGBTIQ+ y/o en personas migrantes.

Por otro lado, a nivel más de índole conceptual, también se presenta un desafío para lograr conceptualizar de manera más amplia la noción de “inclusión”, lo que se encuentra es que muchas de las veces es usada exclusivamente para abordar temas de acceso y participación en la vida escolar por parte de NNA migrantes, en otra como sinónimo de igualdad de género, y en todos los casos, como una referencia conceptual que no suele considerar más de una categoría identitaria de las personas a las que haga referencia. Sucede lo mismo con el planteamiento de “educación inclusiva” el cual se usa para hacer referencia a diferentes situaciones, como, por ejemplo, que haya presencia de estudiantes migrantes; que se esté planteando el trabajo con NNA con discapacidad; que se busquen fortalecer acciones para grupos étnicos entre otros.



3. Materialización de un currículo diverso.

Este desafío se presenta en tanto el currículo es el instrumento base que utilizan los sistemas educativos para consolidar una propuesta de, por ejemplo, educación inclusiva. No obstante, la documentación revisada no plantea mayores desarrollos para la transformación del mismo en los distintos contextos, sucede que una cosa es incluir y ajustar contenidos a los currículos ya existentes, y otra es lograr cuestionar y plantear nuevas visiones que estructuren los mismos. La región merece soñarse currículos que salgan de lógicas coloniales de aprendizaje y que se plantee la inclusión de lo que ha sido denominado como “la mirada migrante” y el abordaje de la migración como fenómeno histórico y social, con el fin de desnaturalizar los estereotipos y las violencias.



Es necesario que el enfoque de género transversalice los currículos que se planteen, que se hagan preguntas y diálogos participativos para que se incorporen las necesidades e intereses múltiples de NNA en sus diferencias y diversidad, para que se trabaje en potenciar la agencia de las niñas y el cuestionamiento de la masculinidad hegemónica por parte de los niños y adolescentes.



PROGRAMAS, PROYECTOS O ESTRATEGIAS QUE PROMUEVEN LA INCLUSIÓN DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES REFUGIADOS Y MIGRANTES



A continuación se expone el balance de los proyectos y programas sobre los que se obtuvo información. Lo expuesto es producto de la realización de 9 entrevistas semiestructuradas con personas directamente involucradas en la ejecución de 10 proyectos implementados en Perú, Colombia y Ecuador. A partir de las entrevistas se construyó el análisis que se presenta a continuación.

Para mayor información
ver Anexo 4 

Cabe mencionar una vez más, que, los análisis expuestos obedecen a estrategias o incluso actividades específicas de los proyectos y programas, y no de la totalidad de los mismos. Las estrategias expuestas contribuyen a la educación inclusiva y tiene conexión con una o más dimensiones de la educación, así como con los elementos transformadores de género.

El aparte se organiza en dos secciones: *Lo que funciona para una educación inclusiva* y *Desafíos para una educación inclusiva*. Los dos hacen referencia a un análisis que pretende deslumbrar las acciones concretas de los proyectos que contribuyen o son un desafío para la educación inclusiva. La primera sección, *Lo que funciona para una educación inclusiva*, se divide en las dimensiones de la educación. En ellas se presenta un análisis del derecho a la educación y la manera en que estas dialogan con los elementos para la transformación de género de Plan International. Por su parte, la sección *Desafíos para una educación inclusiva*, se divide en los principales retos o desafíos que evidencian los proyectos para lograr una educación inclusiva. Estos retos son en su mayoría transversales a todas las dimensiones de la educación por lo tanto no se presentan por dimensiones.

Lo que funciona para una educación inclusiva

En la siguiente sección se presentan los aspectos de las estrategias analizadas que funcionan y contribuyen a una educación inclusiva. El texto se divide en cuatro puntos:

- 1. Dimensión de Accesibilidad y Disponibilidad:** Bases normativas, necesidades básicas satisfechas e infraestructura sanitaria.
- 2. Dimensión de Aceptabilidad:** Derechos humanos, diversidad, igualdad de género y derechos sexuales y reproductivos.
- 3. Dimensión de Adaptabilidad:** Flexibilidad, contextualización y coordinación técnica-operativa
- 4. Dimensión de Rendición de Cuentas:** Porque cada opinión cuenta.

En cada punto descrito se reflejan las acciones por dimensión, así como, aquellas que funcionan para la puesta en marcha de los elementos transformadores de género que desarrolla Plan International en el marco de la implementación de proyectos y programas.

El centro de trabajo y profundización de las estrategias y acciones de los programas y proyectos analizados está en movilizar las dimensiones de *ACEPTABILIDAD* y *ADAPTABILIDAD* del derecho a la educación. Cabe resaltar que, muchos de los proyectos incluyen acciones que le apuntan a varias dimensiones de la educación, sin embargo, solo se seleccionó una estrategia por proyecto o programa.

En cuanto a la dimensión de **ACEPTABILIDAD**, se resalta cómo de manera transversal hay un interés en construir y posicionar contenidos contextualizados, diversos y relevantes para los temas que se han considerado prioritarios en el marco de la Educación en contextos de movilidad humana y sobre los que se hablará más adelante.

Respecto a la dimensión de **ADAPTABILIDAD**, se evidencia el interés por innovar de manera frecuente en las formas en que se logra o se quiere llegar a las poblaciones a quienes están dirigidas las acciones, así como, las coordinaciones intersectoriales y operativas que se plantean. En cuanto a las otras tres dimensiones, se considera que se abordan de manera mucho más general o es menor la cantidad de experiencias que se pueden destacar como funcionales, en ese sentido, sobre la forma en que las estrategias de proyectos y programas han contribuido a la dimensión de **DISPONIBILIDAD**, se expondrá un ejemplo concreto de un proyecto de **WASH (Agua y Saneamiento en español)** en Ecuador que puede servir de base para planteamientos futuros.

Respecto a la **ACCESIBILIDAD**, cabe mencionar que, la mayoría de los proyectos incluyen un componente de acceso en el que, cada organización realiza coordinación para que todas las niñas y niños tengan acceso al derecho a la educación. Sin embargo, no se seleccionaron estas estrategias, pues la labor de las organizaciones, en esos casos, se centran en la gestión y enrutamiento de casos, pues son las entidades gubernamentales quienes están a cargo de la garantía del derecho.

Por último, con relación a la **RENDICIÓN DE CUENTAS**, se expondrán tres buenas prácticas halladas, que pueden servir de base para potenciar esta dimensión en proyectos y programas en fase de diseño e incluso de implementación, aunque dicho de antemano, se puede indicar que esta es una de las dimensiones en las que se hallaron menos avances para destacar.



1. Dimensión de Accesibilidad y Disponibilidad: Bases normativas, necesidades básicas satisfechas e infraestructura sanitaria.

El siguiente apartado muestra aspectos que se vinculan a la necesidad de contar con instituciones, recursos físicos, personal y programas educativos en cantidad suficiente y con las instalaciones necesarias para funcionar apropiadamente (Disponibilidad), así como, el fomento de una educación accesible para todas las personas sin discriminación ni exclusión (Accesibilidad) (UNESCO, Save

The Children, EDW, & Grupo Regional de Educación AL y Caribe, 2022, pág. 3). Teniendo en cuenta que, existe un reto por el trabajo cooperativo entre sectores, estas dos dimensiones son las menos presentes en las estrategias analizadas.

El apartado empieza evidenciando la vinculación entre los proyectos y programas con la normativa y legislación existente. Luego, a través del proyecto la **Comunidad Étnica Binacional Yukpa “Los guardianes de la serranía del Perijá”** se evidencia como en la implementación se deben realizar acciones que respondan directamente a necesidades puntuales de una población. Seguidamente, el proyecto **Familias sin frontera: niñez migrante protegida** demuestra la necesidad del trabajo coordinado entre estrategias y la importancia de vincular a las familias y personas cuidadoras para promover un entorno habilitante. Para cerrar, el proyecto **Rutas por la Igualdad con la estrategia WASH en escuelas** demuestra la importancia del trabajo cooperativo entre sectores.

Si bien las estrategias analizadas no tienen su centro en la accesibilidad y disponibilidad, para todos los proyectos, es clara, útil y sirve de base la normativa y legislación existente con relación a educación y migración (véase aparte uno del presente documento). No hay una sola experiencia que en términos de accesibilidad no las considere como punto de partida y marco que da posibilidad a la acción. Además, la mayoría de los proyectos incorporan entre sus actividades acciones que contribuyen al restablecimiento de derechos a través del trabajo coordinado con las entidades gubernamentales, como el derecho a la educación

Como se veía en el apartado previo sobre los hallazgos con relación a las políticas, normativas y leyes, el mapeo permite notar que, entre las buenas prácticas, se tienen avances en términos de canales de atención, agilidad para trámites de documentos solicitados para matrículas, y los Estados han avanzado a nivel regional en crear recomendaciones prácticas para lograr aminorar las brechas en el acceso a la información y a los servicios como tal. En ese sentido, es claro que se ha avanzado en la consideración del ámbito institucional como entorno habilitante para la inclusión y la igualdad de género, toda vez que es imprescindible para generar **CONDICIONES** que, eviten o disminuyan la discriminación en el acceso a los espacios educativos tanto formales como informales.

Bajo estas dimensiones se consideran más los aspectos de índole formal, material y de acceso a recursos físicos que posibiliten ejercer el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes. Teniendo en cuenta que, previamente se abordó todo lo relacionado con aspectos normativos, legislativos y de políticas

públicas, a continuación, se centrará el análisis en tres casos que dejan ver la manera en que atender aspectos de infraestructura y condiciones básicas para la vida de las personas, aporta considerablemente en la creación de contextos favorables para la igualdad y la inclusión.

Con relación a la **ACCESIBILIDAD**, entendiendo esta dimensión como aquella que busca lograr poner al alcance de todas las personas sin discriminación la posibilidad de educarse sin barreras físicas o económicas, en el proyecto sobre la Comunidad Étnica Binacional Yukpa “Los guardianes de la serranía del Perijá”, se establecieron dos lugares para que niñas y niños de la comunidad recibieran espacios formativos. Uno de ellos en el territorio mismo en el que está ubicada la comunidad y otro, en una Institución Educativa relativamente cercana al asentamiento de la comunidad, espacio en el cual se llevan a cabo las clases “formales”. No obstante, por las dificultades de desplazamiento, los tiempos de las personas acompañantes y las edades de los niños y niñas, desde la Secretaría de Educación Municipal de San José de Cúcuta (Colombia), se realizaron las gestiones pertinentes para lograr disponer de Transporte Escolar y solventar la necesidad, brindando el servicio desde el asentamiento hasta la institución educativa focalizada y viceversa.

En otros contextos, este ejemplo no tendría mayor relevancia pues el acceso al transporte escolar puede no ser una limitación, pero para el caso de la **comunidad Étnica Binacional Yukpa**, es un servicio que hace la diferencia entre el acceso o no al sistema educativo de niñas y niños. Es justo a estas circunstancias que hace referencia el elemento transformador de género que pone el foco en considerar y generar las condiciones necesarias y suficientes para garantizar el acceso en igualdad para todas las personas sin distinción de su sexo, género, pertenencia étnica, edad, etc.

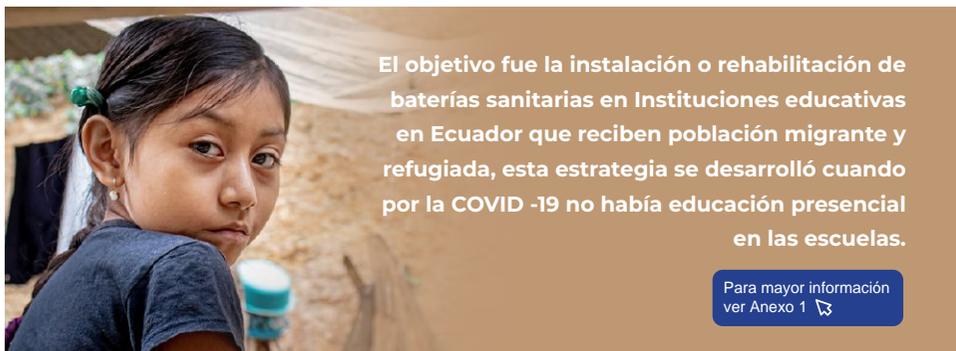
Asunto que también fue evidente en el proyecto **Familias sin frontera: niñez migrante protegida**, desde el cual se desarrolla un componente de **Nutrición**, centrado en mujeres gestantes, lactantes y niñas y niños menores de cinco años. De entrada, se comprende que la consideración de esta estrategia está en el marco de los procesos de educación no formal que se están desarrollando, pero más allá de eso, pone de manifiesto la importancia de atender las necesidades básicas de alimentación y nutrición, como base para el desarrollo, el cuidado y la protección de niñas y niños durante la primera infancia y antes del nacimiento.

Acceder a este tipo de procesos, cierra brechas nutricionales importantes tanto para las mujeres gestantes y lactantes como para niñas y niños, condición básica para desarrollar procesos físicos, sociales y psicomotores básicos durante la primera infancia, en ese entendido, se abordan de raíz condiciones materiales que, de no ser cubiertas, generarían brechas desde muy temprana edad.

Adicionalmente, esta estrategia se complementa y actúa en paralelo con la ya mencionada sobre **“Camino hacia la integración”**, lo que permite que si hay mujeres y hombres que deben ir con niñas y niños mayores de 5 años, puedan encontrar un espacio amigable de juego y aprendizaje paralelo al proceso de las personas adultas. Los ejemplos o experiencias que se destacan para evidenciar la dimensión de accesibilidad en la búsqueda de proyectos realizada, permiten dar cuenta de la necesidad que hay en contextos de emergencia, de atender los aspectos más “primarios” relacionados con la materialidad de las personas y las comunidades, muchas veces estas acciones no se ven en relación a lo que aportan para la igualdad de género, pero de no realizarse continuarían o reproducirían brechas que dificultarían procesos de inclusión social, por más contenidos y metodologías basadas en enfoques de derechos y de género que se creen.

De lo anterior se entiende que, así como, las dimensiones que se consideran para el derecho a la educación están interconectadas, los elementos transformadores de género también. En esa línea para movilizar la agencia de las niñas y las mujeres, se necesita afectar de manera positiva las condiciones materiales y de acceso que tienen, solo de esta manera podrán generarse cambios estructurales a nivel individual y colectivo del lugar que ocupan en los procesos educativos y de formación.

Para finalizar este aparte, hay solo un proyecto que evidenció una práctica funcional que responde a la dimensión de **DISPONIBILIDAD** del derecho, se mencionará de manera general en tanto queda expuesto que su importancia también radica en ampliar la oferta de servicios de infraestructura que son fundamentales para que la educación, en este caso de modalidad presencial, pueda darse en condiciones dignas. En Ecuador, el proyecto Rutas por la Igualdad, desarrolló la estrategia **WASH en escuelas: Baterías sanitarias en Instituciones educativas en Ecuador que reciben población migrante y refugiada**.



El objetivo fue la instalación o rehabilitación de baterías sanitarias en Instituciones educativas en Ecuador que reciben población migrante y refugiada, esta estrategia se desarrolló cuando por la COVID -19 no había educación presencial en las escuelas.

Para mayor información ver Anexo 1

Ampliar o mejorar condiciones de infraestructura, en este caso, baterías sanitarias, de lejos es solo un acto de arquitectura o ingeniería, estas estrategias comprometen a los entornos generalmente institucionales con el mejoramiento de las locaciones que posibilitan calidad y comodidad para los procesos educativos, esta estrategia en Ecuador, además, entregó kits de higiene para hombres y mujeres teniendo en cuenta la edad, así como material sobre salud y gestión menstrual; se produjeron mensajes claves sobre higiene personal y en el baño de mujeres se instalaron mensajes sobre higiene menstrual y dispensadores automáticos de toallas sanitarias.



2. Dimensión de Aceptabilidad: Derechos humanos, diversidad, igualdad de género y derechos sexuales y reproductivos.

El siguiente texto presenta ejemplos concretos de aspectos que contribuyen a la educación inclusiva que, responde “a la necesidad que la forma y el contenido de la educación sean contextualizados, diversificados y adecuados” (UNESCO, Save The Children , EDW, & Grupo Regional de Educación AL y Caribe, 2022, pág. 3).

El apartado empieza presentando la formación docente como un elemento clave para la dimensión de aceptabilidad a través de la estrategia **Creando Aula**. Luego, resalta la experiencia de **Pequeñas Aventureras** como muestra de la inclusión de primera infancia en proceso de educación desde un enfoque de género. Después, a través de **Oportunidades Curriculares para Educación Sexual Integral Educación General Básica** se evidencia cómo acercar la educación sexual con enfoque de género y diferencial al sistema educativo es un aspecto clave.

En línea con lo anterior, la **Estrategia de Educación Sexual Integral** del proyecto **+Diversidad** refuerza la importancia del abordaje de temas de educación sexual integral (EIS) con niñas y niños y el vínculo con violencias basadas en género. Como un subtema de la EIS, pero muy relevante, se retoma la estrategia **Juntas y Juntos Rompiendo Tabúes y entrega de Copa** del proyecto **RedConócete** para visibilizar la importancia de abordar los temas de higiene y salud menstrual. Para cerrar, se presentan varios ejemplos que visibilizan la importancia de la implicado la vinculación en paralelo o previa de la comunidad educativa con el fin de impulsar la aceptabilidad y fortalecer el entorno favorable para niñas, niños y adolescentes. Teniendo en cuenta que, la educación inclusiva requiere del fortalecimiento de habilidades de docentes, se presenta como experiencia significativa la estrategia virtual denominada **Creando Aula** que presenta aspectos que contribuyen a la dimensión de aceptabilidad y de adaptabilidad. Esta constituye una herramienta pedagógica virtual de Educación en Emergencias elaborada por el Grupo Regional para la Educación en América Latina y el Caribe que, tiene como principal objetivo la capacitación de maestras y maestros entorno a temarios que contribuyen a la educación inclusiva pues le dan herramientas prácticas para el aula a las maestras y maestros. Programáticamente se organiza a partir del siguiente temario:

Módulo 1. Educación en emergencias: garantizando los derechos básicos

Educación en tiempos de crisis
Bienestar de los estudiantes en la escuela y el hogar

Módulo 2. Bienestar y habilidades socioemocionales en docentes y estudiantes

Autocuidado docente: conociendo mis emociones
Educación socioemocional para estudiantes

Módulo 3. Adaptación y creatividad en pedagogía y currículo

Adaptación curricular
Herramientas para garantizar la continuidad de la educación en tiempos de crisis

Módulo 4. Educación Transformadora de Género

Comprendiendo el Género
Pedagogía Sensible al Género

Módulo 5. Apreciación de la diversidad, promoción de la interculturalidad y prevención contra la xenofobia

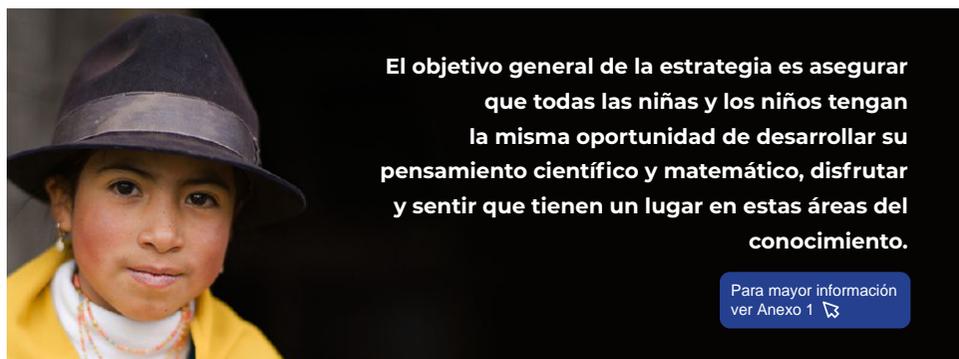
Un mundo en movimiento

Para mayor información ver Anexo 1



Algo de importante mención para el propósito de este análisis es que, si bien hay un módulo específico para abordar las bases de la educación transformadora de género (módulo 4), todos los contenidos se ocupan de movilizar aspectos que responden a la búsqueda del empoderamiento y creación/fortalecimiento de capacidades de autonomía, autoestima y agencia de vidas de niñas, adolescentes y mujeres adultas, incluidas las mismas docentes y otro personal de la comunidad educativa. Así como, a desarrollar de manera transversal, pedagogías para la resolución no violenta de conflictos y el reconocimiento y valoración de la diversidad, asunto que evidencia compromisos concretos en el desarrollo de la interculturalidad como base de trabajo, avanzando en hacer cada vez más práctica la visión de tener en cuenta la diversidad de niñas, niños y adolescentes, como principio clave para lograr la igualdad de género.

A su vez, en Colombia, la estrategia **Pequeñas Aventureras** que, se desarrolla en el marco del proyecto “Juntos Aprendemos” implementado por USAID, ProAntioquia, Fundación Carvajal y Parque Explora, se presenta como experiencia significativa pues, se enfoca en la primera infancia desde un enfoque de género respondiendo a una necesidad latente de ese grupo poblacional. La estrategia trabaja de manera directa no solo la agencia de las niñas, sino que potencia las masculinidades transformadoras, a partir de un abordaje pedagógico que busca cuestionar los estereotipos y roles en el ámbito de la educación y el conocimiento:



Acciones como estas evidencian la manera en que se pueden generar impactos concretos y sostenibles para el cambio de actitudes y comportamientos que generan y reproducen brechas de acceso, participación y disfrute de los procesos educativos en áreas de matemáticas, ciencias, química y física entre niñas y niños, mujeres y hombres. En este sentido, son una experiencia significativa de cómo materializar el enfoque de género, en tanto invitan a retar prejuicios internalizados en docentes y familias acerca de los aprendizajes y las ramas de conocimiento que

se asume “son más para las niñas”, promoviendo la indagación con enfoque de género como eje transversal en el proceso de enseñanza y derribando la creencia que **STEM: Science, Technology, Engineering and Mathematics**, (por sus siglas en inglés), es difícil y costoso de implementar, y que debe iniciarse en edades más grandes y no desde la primera infancia.

Esto último es vital y hace eco de uno de los postulados más importantes que se aborda desde el elemento transformador de las normas sociales de género, y es que, **para llegar a las raíces de la desigualdad, es primordial que las nociones que histórica y culturalmente han justificado las inequidades puedan ser cuestionadas desde el nacimiento** e incluso antes, de manera que pueda desnaturalizarse cierto tipo de comportamientos. De esa forma instaurar prácticas para acercar la ciencia y la matemática en lo cotidiano, desde el juego y la diversión y que dichos conocimientos están a disposición de todas y todos, permiten en el presente generar espacios más horizontales para el aprendizaje, y potencialmente, a mediano y largo plazo, aumentar la confianza de parte de las niñas y adolescentes mujeres, así como de sus familias, de aportar desarrollar e innovar en dichas áreas.

Por otro lado, de esta dimensión es fundamental destacar la rápida incorporación que, en los contenidos de desarrollo, emergencias y respuesta de acción humanitaria, han tenido dos temas en las propuestas metodológicas que se han creado: por un lado, el **abordaje de los derechos sexuales y reproductivos** buscando generar enfoques libres de prejuicios, tabúes y reproducción de estereotipos, a la vez que aporta información concreta de cómo generar prevención y autocuidados en contextos de migración; y por otra parte, la **prevención de la xenofobia y el racismo**, aspecto del que se resalta el enfoque para la implementación considerando tanto a las personas en migración y movilidad humana, así como a quienes están siendo comunidades de acogida o tránsito, situación que evidencia la claridad para trabajar con el entorno comunitario e incluso institucional (aunque se verá más adelante que sobre este hay algunos retos específicos), como un ámbito de central relevancia para los procesos de cambio cultural y social.

Como primer ejemplo al respecto, en Ecuador, la estrategia **“Oportunidades Curriculares para Educación Sexual Integral Educación General Básica: Preparatoria, Elemental y Media Educación General Básica Superior y Bachillerato”**, es muestra de una acción que busca de manera no solo práctica sino transversal, acercar la educación sexual con enfoque de género y diferencial,

al currículo formal de la educación en todos sus niveles. Habiendo identificado de manera previa la necesidad existente, el Ministerio de Educación de Ecuador evidenció que era preciso elaborar materiales lúdicos y de calidad, que apoyaran a docentes en la planificación de sus clases teniendo en cuenta las oportunidades curriculares que ofrecen las distintas asignaturas para abordar temáticas de EIS (Educación Integral para la Sexualidad) relevantes para Ecuador, tales como: la prevención de la violencia de género, violencia sexual y prevención del embarazo en la adolescencia.

Los contenidos de las guías articulan los objetivos curriculares de la EIS, propuestos en las orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad de la Unesco (2018), con varios objetivos de las áreas del tronco común del Currículo Nacional ecuatoriano, para brindar una herramienta adaptable a cada subnivel educativo

Para mayor información
ver Anexo 1 



Se ha querido retomar esta acción como experiencia significativa toda vez que permite y potencia la autonomía de las y los docentes para considerar cuáles son los contenidos más idóneos y necesarios según sus contextos, y también porque es un claro ejemplo de lo que puede suceder al movilizar el elemento transformador que busca realizar acciones de incidencia para afectar de manera positiva la posición de niñas y mujeres en el ámbito escolar. Es importante recordar: cuando se quiere trabajar **la posición** de niñas y mujeres, se está indagando por las relaciones de poder que desequilibran la balanza de las relaciones entre ellas y sus pares niños y hombres y las pone en desventaja, de manera que, al hacer transformaciones en dichas situaciones, se logre establecer acuerdos de partida más equitativos y acceso al poder más igualitario para las niñas y mujeres.

Teniendo esto como marco, en lo que concierne al terreno de la sexualidad en general es claro que en los contextos culturales de la región, está atravesado por tabúes, prejuicios y muchos preconceptos que dificultan abordar de manera clara, científica (basada en evidencia actualizada) y responsable la educación sexual; más aún, si se enfoca en la educación sexual dirigida a niñas y mujeres, es posible rastrear que gran parte de la información compartida pone en primer lugar

las situaciones de riesgo y peligro, que la información que posibilitaría construir nociones y prácticas de autocuidado y placer. Y, como agravante, vale indicar que se ha estudiado cómo esta es una de las áreas de la vida que suele desatenderse de manera más inmediata en situaciones de emergencia y migración.

En ese sentido, contar con una apuesta intersectorial que sienta las bases para la construcción de materiales contextualizados, pero además con un claro enfoque de derechos humanos y género que tenga en el centro las necesidades e intereses de niñas y mujeres, y con la pretensión de incluir estos contenidos en la malla curricular de cada área y nivel educativo, representa un avance en la manera en que niñas y mujeres pueden aprender sobre sexualidad, a la par que sus compañeros hombres y generar aprendizajes significativos que redunden en beneficios para sus planes de vida.

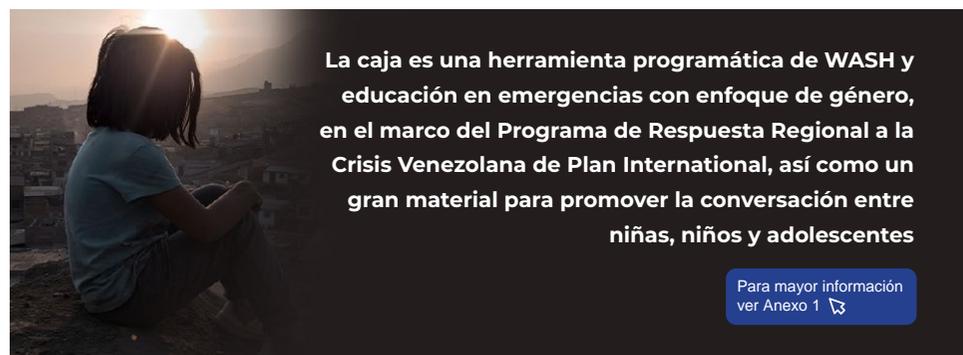
Cambiar o ajustar planes curriculares es una de las muestras más claras que pueden encontrarse en el ámbito educativo, relacionada con la intención de hacer cambios perdurables por la posición social, acceso a poder y tomas de decisiones de las niñas y las mujeres.

En esta misma línea, la **Estrategia de Educación Sexual Integral** del proyecto **+Diversidad**, implementado en Perú por *Save The Children* y *World Vision*, consolida aprendizajes previos impulsando reflexiones que parten de las experiencias, inquietudes e intereses propios de las y los adolescentes, y se vuelven insumos para el desarrollo de acciones en su comunidad educativa para la prevención de la violencia de género (VBG).

El temario de esta estrategia permite resaltar un link que ha sido muy relevante en los últimos años en lo referido a la educación en sexualidad y prevención de VBG, y es que al abordar de manera “positiva” el tema, es decir, no desde la restricción, la prohibición y el miedo, sino desde la responsabilidad, el placer y el autocuidado, se han abierto posibilidades de diálogo más honestos y pedagógicos entre personas adultas y adolescentes, lo que a su vez, permite establecer mayores niveles de confianza y como consecuencia, detectar o prevenir situaciones de protección relacionadas con VBG, particularmente violencias sexuales o acoso escolar. Aunado a lo anterior, en otros casos, se ha visto cómo este tipo de procesos centrados en población migrante y comunidades de acogida alrededor del tema de la sexualidad, permite encuentros y compartir de experiencias desde otra lógica que supera la nacionalidad, entonces se vuelven espacios donde a partir de las propias dudas, asuntos que generan vergüenza, risa o sobre los que

se comparten dudas, es posible tejer complicidades y nuevas formas de vínculos. Otro tema que destaca y funciona en el abordaje de la *Educación en Emergencias* en cuanto al criterio de aceptabilidad, movilizando los elementos por la transformación de género, es el de **higiene y salud menstrual**. Esta temática ha cogido fuerza y se ha logrado posicionar en el marco de procesos tanto de emergencias y humanitarios, como proyectos de desarrollo, toda vez que se está superando la visión de verlo como algo que responde solo a la necesidad de “entregar toallas”, sino que se logra encontrar su potencial como asunto de salud pública, vinculado a los derechos y la dignidad humana de niñas y mujeres, y de nuevo, también como un tema que como consecuencia no esperada, logra poner sobre la mesa conversaciones acerca de la VBG, el embarazo temprano y los derechos sexuales y reproductivos en general.

Como ejemplo de lo indicado, la estrategia **Juntas y Juntos Rompiendo Tabúes y entrega de Copa** del proyecto **RedConócete** implementado en Colombia por Fundación Plan, logró en el marco de la contingencia por COVID-19 pone a disposición de las personas participantes una caja de herramientas pedagógicas para la sensibilización y empoderamiento de personas adultas que cuidan y docentes, con el fin de abordar el tema de la Salud y Gestión de la Higiene Menstrual con niñas, niños y adolescentes.



La manera en que los contenidos hasta acá destacados se están abordando, es muestra de cómo desde la necesidad y el interés de posicionar “la igualdad de género” como un criterio base de beneficio para todas y todos, se están logrando cada vez más desarrollar acciones pedagógicas creativas, lúdicas y de recordación para, por un lado, generar procesos que permitan el fortalecimiento de la agencia de las niñas y mujeres, que en lo concreto implica innovar en acciones que aporten desde la experiencia, la reflexión y la práctica a su autoestima, a la

capacidad para la toma de decisiones y la construcción de alianzas con otras niñas y mujeres, y por otra parte, el trabajo con los niños y los hombres para que se reconozca la masculinidad como un conjunto de prácticas y actitudes que están en construcción y no como una coraza de único molde a la que niños y hombres deben ajustarse.

Si bien se encuentran desarrollos en ambos propósitos y se reconoce que vincular el esfuerzo para desarrollar procesos formativos en esta línea, potencia la búsqueda de relaciones más equitativas y menos violentas, se hace evidente también que el abordaje de masculinidades en el sentido transformador que Plan International lo entiende, aún tiene retos en su aplicación práctica; podría indicarse que hay mayor contundencia en materiales que buscan el cuestionamiento reflexivo de roles y estereotipos de género asociados a lo masculino, que en propuestas de experiencias pedagógicas que concreten formas y propuestas de organización e incidencia para que los niños y hombres materialicen su lugar como aliados por la igualdad de género, sobre este asunto se volverá en el apartado de recomendaciones finales.

Ahora bien, es imprescindible reconocer como aspectos que funcionan de los proyectos y componentes de programas considerados que, en cada uno de ellos, la dimensión de construir estrategias que impulsen la aceptabilidad de los procesos educativos, ha implicado la vinculación en paralelo o previa de la comunidad educativa en general, sobre todo de docentes, directivas y personas cuidadoras. A nivel de transformación de género, que este hecho se encuentre de manera transversal es una acción a resaltar, toda vez que, al movilizar el elemento de los entornos favorables tanto a nivel institucional como comunitario y familiar, no solo se brinda mayor sostenibilidad y compromiso con los procesos, sino que se previenen acciones que pueden ocasionar potencial daño, y se logra trabajar las normas sociales que, en contextos puntuales, estén demorando o afectando la igualdad de género.

Como ejemplos a mencionar de esto, pueden considerarse:

Sensibilízate Curso MOOC, experiencia de Ecuador, en la que su primera fase está dirigida a funcionarias y funcionarios públicos y la segunda está dirigida a docentes del Ministerio de Educación de Ecuador. Se centra en generar un proceso pedagógico para reflexionar acerca de la importancia de la inclusión de personas en situación de vulnerabilidad al Sistema Educativo Nacional.

Pequeñas Aventureras. La estrategia pedagógica sobre la que se comentó más arriba para acercar conocimientos de STEM a niñas y niños de primera infancia está basada en aportar ejemplos, herramientas y actividades prácticas a las y los agentes educativos que les acompañan.

Reconoce es un curso de formación virtual autoadministrado dirigido a docentes del Ministerio de Educación. Hace parte del proyecto de Ecuador sobre el que ya se hizo mención que busca generar *Oportunidades Curriculares para Educación Sexual Integral*.

+Diversidad, la primera etapa de este proyecto implementado en Perú, consistió de manera exclusiva en generar capacitación a coordinadoras/es, estableciendo los primeros contactos con la comunidad educativa.

Creando Aula, como se indicó previamente, destaca sin duda por ser un lineamiento regional que busca aportar estrategias de capacitación virtual para docentes, directivas y personal administrativo de instituciones educativas en herramientas para la prevención de la xenofobia y violencias basadas en género (prácticas pedagógicas sensibles al género), protección infantil y aprendizaje socio emocional, de los proyectos considerados para este análisis dos de ellos retomaban *Creando Aula* como estrategias internas o base metodológica para la acción.

En cada uno de estos casos, activar los entornos educativos a favor de la igualdad de género ha resultado clave para que los procesos no queden como “ruedas sueltas”, sino que hagan parte del engranaje institucional y comunitario que se vuelve corresponsable de los objetivos propuestos por cada acción, proyecto o estrategia.

Así entonces, es posible indicar que la dimensión de aceptabilidad del derecho a la educación para la búsqueda realizada de proyectos y programas, activa de manera positiva el engranaje deseado entre la agencia de niñas y mujeres, la vinculación de los niños y hombres como actores de cambio y el trasfondo de los contextos comunitarios y educativos en donde se desarrollan las relaciones interpersonales de las personas participantes de los procesos de implementación.



3. Dimensión de Adaptabilidad: Flexibilidad, contextualización y coordinación técnica-operativa.

El siguiente apartado muestra aspectos que se relacionan “con la flexibilidad necesaria para responder a las necesidades educativas en contextos culturales y sociales diversos” (UNESCO, Save The Children , EDW, & Grupo Regional de Educación AL y Caribe, 2022, pág. 3). El texto presenta primero un pequeño análisis generalizado de cómo se vincula la dimensión de adaptabilidad a los proyectos analizados. Luego, **Un Camino Hacia la Integración** y la estrategia de **Reencuentro Familiar** del proyecto **+Diversidad**, permiten evidenciar como estrategias complementarias a educación formal, como estrategias de salud mental y apoyo psicosocial, son esenciales en la adaptabilidad. Después, se aborda la importancia de la adaptación de contenidos a los contextos y la creación de productos pedagógicos y guías, para ello se presenta como ejemplos **Creando Aula, Pequeñas Aventureras, Curso MooC** y **Guardianes de la Serranía** del Perijá. Por su parte *Un camino hacia la integración* permite evidenciar la importancia de tener en cuenta aspectos diferenciales como medidas afirmativas. Por último, se cierra el apartado retomando la importancia del trabajo cooperativo entre sectores, organizaciones e instituciones.

En los proyectos y programas analizados se encuentra que las formas (modos) de acción buscan hacer efectiva la participación de las personas, entendiendo los diferentes retos que supone la situación de ser migrante, estar en tránsito o ser parte de una comunidad de acogida. En ese sentido, se destacan las iniciativas que buscan flexibilizar las maneras en que se realizan espacios pedagógicos y el desarrollo curricular, así como el fortalecimiento de capacidades a docentes, familias y personal institucional en general, en esa misma línea, es de resaltar la evidente coordinación operativa y técnica de diferentes sectores (gobiernos, ONG's, organizaciones comunitarias, etc.), asunto que ha hecho viable la implementación intersectorial de varias acciones.

Lo anterior ha permitido notar que, este abordaje de la adaptabilidad en los procesos analizados se corresponde con el elemento transformador de género que busca atender a niñas, niños y adolescentes en toda su diversidad, pues se entiende que es preciso generar no solo contenidos cercanos y amigables (aceptabilidad), sino plantear o innovar en plataformas y caminos de acción, para lograr llegar a más personas con calidad, atendiendo a las particularidades que requieren para lograr la garantía y vivencia de sus derechos.

En el proyecto **Un Camino Hacia la Integración** implementado por *Save the Children*, destaca la estrategia de **salud mental y apoyo psicosocial** para niños, niñas y adolescentes a través de espacios amigables virtuales y presenciales, como una experiencia que busca dar soporte emocional y atención psicosocial priorizando a familias cuyos integrantes presenten discapacidad, enfermedades crónicas, mujeres gestantes, mujeres lactantes, familias con niños, niñas y adolescentes, y adultos mayores. Que los procesos se planteen la necesidad de materializar acciones como esta, evidencia la lectura de contexto y el proceso de adaptación que pueden tener cualquier proyecto para responder a necesidades coyunturales tanto materiales como psicológicas de las personas que participen.

Para mayor información
ver Anexo 1 

En esa misma línea, la estrategia de **Reencuentro Familiar** del proyecto **+Diversidad** que se implementa en Perú, busca:

Fortalecer la participación, el bienestar socioemocional y la promoción de la integración cultural de las familias migrantes y de la comunidad de acogida, a través de la eliminación de los mecanismos que generan discriminación y la promoción de relaciones inclusivas al interior del establecimiento educacional y la dinámica familiar.

Es así como, el planteamiento para trabajar contenidos como valoración de la diversidad, eliminación de la discriminación, acompañamiento al duelo, secuelas en la salud mental por lo que implica la migración, resolución no violenta de conflictos y creación de entornos protectores y seguros, no sólo innova en términos de temario, sino en la forma en que se plantean estos encuentros desde el diálogo intercultural, la flexibilidad para la organización de los encuentros, el planteamiento de apoyo y cuidado mutuo para prevenir discriminación, etc. Estas acciones no sólo fortalecen los entornos familiares y comunitarios, sino que son clara muestra de cómo el abordaje de la salud mental individual y colectiva en contextos de emergencia es un aspecto de vital importancia para fomentar la integración y la corresponsabilidad entre personas migrantes y personas de las comunidades de acogida.

Ahora bien, un segundo aspecto a destacar en lo relacionado a la adaptabilidad de las acciones estudiadas es el diseño de contenidos tanto escritos como en

imágenes. Lo primero que se encuentra interesante con relación a esto, es la apuesta a la que convoca **Creando Aula**, que como se ha visto tiene relevancia a nivel regional y plantea que según el contexto en el que se vaya a trabajar, es clave desarrollar la creación de contenidos relacionados con género pensando en no generar resistencias por parte de las y los docentes (o de las primeras personas que se vayan a encontrar con ellos y por ende, sean quienes deban facilitarlos con niñas, niños y adolescentes); se propone que, esto se logre a través del uso de un lenguaje sencillo y relacionando las situaciones cotidianas con las temáticas que se quieren abordar. De esa forma, el foco no está en el conocimiento técnico sobre género, sino en la aplicación práctica de lo que se podría denominar una pedagogía sensible al género, asunto que parte de lo más básico y es cómo no se habla de trabajar desde un enfoque de género, sino de trabajar por una educación en igualdad.

Esta acción trabaja de manera transversal con todos los elementos por la transformación de género, en tanto se ha visto que al no imponer ni reproducir lenguaje técnico o lógicas jerárquicas para el aprendizaje (experiencia y reflexión) sobre igualdad de género, se logra mayor aprehensión y réplica de los conocimientos (experiencias). De esta manera, es fundamental que se adapten siempre los contenidos a los contextos, y esto es clave también en las formas de llevarlo a cabo, lograr que sean personas cercanas las que hablen y generen opinión, así como acercar los modos, ejemplos y situaciones que se analizan.

Creando Aula busca generar estrategias de adaptación que respondieran a las necesidades de las personas participantes.

En esta misma lógica, en la creación de productos pedagógicos y guías que se lograron conocer de las estrategias, hay una clara intención desde lo visual (imágenes, diagramación, ilustraciones, etc.), por generar representaciones diversas, incluyentes y que generen cercanía con públicos diversos. Proyectos y estrategias como **Pequeñas Aventureras**, **Curso MooC y Guardianes de la Serranía del Perijá** son muestra de ello. Se trabaja con materiales que de manera atenta cuida no reproducir estereotipos ni roles tradicionales de género, así mismo, representación de personajes de diversas etnias y con otras diferentes características identitarias como género, discapacidad, edad, etc.

En proyectos como **Un camino hacia la integración** donde hay además entrega de elementos, se ha determinado entre los criterios de los protocolos de CASH,

vouchers y/o kits, la priorización de familias que tengan alguna persona con discapacidad en el hogar y están en proceso de subtitular algunos materiales para personas con discapacidad auditiva. Este aspecto es significativo toda vez que evidencia la consideración de aspectos diferenciales, en tanto medidas afirmativas que permiten reducir brechas de acceso y, por ende, de la condición de las personas con relación al ejercicio de sus derechos.

Para finalizar este apartado, es preciso mencionar que la articulación de trabajo y división de responsabilidades entre diferentes sectores y agencias se reconoce como un aspecto positivo que funciona muy bien para la ejecución de proyectos como los que se proponen. La gran mayoría de las estrategias hacen parte de proyectos por los que responden diferentes sectores, y como ejemplo que vale destacar, se mencionará uno por lo que deja ver en términos prácticos sobre el avance para la inclusión de procesos interculturales en el derecho a la educación, en el marco de los elementos transformadores.

El proyecto denominado **Interculturalidad de la Comunidad Étnica Binacional Yukpa “Los guardianes de la serranía del Perijá”**. *La estrategia se centra en acceso y permanencia de niñas y niños de la comunidad binacional indígena migrante (Yukpa). Comunidad no reconocida ni por otras comunidades en Colombia, ni por el Ministerio del Interior, por ende, es una población atendida como migrante con auto reconocimiento étnico.*

Para mayor información
ver Anexo 1 

Lo interesante de las acciones logradas en el marco de esta estrategia son ejemplo de cooperación intersectorial entre Estado, ONG's y comunidad en todo el ciclo de proyectos (diseño, planeación e implementación), poniendo de relieve la importancia de la cooperación entre entornos para lograr un objetivo común, para el caso: el acceso de niñas y niños al sistema educativo colombiano, a la fecha de la realización de la entrevista, se contaban con 127 niñas y niños vinculados al sistema educativo según el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT). Esto se logró a partir de la constitución de un espacio de articulación, la Mesa de Educación en Emergencias.

De esa forma, se logra innovación en la respuesta diversa y especializada a partir de una estrategia intercultural que combina acciones de educación no formal (cosmovisión e identidad cultural) y educación formal (conocimientos básicos curriculares), a la vez que exalta las variables de inclusión binacional de

las comunidades étnicas y no distingue de estatutos migratorios, reconociendo la diversidad cultural de las y los participantes. Adaptar las formas en que se puede hacer accesible la educación según el contexto es justo lo que sucede con esta iniciativa, que puede volverse un gran referente de propuestas de educación intercultural en contextos de emergencia y migratorios.



4. Dimensión de Rendición de Cuentas: porque cada opinión cuenta.

El presente apartado evidencia las acciones vinculadas a los procesos en el que “los titulares del derecho realizan un proceso de monitoreo participativo. Primero se hace un pequeño análisis de la dimensión frente a las estrategias seleccionadas. Luego, se presenta una actividad del proyecto **Un camino hacia la Igualdad** encaminada al monitoreo participativo con niñas y niños. Para cerrar, el proyecto **RedConócte** evidencia cómo se pueden crear o adaptar contenidos de forma participativa con potenciales participantes.

La dimensión de rendición de cuentas es quizás la que se encontró menos desarrollada en proyectos, estrategias y programas, es posible que la falta de tiempo en la indagación haya dificultado hallar procesos que, de manera exclusiva se estén enfocando en construir metodologías y acciones específicas para materializar monitoreos y evaluaciones participativas e incluyentes, que a la final permitan mejorar la gestión educativa y el diseño de nuevos proyectos. Se abordarán algunos aspectos sobre esto en el apartado de recomendaciones, pero se mencionarán tres ejemplos de los proyectos analizados que, de manera general, pueden ser evidencia de indicios de experiencias significativas que, aunque puntuales y de difícil trazabilidad, acercan la rendición de cuentas a las infancias, posibilitando su participación en la evaluación de las acciones desarrolladas.

En el proyecto **Un camino hacia la Igualdad** que se desarrolla en Perú, se desarrolla una estrategia de rendición de cuentas con niñas, niños y adolescentes participantes. Después de los talleres se les pide que evalúen las actividades, a partir de dos instrumentos diseñados: uno para las personas más grandes que implican escribir y otro para las niñas y niños más pequeños a través del uso de *stickers* con expresiones faciales que expresan si les gustó o no las actividades. Adicional a esto, posterior a la realización de las acciones del proyecto, fueron seleccionadas/os 28 niñas, niños y adolescentes para fortalecer sus habilidades para la participación y la incidencia, dando como resultado intervenciones de

algunas/os de las/os participantes en un espacio de la OEA y en otro con diferentes ministerios de Perú, escenarios donde se expusieron problemas que las niñas, niños y adolescentes migrantes enfrentan y las niñas participantes destacaron las barreras adicionales que enfrenten por ser niñas.

En ocasiones, la rendición de cuentas no se entiende como un proceso que tenga que ver o aporte a movilizar el engranaje por la igualdad de género, sin embargo, ejemplos como el anterior, hace ver que cuando son las mismas personas participantes de los procesos, las que con su voz, su opinión y sus experiencias plantean retos y dificultades que tienen en sus contextos próximos, se logra movilizar la agencia a favor de niñas y niños, y generar espacios de incidencia donde no solo se oigan sus voces, sino que se generen reflexiones para el cambio de normas sociales contrarias a la igualdad, así como ampliar los límites de los entornos que se vuelven aliados para conseguir dicho propósito.

Por otra parte, en Colombia, el proyecto **RedConócete**, generó un proceso participativo para la creación de los contenidos de las cartillas y guías que se usaron en las campañas *Back to School*, y también en el momento de validación de las mismas, aspecto que también es para destacar en el proyecto WASH de baterías sanitarias realizado en Ecuador, en donde a partir de las brechas, necesidades y la norma o estándares nacionales, se hizo una primera propuesta para la construcción o rehabilitación de los baños. Dicho diseño fue socializado con la comunidad, incluyendo niñas y niños y ajustado para su posterior construcción. Una vez terminada la construcción se realizó la entrega formal ante las autoridades competentes y ante la comunidad educativa, y se finalizó con una encuesta de satisfacción con niñas, niños adolescentes, docentes, madres y padres.

Se destacan estas experiencias pues los procesos que, desde el diseño, la planeación, la ejecución y la evaluación tienen en cuenta la opinión y participación de la comunidad, generalmente logran mayor adherencia del entorno beneficiado, para la sostenibilidad de los objetivos y acciones que se quieren desarrollar con el proyecto o estrategia.



Desafíos para una educación inclusiva.

Sobrecarga de responsabilidades en personal docente y límites de la comprensión de interseccionalidad.

Es importante mencionar que los retos identificados relacionados con las estrategias analizadas de proyectos y programas, no hacen referencia ni pretenden ser evaluación de las acciones implementadas por cada uno de los procesos que se conocieron, al contrario, se proponen como desafíos para ser tenidos en cuenta e incorporados en próximos diseños e implementaciones.

El apartado se presenta a partir de cinco grandes desafíos que son transversales a las dimensiones del derecho a la educación y que son un reto para lograr la inclusión educativa. El primero, *Entorno habilitante educativo dispuesto*, pero sobrecargado, se expone el rol del personal docente y la importancia del fortalecimiento de sus habilidades que se enfrenta a retos como la sobrecargada laboral, las situaciones contextuales de las y los docentes quienes también están inmersos en las emergencias, la conectividad, las percepciones y barreras propias frente a temas de inclusión y la disponibilidad de material pedagógico inclusivo.

Luego, *Entorno habilitante institucional*, inmerso en laberintos, presenta el reto de la articulación intersectorial a nivel local y con entidades del gobierno para lograr la sostenibilidad y un mayor impacto. Además, visibiliza cómo los prejuicios relacionados con la inclusión de las personas de las entidades del gobierno tienen una influencia en la articulación y ejecución de las estrategias planteadas. Por último, se presenta el reto de la infraestructura.

Por su parte, *Entorno habilitante familiar*, más presencia menos prejuicios, expone el reto asociado a la disposición y disponibilidad para retar concepciones culturales relacionadas con la inclusión. Se presenta como los proyectos han generado espacios pedagógicos con las familias, pero estas acciones siguen siendo insuficientes. Por último, se plantea el reto de repensar las estrategias para llegar a las familias, pues éstas están siendo apáticas a los talleres tradicionales.

Después, *Oportunidades para la comprensión técnica del enfoque de género e inclusión*, presenta el reto que tienen los proyectos de lograr reflexiones alrededor de la inclusión más allá de categorías identitarias por separado (Género, discapacidad, pertenencia étnica). Además, se evidencia el reto que presentan los materiales pedagógicos para bordar la diversidad sexual y discapacidad. Se presenta los avances y retos existentes frente al abordaje de temas de higiene, gestión y salud menstrual.

Por último, *Monitoreo, seguimiento y evaluaciones*, excusas participativas, evidencia cómo el monitoreo y evaluación participativo por parte niñas, niños y adolescentes sigue siendo un reto. Por otro lado, se destaca el reto frente al diseño e implementación del marco de monitoreo con relación a indicadores que den cuenta de la inclusión. Finalmente, se hace un llamado a realizar una alineación de conceptos en específico de género / sexo ya que se usan de una manera errada.



1. Entorno habilitante educativo dispuesto, pero sobrecargado.

El involucramiento del personal docente como agentes claves para generar procesos educativos incluyentes y en igualdad de género es sin duda y como se mencionó, algo que funciona en tanto se reconoce el lugar crucial que tienen ellas y ellos como referentes y reproductoras/es de las estrategias pedagógicas. No obstante, se debe cuidar la posible sobrecarga de trabajo, que distintos procesos ejecutados de manera simultánea estén generando para las y los docentes.

Creando Aula como estrategia regional, pero también algunos otros de los proyectos sobre los que se ha presentado información (Integración de fichas curriculares; **Pequeñas Aventureras; +Diversidad**, etc.), evidencian el reto de lograr culminar procesos a satisfacción con un porcentaje considerable de las personas que inician, asunto que además de depender en varias ocasiones de la voluntad y disposición de cada persona (la gran mayoría de procesos no se certifican), también se reconoce puede deberse a las múltiples responsabilidades que tienen y las diversas demandas que generan los cursos, diplomados y formaciones que están activos de manera simultánea.

También se encuentra que hay varias de las acciones de fortalecimiento de capacidades y conocimientos a docentes que fueron pensadas como estrategias de preparación para la emergencia, pero en la realidad contextual, están siendo

herramientas que de manera inmediata también deben ser para dar respuesta, debido a las situaciones que ya se están dando en los lugares.

Adicional a esto, no es posible obviar que las y los docentes son personas que también están viviendo los contextos y situaciones de emergencias donde trabajan, circunstancia que hace que su salud emocional, física y psicológica pueda estar afectada. A este respecto, uno de los proyectos desarrollados en Perú en los que se implementó **Creando Aula**, creó el “**aula Amarú**” como espacio de contención emocional para docentes que están trabajando en situaciones de educación en emergencias; aunque es un avance, sigue siendo un desafío pues resulta insuficiente tanto en tiempos de implementación, herramientas de cuidado para quien cuida, pero sobre todo porque no es una práctica que esté siendo considerada en las estrategias y proyectos de manera general y permanente mientras duran los procesos.

Por otro lado, sigue siendo un reto generar procesos virtuales en los que la conectividad en zonas alejadas no sea una barrera para el acceso, si bien durante 2020 y en los años posteriores el uso de WhatsApp para mitigar esto ha sido importante, no logra dejar de ser una brecha la disponibilidad y accesibilidad que hay para el acceso, la descarga y la réplica de la información en lugares remotos. Finalmente, es preciso mencionar que el personal docente también está frente al reto de deconstruir sus propias percepciones, prejuicios y estereotipos relacionados con género, sexualidad e inclusión, y, que como para la gran mayoría de personas estos procesos llevan tiempo y no basta solo con realizar lecturas o recibir directrices de implementación, en ese sentido, generar acciones de fortalecimiento experiencial que partan de las vivencias y reflexiones personales propias de las y los docentes es urgente e importante, situación que se encuentra no ha sido tan viable por tiempos y recursos de los proyectos y programas.

Esto mismo ocurre para la adecuación, creación y distribución de materiales lúdico-pedagógicos para todos los niveles educativos e incluso para generar dotaciones a organizaciones comunitarias o instituciones locales, dado que solo se encontró entre las estrategias analizadas, una en la que hay componente de entrega de insumos pedagógicos que trabajen la igualdad de género y la inclusión (cuentos infantiles, títeres, modelos anatómicos, utilería, etc.). En ese sentido, para los proyectos de educación en emergencias se dibuja el reto de considerar al momento de realizar entregas, no solo considerar aspectos para las necesidades básicas, sino también para ampliar las herramientas con las que se cuentan en los contextos para lograr materializar y generar sostenibilidad a lo aprendido.



2. Entorno habilitante institucional, inmerso en laberintos burocráticos

El entorno habilitante más allá de las y los docentes también está conformado por entes gubernamentales de niveles locales, municipales y nacionales que han logrado encontrar espacios de interlocución y articulación con ONGs; en lo concerniente a la emergencia dada por la migración masiva de población venezolana hacia otros países de la región, se tiene una gran ejemplo de coordinación intersectorial en lo que ha logrado ser la *Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes (R4V)*, que a la fecha cuenta con la participación activa de más de 200 organizaciones en apoyo a los gobiernos nacionales.

No obstante, a niveles locales de implementación, se siguen presentando dificultades para dar el salto de la “articulación” a la “acción”, asunto que suele estar relacionado la mayoría de las veces con temas burocráticos (trámites internos, plataformas, formularios, misionalidad de los sectores, etc.), así como, por falta de recursos en municipios con presupuestos muy específicos, cuestiones que limitan los alcances y sostenibilidad de las estrategias y que quedan dependiendo de la presencia de organismos no gubernamentales, sin lograr quedar vinculadas a herramientas de planeación y acción local.

En la misma línea, se percibe de los proyectos que han logrado generar trabajo conjunto con el ámbito institucional, que suelen ser articulaciones limitadas a estrategias o entidades concretas de la administración pública. Por ende, existe el desafío de que los proyectos y programas logren transversalizar el diálogo desde más de una política pública o entidad, de manera que pueda ampliar su alcance, pero también contar con mayor envergadura institucional y no quede limitada la acción a las misionales específicas que tienen las políticas o entidades.

Al igual que se mencionaba con relación al personal docente, es clave notar que el entorno institucional garante de la educación incluyente está conformado por personas con sus propias creencias, principios y prácticas, las cuales muchas veces pueden estar atravesadas por prejuicios y estereotipos hacia la población migrante, hacia las mujeres jóvenes y adolescentes, entre otras. En los contextos de estudio estas percepciones desde lo individual suelen tener influencia en el actuar institucional (así las normativas y declaraciones de la función pública hagan énfasis en que no debe suceder), por lo que trabajar en el desmonte de barreras y resistencias culturales hacia personas jóvenes y en movilidad humana,

debe pasar también por procesos de sensibilización y acción con funcionarias y funcionarios públicos de los lugares donde los proyectos vayan a implementarse. Para finalizar, es importante mencionar que hay una limitante no expuesta por ninguna de las personas entrevistadas o incluso en los documentos técnicos y de registro de los proyectos y tiene que ver con las legislaciones o regulaciones que suelen tener los países para los temas relacionados con construcción e infraestructura. Plantear esta limitante y revisar cuál es el panorama actual al respecto puede ser muy útil, en tanto se lograría avanzar con acciones que aporten a la dimensión de disponibilidad para la educación, en tanto muchas veces los programas no plantean esta acción no por falta de recursos sino por los tiempos y trámites que pueden llevar los procesos normativos.



3. Entorno habilitante familiar, más presencia menos prejuicios.

La otra arista del entorno habilitante es el familiar, ámbito que en materia de educación es clave por el fuerte nivel decisorio que tiene para impulsar o impedir procesos pedagógicos de transformación individual y colectiva. En particular lo que se encuentra como desafío con relación a las familias en las estrategias que las vinculan a sus actividades y objetivos, tiene que ver con la disposición y disponibilidad para retar concepciones culturales, específicamente las relacionadas con la sexualidad y los roles de género en el espacio privado, de manera que se puedan generar cambios en las prácticas que se reconocen contrarias a la igualdad de género y a la inclusión.

La forma de vinculación de los proyectos ha sido entonces en su mayoría generar espacios pedagógicos también con madres, padres y otras personas cuidadoras, no obstante, se percibe por parte de las organizaciones implementadoras como una acción que no es suficiente para generar cambios sostenibles. Esto puede darse sin duda por los tiempos con los que dispone el entorno familiar de niñas, niños y adolescentes para participar de manera continua en los procesos, dadas las circunstancias económicas en las que se encuentran. Por esta razón, se plantea como reto o desafío para los proyectos enfocados en la educación en emergencias, lograr hacer vínculos con proyectos que trabajen el tema de empleabilidad o emprendimiento económico para jóvenes y personas adultas, o generar componentes al respecto dentro de los mismos proyectos, asegurando que el entorno adulto próximo participante, sea a su vez el entorno protector de niñas, niños y adolescentes con quienes se esté trabajando.

Así mismo, se plantea importante diversificar y generar acciones de mayor interés para las familias más allá de los espacios de formación. Entre los proyectos considerados, solo uno de ellos planteaba la realización de una *“Feria por la Inclusión y contra la discriminación”* (**Estrategia Reencuentro Familia**, proyecto **+Diversidad**, Perú), en tanto espacio lúdico, creativo y activador de los recursos propios de las familias; se presenta como importante retomar estas iniciativas, así como espacios de baile, ejercicio colectivo, juegos tradicionales, cocina comunitaria entre otros, para generar afinidad e integración entre los grupos familiares y que de allí se deriven los procesos pedagógicos.



4. Oportunidades para la comprensión técnica del enfoque de género e inclusión.

Si bien se encuentra que, para todos los proyectos, el enfoque de género es un principio de acción y sobre el que se construyen la gran mayoría de propuestas pedagógicas, también es cierto que hay un reto en cómo este se aborda para lograr también reflexiones alrededor de la inclusión más allá de categorías identitarias por separado. En otras palabras, la apuesta por hacer de la interseccionalidad un concepto mucho más pragmático y aplicable a los abordajes sigue siendo un reto. Muchos de los proyectos que abordan temas de agencia y empoderamiento de niñas y mujeres, no suelen tener en cuenta para los análisis otros lugares identitarios más allá del género y cuando se aborda la categoría inclusión en los proyectos, está siendo utilizada en su gran mayoría para hacer referencia a procesos de integración de las personas y comunidades migrantes y prevención de la discriminación por xenofobia. En ese marco que sienta unas bases importantes, el gran desafío está en lograr vincular esto a cuestiones acerca de la pertenencia étnica, la edad, la discapacidad, las orientaciones sexuales y las identidades de género.

Como se indicó en el aparte anterior, los materiales pedagógicos hacen un esfuerzo interesante porque visualmente se generen representaciones diversas y multiculturales, no obstante, no pasa lo mismo con las metodologías que se ponen en marcha, sobre todo si nos centramos en dos temas: diversidad sexual y discapacidad. Estos dos temas son los grandes ausentes de los diseños y currículos que se están usando; con relación al primero, en dos de los proyectos se hace mención en la metodología a las categorías, pero en los ejemplos y actividades propuestas no se desarrolla, ni es un tema que se aborde como parte de la convivencia libre de discriminación o la resolución de conflictos no violenta. Con relación al abordaje de discapacidad, las pocas ocasiones en que se hace evidente, se centra sobre todo en discapacidad física, no hay precisiones o

acciones que se estén desarrollando de manera diferencial para personas con otro tipo de discapacidades. Tampoco es un tema que se ponga en acción para trabajar con los entornos habilitantes (comunitario, institucional, docente, etc.), lo que deja de nuevo el asunto como algo a tener en cuenta “si pasa”, y no como una apuesta por generar acciones pedagógicas que potencien el trabajo educativo entre población con y sin discapacidades. De ninguno de los dos aspectos, se generan reflexiones relacionadas con las situaciones particulares que pueden experimentarse en contextos de migración y movilidad humana.

Por otro lado, el abordaje de los temas de higiene, gestión y salud menstrual han avanzado en posicionar el tema como un aspecto de autocuidado y conocimiento relevante para todas y todos, aparte de generar mayores comprensiones para el autoconocimiento corporal de las niñas y las mujeres. No obstante, los proyectos que han abordado el tema siguen encontrando grandes resistencias en el entorno familiar y comunitario para la entrega de elementos de gestión menstrual reutilizables debido a prejuicios y tabúes relacionadas con la sexualidad y los cuerpos de las niñas y las adolescentes.

En los contextos de emergencia es clave poder trabajar en el desmantelamiento de ideas preconcebidas sobre la menstruación, de manera que pueda abordarse desde un enfoque de derechos y género por parte de los equipos implementadores de los proyectos. Así mismo, hacer una apuesta transversal por la educación menstrual como contenido que merece salir de los lugares de “secreto” y “vergüenza” se presenta actualmente como un reto para todos los proyectos que se planteen acercar apuestas educativas tanto formales como informales a los contextos de migración y movilidad humana; los equipos de diseño e implementación deben poder reconocer las entregas de materiales para la gestión menstrual como algo que tiene todo que ver con la condición y la posición de niñas y mujeres, en el acceso y disfrute de la educación, y esto es algo que debe visualizarse con mayor contundencia en los proyectos y estrategias que lo realicen.



5. Monitoreo, seguimiento y evaluaciones, excusas participativas.

Se identifica un gran reto con relación a la manera en que se están generando los procesos de monitoreo, seguimiento y evaluación de los proyectos y estrategias consideradas, esto porque la oportunidad que da la rendición de cuentas para “darle vida” a los indicadores, los mapeos, encuestas y otros instrumentos que estén en uso, es fundamental. Se requieren más procesos de monitoreo

y seguimiento participativo, que incluya a las personas que hacen parte de las actividades, incluidas niñas y niños de primera infancia.

Es preciso lograr reconocer durante la implementación de las acciones cómo la “batería” de indicadores da cuenta de los elementos transformadores de género, así como, alinear aquellos a las dimensiones del derecho a la educación. Así mismo, es importante considerar la información cualitativa que está saliendo de manera directa de todos los procesos pedagógicos que se desarrollan, todas las metodologías tienen el desafío de generar formas de hacer seguimiento de su implementación y poder presentar informes no solo cuantitativos, sino cualitativos de los hallazgos, avances y dificultades que se presenten.

Por último, es clave alinear entre todas las organizaciones implementadoras la categoría que se está usando para la división entre hombres y mujeres en los listados de asistencia (por ende, en los porcentajes y resultados numéricos que son presentados posteriormente), se está hablando de “género” pero las opciones refieren a mujeres y hombres, por lo que la categoría tendría que ser “sexo”, o cambiar las opciones de respuesta. Este desafío que parece menor, es de suma importancia por la generación de datos precisos y unificados que permitan generar trazabilidad y seguimiento; así mismo es importante incluir otras variables de identificación en los formatos de recolección de datos primarios.



RECOMENDACIONES

Este documento ha presentado un panorama de normativas, documentos de investigación y análisis de proyectos y estrategias que se han desarrollado en la región, particularmente en Colombia, Ecuador y Perú, con el fin de fortalecer y consolidar entornos educativos más incluyentes y en igualdad de género en el marco de la migración de población venezolana. A lo largo de esta exposición se han destacado prácticas que funcionan para lograr dicho propósito, así como también desafíos que siguen vigentes. A continuación, se presentan nueve recomendaciones para una educación inclusiva, algunas se dividen a su vez en sub-recomendaciones:

1. La inclusión más allá de la discapacidad: Repensar las asociaciones dadas a inclusión y educación inclusiva.

2. La inclusión debe ser transversal a la normativa referida a educación

3. La inclusión como un proceso participativo

4. La cooperación y coordinación son claves para la inclusión

5. Las instalaciones educativas como un elemento central en la inclusión educativa

6. El fortalecimiento de las capacidades de las y los docentes y revisión del material curricular son esenciales para la educación inclusiva

- Fortalecer las capacidades del equipo docente es pilar para lograr la inclusión.
 - Revisar y diseñar los planes de estudios y material pedagógico como base de la inclusión.
-

7. La financiación como eje central para lograr la educación inclusiva

8. El monitoreo y evaluación como soporte a la educación inclusiva

9. Los elementos transformadores de género son un marco de acción:

- Comprender y abordar cómo las **NORMAS DE GÉNERO** influyen en las niñas y niños a lo largo de sus vidas, desde el nacimiento hasta la edad adulta
 - Trabajar para fortalecer la **AGENCIA** y la capacidad de acción de las niñas y mujeres jóvenes sobre las decisiones que las afectan, desarrollando su conocimiento, confianza, habilidades y acceso y control sobre los recursos.
 - Trabajar con niños, hombres jóvenes y hombres y apoyarlos para que adopten **MASCULINIDADES TRANSFORMADORAS** y promuevan la igualdad de género, al mismo tiempo que logran resultados significativos para ellos
 - Considerar a las niñas, los niños, las jóvenes y los jóvenes **EN TODA SU DIVERSIDAD** a la hora de identificar y responder a sus necesidades e intereses
 - Mejorar las **CONDICIONES** (necesidades diarias) y la **POSICIÓN SOCIAL** (valor o estatus) de las niñas y mujeres jóvenes
 - Fomentar un **ENTORNO HABILITANTE** en el que todas las partes interesadas trabajen juntas para apoyar a los niños y jóvenes en su viaje hacia la igualdad de género
-

Resulta importante resaltar que, estas recomendaciones están dirigidas y pueden aplicarse a diferentes niveles, tales como las entidades gubernamentales competentes (Ministerios de Educación), la cooperación internacional, ONGs, y personal educativo. Dependiendo del rol que cada uno cumpla en relación a las niñas, niños y adolescentes migrantes, estas recomendaciones podrán ser ajustadas para reflejar los contextos y necesidades específicas que se presenten en los entornos educativos en las que vayan a ser implementadas. La incorporación de estas recomendaciones también puede verse reflejada en el desarrollo de investigaciones, informes de estado de situación, diagnósticos de necesidades, y/o en el desarrollo y planificación de políticas públicas educativas, intervenciones y programas.

1. La inclusión más allá de la discapacidad: Repensar las asociaciones dadas a inclusión y educación inclusiva

- Es preciso ampliar la definición de inclusión teniendo en cuenta que, la inclusión en la educación es un proceso que abarca medidas que asumen la diversidad, fomentan el sentido de pertenencia y están fundadas en la creencia de que toda persona tiene valor y potencial y debe ser respetada, independientemente de su origen, su capacidad o su identidad” (UNESCO, 2020, pág. 121).
 - Es fundamental dejar de separar género, discapacidad, pertenencia étnica, etc. y poder realizar análisis de necesidades, formulación de proyectos y normativas e implementación desde un enfoque interseccional.
 - Incluir a la primera infancia dentro de los proyectos, normativas e investigaciones. La inclusión educativa incluye también a la primera infancia, es esa línea, debe empezar en la primera infancia.
 - Desarrollar investigaciones sobre la situación de la inclusión en la primera infancia como punto de partida
-

2. La inclusión debe ser transversal a la normativa referida a educación

- La bandera de la inclusión y no discriminación la deben llevar las personas líderes en ministerios, instituciones educativas y cualquier organización que trabaje en pro de la inclusión.
-

-
- Siempre que sea posible, tener la inclusión y la equidad como principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, planes y prácticas educativos, en lugar de ser el foco de una política separada. Estos principios reconocen que la educación es un derecho humano y es la base para que las comunidades sean más equitativas, inclusivas y cohesivas
-

3. La inclusión como un proceso participativo

- Diseñar la normativa, proyectos, investigación y material pedagógico desde un enfoque participativo donde se tenga en cuenta la voz de niñas, niños, adolescentes y otras personas de la comunidad educativa.
 - Fomentar diálogos directos con niñas, niños, mujeres y hombres para ayudar a garantizar que se aborden las necesidades y los derechos de todos los grupos en las comunidades afectadas. “Un obstáculo fundamental para lograr la inclusión en la educación es la falta de convicción de que es posible y beneficiosa [...] Tal vez los alumnos y las alumnas no se sientan suficientemente representados en los materiales didácticos o consideren que están sujetos a estereotipos” (UNESCO; SUMMA; El equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2020, pág. 123).
 - Involucrar a las personas cuidadoras y toda la comunidad educativa en los procesos de participación, ya que, la educación no es solo un asunto de la escuela.
-

4. La cooperación y coordinación son claves para la inclusión

- Es fundamental establecer cooperación entre los distintos ministerios, sectores y niveles gubernamentales, ya que, la inclusión en la educación no es más que un subconjunto de la inclusión social (UNESCO; SUMMA; El equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2020, pág. 123).
-

-
- Realizar un esfuerzo por establecer acciones complementarias entre los sectores (Salud, WASH, protección, entre otros).
-

5. Las instalaciones educativas como un elemento central en la inclusión educativa

- Diseñar y rehabilitar las instalaciones educativas para que estén diseñadas habiendo pensando cuidadosamente quién usará el espacio y cómo, (teniendo en cuenta género, edad, capacidades físicas y antecedentes culturales), pueden contribuir a mejorar las experiencias de aprendizaje” (INEE, 2019, pág. 67).
 - Tener en cuenta las barreras y necesidades asociadas a las instalaciones y servicios de cada grupo poblacional: Ubicación, Instalaciones sanitarias que tengan en cuenta el género y las personas con discapacidad (más allá de discapacidad física), Manejo de la higiene menstrual (MHM).
 - Construir o rediseñar los espacios para que sean inclusivos, así como, espacios seguros. Es preciso que los alumnos y alumnas se sientan seguros, acogidos y apoyados, así como el papel que deben desempeñar a este respecto el equipo directivo, los docentes y los demás miembros del personal.
-



6. El fortalecimiento de las capacidades de las y los docentes y la revisión del material curricular, son esenciales para la educación inclusiva

Fortalecer las capacidades del equipo docente es pilar para lograr la inclusión.

- “Preparar, empoderar y motivar al personal educativo: todos los miembros del cuerpo docente deben estar preparados para enseñar a todos los educandos. Es necesario formar al cuerpo docente en la inclusión, pero no como un tema especializado. La inclusión debe ser el elemento central de su educación inicial y continua” (UNESCO; SUMMA; El equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2020, pág. 124).
 - Vincular a las universidades, desde su rol y responsabilidad en cuanto a la formación en temas de inclusión no solo en la formación inicial, sino también en la formación continua y actualización del profesorado.
 - Generar un compromiso por parte de las y los docentes con el género, la discapacidad y en general la inclusión para así diseñar y facilitar espacios de aprendizaje libres de discriminación y que promuevan la inclusión (Plan Internacional, 2018, pág. 10).
-

Revisar y diseñar los planes de estudios y material pedagógico como base de la inclusión.

- Revisar y diseñar el material pedagógico teniendo en cuenta que es un medio a través del cual se puede generar exclusión y reforzar estereotipos de género nocivos para la igualdad. inación y que promuevan la inclusión (Plan Internacional, 2018, pág. 10).
-

-
- Revisar y crear materiales para que atiendan las necesidades de los alumnos y alumnas con discapacidad. Para ello “es necesario adoptar un plan de estudios, un aprendizaje y una enseñanza inclusivos que promuevan los valores de la igualdad, el respeto de la diversidad y la inclusión y que garanticen que todos los alumnos conozcan los derechos de las personas con discapacidad” (UNESCO, 2021, p. 18)
-

- Pensar y diseñar un currículo y sistemas de evaluación para atender a todos los y las estudiantes de manera efectiva: “El currículo es el medio principal para efectivizar los principios de inclusión y equidad dentro de un sistema educativo. La elaboración de un currículo que incluya a todos los y las estudiantes podría implicar la ampliación de la definición de aprendizaje utilizada por los docentes y los responsables de la toma de decisiones educativas. Mientras se siga definiendo el aprendizaje estrictamente como la adquisición de conocimientos enseñados por un docente, probablemente las escuelas se limitarán a currículos y prácticas de enseñanza rígidamente organizados” (UNESCO, 2021, p. 15)
-

- Establecer mecanismos de denuncia y servicios de apoyo para aquellas niñas, niños y adolescentes afectados por la violencia y el acoso, así como, de servicios de apoyo y en caso que se cuente con protocolos de actuación, denuncia y abordaje de la violencia, es importante realizar un proceso de sistematización y estrategia de difusión que permita llegar a actores claves, entre ellos docentes, familias, niñas, niños y adolescentes.
-

7. La financiación como eje central para lograr la educación inclusiva

- Establecer rubros específicos en los presupuestos para la inclusión.
 - “Los gobiernos deben movilizar recursos humanos y financieros, algunos de los cuales pueden no estar bajo su control directo. Es esencial que se creen alianzas entre las partes interesadas claves que puedan apoyar y respaldar el proceso de cambio” (Naciones Unidas, 2020)
-

-
- Distribuir Los recursos humanos y financieros de manera que beneficien a los y las estudiantes potencialmente vulnerables
-

8. El monitoreo y evaluación como soporte a la educación inclusiva

- Es necesario que todas las acciones, estrategias, investigaciones, programas, etc., recojan, sistematicen y generen información desagregada, al menos por sexo, edad, e idealmente por otras categorías identitarias.
 - Es fundamental que se planteen conversaciones y acuerdos desde los espacios de investigación, respuesta y seguimiento intersectoriales, sobre las categorías básicas de recolección de la información.
 - Es preciso generar marcos o baterías de indicadores que aborden género, migración y otras categorías de inclusión.
 - Es importante vincular a las personas participantes de los procesos (sobre todo de implementación de programas y proyectos), en el monitoreo y seguimiento activo de las acciones que se están desarrollando. Asunto que aplica también para niñas y niños desde la primera infancia.
 - En los momentos de cierre y evaluación de los procesos es crucial dar cuenta de los avances, dificultades y retos que quedan para el abordaje de la inclusión en ámbitos educativos.
-



9. Los elementos transformadores de género son un marco de acción

Para lograr avanzar hacia una Educación Transformadora de Género, en el sentido que la desarrolla Plan International, a saber, *“el ámbito de la educación tiene la fuerza para lograr un cambio social positivo y alcanzar la justicia de género; tiene el potencial de contribuir a cambios dentro de las normas de género existentes y de larga duración, para promover cambios sociales políticos transformadores para las mujeres y las niñas y abordar las desigualdades de poder entre los géneros”* (2020, pág. 5) es preciso retomar los elementos por la transformación de género como un marco de acción para la inclusión desde las estrategias a desarrollar y no solo como referencia teórica, recordando que al hablar de “transformación de género”, en ese sentido y para generar aportes sobre cómo viabilizar esto, se expondrán a continuación algunas recomendaciones generales que pueden considerarse maneras específicas de aterrizar la apuesta por hacer de la transformación de género una realidad y no solo un enfoque nominal.

Comprender y abordar cómo las **NORMAS DE GÉNERO** influyen en las niñas y niños a lo largo de sus vidas, desde el nacimiento hasta la edad adulta.

- Es preciso partir de un análisis de contexto que tenga en cuenta las desigualdades concretas relacionadas con género que se dan en los espacios donde se vaya a investigar o a desarrollar las acciones. Siempre será importante tener en cuenta las barreras contextuales (culturales-políticas-seguridad) de entrada (previo diseño y planeación) que pueden afectar de manera diferencial a niñas y niños a mujeres y hombres adolescentes para los procesos educativos que se están considerando.
- Siempre que sea posible, para la implementación de proyectos o creación de contenidos se debería realizar una línea base sobre brechas/barreras específicas relacionadas con normas socioculturales contrarias a la igualdad de género en los contextos; si el tiempo y los recursos no lo permiten generar mínimamente un mapeo comunitario al respecto.

-
- Construir, investigar o definir estrategias específicas para contrarrestar las principales barreras socioculturales identificadas contrarias a la igualdad de género. Por ejemplo, no trabajar solo con los currículos formales, sino avanzar en el reconocimiento, cuestionamiento y desmonte de los “currículos ocultos” que generan discriminación, prejuicios y violencias entre las y los estudiantes.

-
- Desarrollar investigaciones, diseños de estrategias y proyectos, así como presentación de informes en donde se plantee transformaciones específicas en abordajes teóricos y conceptuales para la enseñanza y aprendizaje, así como innovación en prácticas pedagógicas para cuestionar o generar reflexiones de transformación respecto a las normas tradicionales de género que estén más arraigadas en el contexto educativo en cuestión.

-
- Abordar de manera explícita la forma en que, en los análisis, definición de acciones o resultados esperados, se relacionan el trabajo para superar situaciones de xenofobia con la igualdad de género.

-
- Reconocer y ampliar el enfoque de género y diferencial para el abordaje de las necesidades e intereses que haya en los contextos educativos con relación a Derechos Sexuales y Reproductivos.

-
- Promover currículos o actividades colectivas extracurriculares que aborden las diversidades por orientación sexual e identidades de género (OSIEG) para prevenir la discriminación relacionada con este aspecto. Así mismo, avanzar en el reconocimiento específico de las violencias o situaciones de discriminación que se estén dando en los ámbitos educativos/escolares de donde se vaya a implementar o investigar por motivos de OSIEG, para considerarlas desde el momento diagnóstico del abordaje.

-
- Para el abordaje sobre DSR, permitir que la priorización de temas a desarrollar se haga con base a los intereses manifiestos por parte de NNA y no se prestezcan las temáticas. En ocasiones para generar efectos por ejemplo sobre la prevención del embarazo adolescente, es importante no entrar directamente por ese tema, sino por la educación menstrual, las habilidades socioafectivas y de comunicación asertiva, etc.
-

Trabajar para fortalecer la AGENCIA y la capacidad de acción de las niñas y mujeres jóvenes sobre las decisiones que las afectan, desarrollando su conocimiento, confianza, habilidades y acceso y control sobre los recursos.

- Se evidenció un gran vacío con relación a apuestas que busquen indagar o promover procesos incluyentes e igualitarios entre NNA de participación democrática escolar (tanto de generación de conocimiento como de implementación de acciones), por ende, se recomienda ahondar en indagaciones sobre este aspecto, así como proponer actividades diferenciales que impulsen la participación en igualdad de condiciones de niñas y adolescentes migrantes entorno a la gobernanza de los procesos educativos y la democracia escolar.
- Trabajar con niñas y adolescentes de las comunidades de acogida para que desde el desarrollo de su agencia (empoderamiento, liderazgo, toma de decisiones) promuevan la inclusión y los procesos colectivos con niñas y adolescentes migrantes (clubes, iniciativas juveniles, proyectos científicos o artísticos, etc.)
- Ampliar la oferta o posibilidades de programas de aprendizaje acelerado o flexible para mujeres jóvenes y adultas migrantes, en paralelo a servicios de cuidado y atención en salud para sus hijas, hijos u otra/os niñas/os a cargo.
- Considerar de manera intersectorial y en línea con la normativa vigente en los países, la generación de procesos de educación flexible (tiempos, espacios, ritmos de aprendizaje) sostenibles en el tiempo para que niñas y adolescentes migrantes puedan acceder y mantenerse activas en los sistemas educativos.
- En contenidos pedagógicos, materiales de trabajo y metodologías es importante seguir profundizando el cuestionamiento de roles y estereotipos tradicionales de género que sean cercanos a las experiencias de vida de las niñas y adolescentes migrantes y de las comunidades de acogida, se sugiere hacer énfasis en temas de: i) autoestima, ii) participación activa y liderazgo, iii) ejercicio de DSR, iv) planes de vida más allá de roles de cuidado y reproductivos, v) sororidad y creación de alianzas entre niñas y mujeres y vi) pensamiento crítico y científico desde lo cotidiano.

-
- En cuanto a normativas, planes y políticas, es importante avanzar para que el enfoque de género no quede puesto solo de manera nominal, sino que se desarrollen planteamientos que recojan los avances jurisprudenciales y legislativos en materia de derechos humanos de las niñas y las mujeres, y se vuelvan lineamientos técnicos concretos que logren llegar a los niveles de toma de decisión institucional más locales.
-

Trabajar con niños, hombres jóvenes y hombres y apoyarlos para que adopten MASCULINIDADES TRANSFORMADORAS y promuevan la igualdad de género, al mismo tiempo que logran resultados significativos para ellos.

- Promover actividades diferenciales (específicas) para la participación de niños y adolescentes migrantes y de las comunidades de acogida entorno a la construcción de entornos escolares más incluyentes y que busquen la prevención de la VBG.
 - Avanzar con acciones pedagógicas y metodológicas concretas en el cuestionamiento de roles y estereotipos tradicionales de género asociados a niños y adolescentes migrantes y de las comunidades de acogida, se sugiere hacer énfasis en: masculinidades no violentas, comunicación asertiva, expresión emocional, trabajo colaborativo, expresión emocional y afectiva entre hombres, responsabilidad en trabajo doméstico y de cuidado y no imposición de proveedores económicos desde edades tempranas.
 - Desarrollar acciones/llamados/ordenanzas que busquen potenciar en niños y hombres adolescentes de entornos educativos (formales o informales) temas de masculinidades transformadoras, inclusión e igualdad de género.
 - Generar espacios de encuentro, juego y conversación entre niños y hombres de los espacios educativos, en lógica de encuentros de co-cuidado, descarga y expresión emocional.
 - Desarrollar propuestas, indagaciones y análisis sobre el trabajo de DSR con niños y hombres adolescentes en el marco de procesos educativos, desde un enfoque del autocuidado, la corresponsabilidad y el consentimiento.
-

Considerar a las niñas, los niños, las jóvenes y los jóvenes EN TODA SU DIVERSIDAD a la hora de identificar y responder a sus necesidades e intereses.

- Asegurar que la información y decisión de acciones a implementar o aspectos a investigar respecto a normas socioculturales que estén afectando la igualdad de género, también consideren otros aspectos de inclusión (enfoque interseccional). Es decir, reconocer que, para lograr espacios educativos inclusivos, no basta indagar los imaginarios y prácticas culturales relacionadas con género, sino que es preciso considerar aquellas relacionadas con la pertenencia étnica, la ubicación geográfica, las posiciones políticas, las edades, la nacionalidad, las orientaciones sexuales, la discapacidad, etc.
 - Vincular de manera precisa y con estrategias de acción concretas el abordaje de NNA migrantes como un factor a tener en cuenta para su acceso, participación, permanencia, liderazgo, aprendizaje y toma de decisiones en los entornos educativos. Generar propuestas que transversalicen esta concepción a todas las áreas de indagación o componentes de implementación, de manera que quede integrado y no como un tema “aparte” o “especial”.
 - Conceptualmente, pero también en la práctica es fundamental que se entienda que la “inclusión” en el marco del derecho a la educación, **va más allá de la discapacidad**, por lo que es preciso repensar las asociaciones dadas a inclusión y educación inclusiva desde ciertos marcos teóricos que la limitan a esta definición.
 - Plantear en todos los contenidos pedagógicos y metodologías que busquen retar roles y estereotipos de género, un abordaje intercultural e interseccional que dé cuenta de la diversidad de experiencias y saberes de las y los NNA del entorno educativo.
 - Asegurar que en los procesos de participación y gobernanza escolar no haya barreras de acceso, aceptabilidad y adaptabilidad para que aquellas se dé en igualdad de condiciones entre niñas, niños, adolescentes, personas de distintas nacionalidades y pertenencias étnicas y personas con y sin discapacidad.
-

-
- Generar un mayor foco en todo lo relacionado con Primera infancia, en tanto se encontró que es una etapa sobre la que hay pocos desarrollos en lo que tiene que ver con las apuestas por la educación incluyente.
-

- Es fundamental hacer uso del lenguaje no sexista y cuando se pueda incluyente (traducción en lenguas de señas, audios, subtítulos, letras grandes, alfabeto braille, etc.), es importante recordar que lo que no se nombra queda invisibilizado y no se toman acciones sobre aquello: no es posible hablar de una educación incluyente si materiales pedagógicos, informes, documentos e investigaciones están escritos en masculino asumiendo que es “neutro” o “genérico”.
-

Mejorar las CONDICIONES (necesidades diarias) y la POSICIÓN SOCIAL (valor o estatus) de las niñas y mujeres jóvenes.

- Es fundamental hacer un esfuerzo intersectorial más contundente en avanzar y documentar los logros y retos que se están teniendo con relación a la dimensión de DISPONIBILIDAD para la garantía al derecho a la educación en el marco de los procesos migratorios. Y en dicho esfuerzo será importante considerar durante los procesos de planeación y diseño, cambios estructurales, de infraestructura y/o de contenidos, que viabilicen el acceso, disfrute, participación y permanencia en igualdad de condiciones a NNA en todas sus diferencias y diversidad.
 - La región cuenta con un amplio marco documental que provee y promueve la garantía al acceso a procesos educativos para NNA migrantes, es importante entonces prestarle mayor atención desde los espacios de decisión y acción intersectorial a las brechas que se han identificado están limitando o negando el acceso o la permanencia de NNA migrantes en los espacios educativos formales, de manera que se pueda avanzar en mitigarlas.
 - Es importante que las estrategias que contemplan la entrega de insumos específicos para garantizar el derecho a la educación en contextos de emergencia a niñas, niños y adolescentes migrantes (kits escolares, kits de cuidado menstrual, vouchers-transferencias en efectivo a las familias, kits de protección y/o DSR), también sean entregados a NNA de la población de
-

acogida, para que estas medidas no generen acción con daño, ni afectaciones en los procesos de convivencia.

-
- Se considera fundamental que los ministerios, secretarías de educación, organismos multilaterales y organizaciones de la sociedad civil, impulsen más acciones centradas en generar habilidades y fortalezas para la participación, el liderazgo y la toma de decisiones por parte de niñas y NNA migrantes, indígenas, afro, con discapacidad o de los sectores LGBTIQ+.
 - Revisar, ajustar y/o construir de manera participativa, planes de estudio o manuales de convivencia que planteen innovaciones con relación a temas de equidad de género, inclusión y no discriminación de manera transversal y para todas o varias de las áreas de conocimiento.
 - Hay un gran reto con relación a la educación alta y superior para población migrante y en condiciones de vulnerabilidad de las comunidades de acogida, en ese sentido sería importante viabilizar alianzas o trabajo intersectorial para el apoyo y sostenibilidad de procesos educativos de formación técnica-tecnológica y universitaria.
-

Fomentar un ENTORNO HABILITANTE en el que todas las partes interesadas trabajen juntas para apoyar a los niños y jóvenes en su viaje hacia la igualdad de género.

- Desarrollar y fortalecer acciones interculturales y creativas que trabajen de manera directa con el entorno educativo, (familiar, comunitario, institucional) para reducir imaginarios y/o prácticas que reproduzcan roles y estereotipos tradicionales de género, así como discriminaciones asociadas a la xenofobia y la discapacidad.
 - Ampliación del alcance de los procesos pedagógicos que se han propuesto para docentes y familias, de manera que redunden en la generación de campañas o acciones comunicativas/mediáticas/de incidencia que impacten favorablemente sobre la igualdad de género y la reducción de la xenofobia en el ámbito comunitario/educativo.
 - Es necesario avanzar en la consolidación de las escuelas, colegios y otros espacios educativos como entornos protectores, urge la actualización
-

y divulgación de rutas institucionales (educativas e intersectoriales) y comunitarias para la prevención de la violencia basada en género, así como de la erradicación de la xenofobia.

-
- Es importante generar acciones pedagógicas con los entornos comunitarios y familiares, sobre los documentos normativos y legales, los estándares regionales/internacionales que existen para la protección y acceso a la educación de NNA migrantes y comunidades de acogida, para que pasen de ser solamente documentos en papel y se pongan en acción.
 - Es fundamental que a la par de los procesos de pedagogía inclusiva para niñas y mujeres adolescentes, también se busque trabajar con las mujeres jóvenes y adultas de sus entornos próximos en aspectos de empoderamiento económico y empleabilidad que involucren formaciones en habilidades para la vida transformadoras de género.
 - Crear espacios con los hombres jóvenes y adultos de las comunidades y familias para generar reflexiones alrededor de la masculinidad hegemónica y la violencia de género.
 - Es preciso darle lugar a modelos de liderazgos positivos e inspiradores entre los hombres adultos del contexto escolar, de manera que sean referentes para niños y hombres adolescentes.
 - Organizar de manera intersectorial la oferta de cursos, formaciones, diplomados o cualquier otra figura de capacitación y actualización de conocimientos par personal docente, de manera que la voluntad y el interés en participar no devengan en sobrecarga de trabajo para ellas y ellos.
 - Incluir personal docente y directivo migrante, que pertenece a étnias y orientaciones sexuales diversas y con discapacidad que cumpla los estándares de calidad requeridas, de manera que se diversifique la comunidad educativa también desde este nivel y no solo en el estudiantado.
 - Lograr la inversión de más recursos específicos para el fomento de la inclusión, en ese sentido, gobiernos en coordinación y apoyo con otras organizaciones deben disponer tanto de los recursos humanos, físicos y económicos que permitan beneficiar sobre todo a las y los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad.
-

BIBLIOGRAFÍA

Dryden-Peterson et al., S. (2018). *Inclusion of refugees in national education systems, Background paper*.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. (Sin publicar). *Foro regional “Educación más allá de las fronteras: Solidaridad regional para la garantía del derecho a la educación”*.

Acción Contra el Hambre. (2021). *ESTUDIO MULTISECTORIAL EN PERSONAS REFUGIADAS Y MIGRANTES DE VENEZUELA QUE VIVEN EN LIMA METROPOLITANA, PERÚ*. Lima, Perú: Fundación Acción Contra el Hambre.

ACNUR. (2021). Ecuador: *Monitoreo de Protección. Informe Nacional*. Obtenido de https://data.unhcr.org/en/documents/details/87953#_ga=2.13542455.1060561846.1669600449-128551826.1669600449

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de la República de Colombia*.

Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*.

BID Sector Conocimiento y Aprendizaje. (2011). *Lecciones aprendidas*. Recuperado el 02 de 11 de 2022, de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Lecciones-aprendidas.pdf>

Congreso de la República de Perú. (2003). *Ley General de Educación (28.044)*. Congreso de la República del Perú. (1993). *Constitución Política del Perú*.

Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional - PEN 2036: El reto de la ciudadanía plena*.

Departamento Nación de Planeación de Colombia. (2018). *Documento CONPES 3950*.

Elías, A., Granada, I., Näslund-Hadley, E., Ortiz, P., Romero, J., & Dávalos, A. (2022). *Migración y Educación: Desafíos y Oportunidades*. Obtenido de <https://publications.iadb.org/es/migracion-y-educacion-desafios-y-oportunidades>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.

INEE. (2010). *Minimum Standard for Education: Preparedness, Response, Recovery*.

INEE. (2018). *Marco Estratégico 2018-2023*. Obtenido de https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_Strategic_Framework_2018-2023_ENG.pdf.

INEE. (2019). *Nota orientación Género. Equidad de género en y a través de la educación*.

INEE. (s.f.). *GLOSARIO DE TÉRMINOS*. Recuperado el 12 de 19 de 2022, de <https://inee.org/es/eie-glossary/educacion-de-emergencia>

Migración Colombia. (Febrero 2022). *Distribución venezolanos en Colombia*. Recuperado el 18 de 11 de 2022, de <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/content/375-infografias-2022>

Ministerio de Educación de Colombia. (2015). *Circular 045: Atención en el sistema educativo a población en edad escolar movilizados desde la República de Venezuela*.

Ministerio de Educación de Colombia. (2017). *Circular conjunta No. 01: Alcance a la Circular n. 7 del 2 de febrero de 2016 “Orientaciones para la atención de la población en edad escolar proveniente de Venezuela”*.

Ministerio de Educación de Colombia. (2018). *Circular 016: Instructivo para la*

atención de niños, niñas y adolescentes provenientes de Venezuela en los establecimientos colombianos.

Ministerio de Educación de Ecuador. (2020). Acuerdo MINEDUC-2020-00025-A: Normativa para regular y garantizar el acceso, permanencia, promoción, y culminación del proceso educativo en el sistema nacional de educación a población que se encuentra en situación de vulnerabilidad.

Ministerio de Educación de Ecuador. (2021). Ley Orgánica de Educación Intercultural.

Ministerio de Educación de Ecuador. (2021). MINEDUC-MINEDUC-2021-00026-A: Reforma al Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2020-00025-A de 22 de abril de 2020.

Ministerio de Educación de Perú. (2018). *Resolución Ministerial N 665-2018-MINEDU*.

Ministerio de Educación de Perú. (2021). *Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano*.

Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2022). *Estrategias del Sistema Educativo Colombiano para la atención de la población estudiantil en contextos de movilidad humana y migración: Una mirada al caso migratorio venezolano*. Colombia: MEN. Mundo, E. d., United Nations Development Programme Colombia, Montoya, M., Escobar, C., & Ortiz, A. (2020). Migración, desplazamiento y educación en Colombia: inclusión y educación de migrantes venezolanos en Colombia. Colombia: UNDP Colombia.

Muñoz, V. (2010). *El derecho a la educación de los migrantes, los refugiados y los solicitantes de asilo*. Consejo de Derechos Humanos – Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado el 18 de 11 de 2022, de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7529.pdf>

NRC, & UNESCO. (Mayo de 2020). *Derecho a la educación bajo presión: principales desafíos y acciones transformadoras en la respuesta educativa al flujo migratorio mixto de población venezolana en Colombia*. Obtenido de <https://reliefweb.int/report/colombia/derecho-la-educacion-bajo-presion-principales-desafios-y-acciones-transformadoras-en>

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. (2019). *Foro regional: Educación más allá de las Fronteras: Solidaridad Regional para la Garantía del Derecho a la Educación de Personas en Contexto de Movilidad*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

ONU MUJERES. (s.f.). Oficina del Asesor Especial en Cuestiones de Género y Adelanto de la Mujer (OSAGI). Obtenido de <http://www.un.org/womenwatch/osagi/conceptsanddefinitions.htm> (en inglés).

Plan Internacional. (2017). *El derecho a una educación inclusiva y de calidad. Declaración de posición de Plan Internacional*.

Plan Internacional. (2018). Guidance Note: Gender Transformative education and programming.

Poder Legislativo. (1994). Ley 115: Ley Nacional de Educación.

Presidencia de la República de Colombia. (2006). Ley 1098.

Presidencia de la República de Colombia. (2018). Decreto No. 1288.

R4V. (2019). *Regional refugee and migrant response plan for Refugees and Migrants from Venezuela January - December 2019*. Obtenido de <https://r4v.info/es/documents/>

R4V. (2022). *Monitoreo de protección: situación de las personas refugiadas y otras en movilidad humana en Quito*. Ecuador: ACNUR Ecuador.

R4V. (2022). *ANÁLISIS CONJUNTO DE NECESIDADES PARA EL PLAN REGIONAL*. Obtenido de <https://www.r4v.info/sites/default/files/2022-01/3%20Infografia%20Educacion%20%284%29.pdf>

R4V. (2022). *R4V América Latina y el Caribe, Refugiados y Migrantes Venezolanos en la Región - Nov 2022*. Recuperado el 18 de 11 de 2022, de <https://www.r4v.info/es/document/r4v-america-latina-y-el-caribe-refugiados-y-migrantes-venezolanos-en-la-region-nov-2022-0>

R4V. (2022). *RMNA 2022 - ANÁLISIS DE NECESIDADES DE REFUGIADOS Y MIGRANTES*. Recuperado el 18 de 11 de 2022, de <https://www.r4v.info/node/89945#>

R4Va. (Mayo de 2022). *EVALUACIÓN CONJUNTA DE NECESIDADES*-Ecuador. Obtenido de <https://www.r4v.info/sites/default/files/2022-08/factsheet%20JNAF.pdf>

Save the Children-Equilibrium. (2022). *Niñez migrante y educación: Acceso y permanencia de niñas, niños y adolescentes venezolanos en Lima y La Libertad*. Perú: Save the Children-Equilibrium.

Sesame Workshop y Bases Solidas. (2020). Análisis situacional de la primera infancia refugiada y migrante venezolana en Colombia. Colombia: Sesame Workshop y Bases Solidas.

UNESCO . (2019). *Antecedentes para una estrategia regional de respuesta de la UNESCO a la situación de personas en contexto de movilidad en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC.

UNESCO. (2013). *Inclusive Education*. Recuperado el 4 de 11 de 2022, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222124>

UNESCO. (2020). *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 de Chile: OREALC.

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.

UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina; Education Cannot Wait; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Buenas prácticas de inclusión educativa de personas migrantes*. Buenos Aires. Buenos Aires UNESCO. IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina.

UNESCO IIEP Buenos Aires; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia; Education Cannot Wait. (2020). *Proyecto de investigación: Obstáculos a la escolarización de migrantes indocumentados en cuatro países de América Latina: Brasil, Colombia, Ecuador y Perú: informe final de trabajo de campo Colombia*. Buenos Aires: UNESCO. IIEP Oficina para América Latina.

UNESCO. (s.f.). *Igualdad de Género*. Obtenido de <https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/digital-library/cdis/Iguldad%20de%20genero.pdf>

UNESCO. (Sin publicar). *Foro regional "Educación más allá de las fronteras: Solidaridad regional para la garantía del derecho a la educación"*.

UNESCO, Save The Children , EDW, & Grupo Regional de Educación AL y Caribe. (2022). *Propuesta mecanismo para la sistematización de experiencias significativas y buenas prácticas*.

UNESCO, UNICEF, & ECW. (2021). *Buenas prácticas de inclusión educativa en personas migrantes*.

UNESCO; SUMMA ; Equipo del Informe de Seguimien. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Buenos Aires: UNESCO.

UNESCO; SUMMA; El equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO.

UNESCO; UNICEF & ECW. (2021). *Buenas prácticas de inclusión educativa de personas migrantes*. Buenos Aires: Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE) de la UNESCO.

UNESCO-IBE Director, Clementina Acedo. (s.f.). *What is "inclusive education"?* UNICEF. (s.f.). *¿Qué es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)?* . Recuperado el 2022, de <https://www.unicef.org/lac/dise%C3%B1o-universal-para-el-aprendizaje-y-libros-de-texto-digitales-accesibles>

UNICEF-Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). (2021). *EL DERECHO A ESTUDIAR: Inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos al sistema educativo peruano*. Perú: UNICEF.

Anexo 1. Apuesta metodológica detallada para mayor información.

El documento que se presenta es el resultado de una investigación documental o bibliográfica con enfoque cualitativo. Se entiende la investigación como “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 4). Por su parte, el enfoque cualitativo “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 7).

La investigación tiene el objetivo de sistematizar las lecciones aprendidas en términos de equidad de género e inclusión de niños, niñas y adolescentes refugiados, migrantes y comunidades de acogida de la región con discapacidades u otros grupos vulnerables en los sistemas educativos de Perú, Ecuador y Colombia. Para ello, se desarrollaron las siguientes etapas:

01 Elaboración perfil de búsqueda

02 Recolección de información

03 Revisión de referencias

04 Análisis de la información

05 Documentación, sistematización y presentación de la información

Figura 1. Proceso metodológico

1. Elaboración perfil de búsqueda:

Para la elaboración del perfil de búsqueda se determinaron las palabras claves o categorías. Como resultado se seleccionaron las siguientes categorías para enmarcar la búsqueda:

Categorías principales: Educación, Migración, Inclusión y Ecuador/Perú/Colombia/Latino América.

Categorías secundarias: Género, discapacidad, pertenencia étnica.

2. Recolección de información:

Para la recolección de información se realizó primero la selección fuentes de información. Para ello se tuvieron en cuenta aspectos como: pertinencia, exhaustividad y actualidad. En cuanto a la última categoría, se buscaron y tuvieron en cuenta información desde el 2018, con algunas excepciones.

Las fuentes de información buscaban dar cuenta de las experiencias significativas en cuanto a educación inclusiva para niñez y adolescencia migrante y refugiada, para ello, las fuentes se dividieron en tres grupos. A continuación, se evidencia el proceso por cada uno de los grupos:

i. Normativa: A través de motores de búsqueda en internet, páginas oficiales de ministerios y el Profiles Enhancing Education Reviews (PEER), se identificaron las políticas, leyes, decretos, circulares, acuerdos y resoluciones ministeriales, códigos, sentencias y otros documentos gubernamentales.

ii. Revisión bibliográfica: Por medio de motores de búsqueda en internet, páginas de ONG, fundaciones y prensa, se identificaron investigaciones, estudios, informes, reporte de datos, reporte de eventos, notas técnicas y materiales pedagógicos.

iii. Programas, proyectos y estrategias: Para la identificación y selección de proyectos se dividió el proceso en tres etapas:

a. Mapeo de proyectos (3 semanas): Se realizó la invitación para postular los proyectos a través de y tres estrategias de difusión: 1. Envié de mensaje e imagen por WhatsApp, 2. Publicaciones por LinkedIn y 3. Reunión con las personas líderes del consorcio del programa MYRP. Para ello, se definió un mensaje común que se divulgó poniendo a disposición tres canales de recepción de información: Formulario de Google, Correo electrónico y WhatsApp. En el mensaje se establecieron cuatro criterios que debían cumplir los proyectos para ser postulados: a. Se implemente o se haya implementado en Perú, Ecuador y/o Colombia, b. Tenga un componente de educación (formal o no formal) c. Incluya a niñas, niños, adolescentes refugiados, migrantes y comunidades de acogida, d. Tenga entre sus objetivos, resultados o temas desarrollados algún aspecto con enfoque de género y/o inclusión.

- b. Selección de proyectos (3 días): Una vez se contó con el mapeo, se indagó más sobre los proyectos con el fin de determinar si cumplían con los criterios esperados.
- c. Contacto para definir entrevista (2 semanas): Se contactó a las personas referidas en la base de datos con el fin de coordinar una entrevista de una hora en la que se pudiera obtener la información para consolidar una ficha de proyecto.

3. Revisión referencias:

Para la revisión bibliográfica se diseñaron tres áreas de análisis y una transversal tomando como referencia los seis elementos para la programación transformadora de género de Plan International:

Área 1: Lugar de la persona.

Contiene dos elementos: 1. Potenciar agencia y empoderamiento de niñas y Adolescentes y 2. Trabajar con niños, hombres jóvenes y adultos para que acojan las masculinidades transformadoras y ejerzan masculinidades positivas y diversas.

Área 2: Retar roles y estereotipos de género desde el programa o proyecto analizado.

Se centra en el abordaje y cuestionamiento de las normas de género contrarias a la igualdad.

Área 3: Logros en cambios de acción inmediata y de estructura que favorezcan la igualdad de género en el programa o proyecto analizado.

Se centra en el abordaje y cuestionamiento de las normas de género contrarias a la igualdad.

Ejes transversales: Inclusión, interseccionalidad y construcción de entornos favorables y corresponsables.

Pretende identificar acciones que contribuyan a: 1. Responder a las necesidades de niñas, niños, y los y las jóvenes en toda su diversidad y 2. Propiciar un entorno favorable para la igualdad de género y los derechos de las niñas.

Figura 2. Área de análisis

Cabe mencionar que no se hará alusión a la expresión buena práctica, pues las buenas prácticas “tienen un proceso sistemático, cuentan con un proceso de validación y evaluación (...) estas prácticas han demostrado capacidad para mejorar alguna o varias de las dimensiones del derecho a la educación y la inclusión educativa” (UNESCO, Save The Children , EDW, & Grupo Regional de Educación AL y Caribe, 2022, pág. 8). En esa línea, no se puede asegurar que lo mencionado cumple con lo descrito, por lo que la decisión para la exposición de la información relativa a avances y logros ha sido incluirla en apartes subtítulados como “lo que funciona”.

Además de lo anterior, cada formato tenía un espacio para poder evidenciar la información presentada por cada área de análisis.

La revisión tomó como muestra final un conjunto de 96 documentos y proyectos divididos así:

Región	Normativa	Bibliografía	Proyectos	Total
Regional	0	12	1	13
Perú	8	11	2	21
Colombia	14	24	3	41
Ecuador	12	6	3	21
Total	34	53	9	96

4. Análisis de la información:

Los resultados de la revisión de referencias se triangularon con las dimensiones del derecho a la educación: Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad, Adaptabilidad y Rendición de Cuentas, así como, con las áreas de análisis construidas a partir de los seis elementos para la programación transformadora de género de Plan International. En el análisis se identificó la manera en que estos estaban “activos” o no para cada una de las dimensiones del derecho, según correspondiera.

5. Documentación, sistematización y presentación de la información:

Para la sistematización y presentación de los resultados se mantuvieron los tres grupos sobre los que se realizó el proceso: 1. Normativa, planes y políticas; 2. Revisión bibliográfica; y 3. Programas, proyectos y estrategias. Para el primero se indagó por las brechas que se podían identificar con relación a la aplicación de los enfoques de género e inclusión para los espacios educativos, la información se presenta en un gran aparte correspondiente a la dimensión del derecho que se evidenció responden la gran mayoría de aspectos encontrados.

El segundo y tercero se componen de dos partes que dan cuenta cada una de lo que funciona (logros, aprendizajes, avances) y los desafíos (retos, dificultades, vacíos). Estos segmentos a su vez se organizaron para presentar los hallazgos según la dimensión o las dimensiones a las que corresponde la información categorizada y de igual manera, si estas dimensiones son evidencia de la manera en que se ponen a andar (o no) los elementos transformadores de género.

Por último, a partir de los hallazgos y desafíos descritos a lo largo del texto, se presentan las recomendaciones clasificadas a partir de retomar los elementos por la transformación de género como un marco de acción desde el cual se pueden sugerir acciones específicas y realizables.

Anexo 2. Tablas Resumen Normativas, Políticas y otros documentos.

El documento que se presenta es el resultado de una investigación documental o bibliográfica con enfoque cualitativo. Se entiende la investigación como “un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 4). Por su parte, el enfoque cualitativo “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 7).

La investigación tiene el objetivo de sistematizar las lecciones aprendidas en términos de equidad de género e inclusión de niños, niñas y adolescentes refugiados, migrantes y comunidades de acogida de la región con discapacidades u otros grupos vulnerables en los sistemas educativos de Perú, Ecuador y Colombia. Para ello, se desarrollaron las siguientes etapas:

ECUADOR

Nombre del documento	Año de publicación	Tipo	Aporte específico para el propósito en indagación
Acuerdo Ministerial 337/2008: Regula el acceso y permanencia en el sistema educativo ecuatoriano de niños, niñas y adolescentes ecuatorianos/as y extranjeros/as que requieren atención prioritaria por su condición migratoria.	2008	Acuerdo Ministerial	Esta normativa marca un hito en la identificación de las barreras que enfrenta la población en situación de movilidad para acceder a la educación, especialmente frente a la inexistencia de documentación. La normativa presenta elementos que buscan alternativas para asegurar el acceso de niñas y adolescentes al sistema de educación.
Ley Orgánica de Movilidad Humana	2017	Ley	Se considera como hito el desarrollo de esta normativa, la cual reconoce los principios de ciudadanía universal y libre movilidad humana. No es exclusiva del ámbito educativo.

Convenio de Cooperación entre el Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana, el Ministerio del Interior y el Ministerio de Inclusión Económica y Social	2018	Convenio de Cooperación	Refiere a la necesidad de coordinar esfuerzos de manera interinstitucional para poder implementar lo establecido por la Constitución y la Ley de Movilidad Humana, especialmente en términos de los derechos que niñas, niños y adolescentes tienen en el país.
Acuerdo MINEDUC-2020-00025-A: Normativa para regular y garantizar el acceso, permanencia, promoción, y culminación del proceso educativo en el sistema nacional de educación a población que se encuentra en situación de vulnerabilidad	2020	Reforma a Acuerdo	Esta normativa marcó un hito en términos de establecer lineamientos prácticos que permitan a las personas en situación de movilidad superar las barreras de acceso institucionales que se presentaban, tales como documentación, periodo de inscripción, etc. También se incluye elementos orientados al reforzamiento escolar, educación para personas con discapacidad, y víctimas de violencias.
Ley Orgánica de Educación Intercultural	2011	Ley	Se constituye como una normativa sumamente inclusiva, que aborda ampliamente diversas problemáticas/barreras: discriminación, violencia, desigualdad basada en género, etnia, culturas. No se brinda información precisa de cómo se garantizará el cumplimiento de todos los aspectos mencionados.
Ley Orgánica Reformativa de la Ley Orgánica de Educación Intercultural	2021	Ley	Se reconoce explícitamente la movilidad humana como un enfoque fundamental para garantizar la igualdad en términos educativos (Art. 2.5). Establece llamados a los órganos ejecutores para definir e impulsar políticas, programas y recursos dirigidos a las mujeres que no han tenido acceso a la educación o tienen rezago educativo, a fin de asegurar y promover la igualdad real entre hombres y mujeres. (Art.55) Así mismo, hace referencia a las personas con discapacidad como sujetos de derechos, que aún deben enfrentar barreras de distinta índole para que su participación en la sociedad suceda en igualdad de condiciones. Cuestiona prácticas asistencialistas o discriminatorias y se otorga legitimidad a las diferencias de cada individuo (Art.2.5)
Decreto Ejecutivo 111: Reglamento a la Ley Orgánica de Movilidad Humana	2017	Decreto Ejecutivo	A pesar de que la ley hace énfasis en los principios de libre movilidad y ciudadanía universal, el reglamento no hace hincapié en ellos. El reglamento detalla los diferentes estados migratorios a los que se puede acceder y los requisitos. Se enumeran las diferentes categorías que se podrían considerar como personas en situación de vulnerabilidad, y la necesidad de brindar atención especial a dichos grupos - por ejemplo, niñez separada o no acompañada.
Acuerdo MINEDUC-MINEDUC-2017-00042-A: Normativa para Regularizar y Garantizar el Ingreso, Permanencia y Culminación del Proceso Educativo en el Sistema Nacional de Educación a Población que se Encuentra en Situación de Vulnerabilidad y Rezago Escolar	2017	Acuerdo	Esta normativa refleja la voluntad y esfuerzos del Ministerio de Educación de generar políticas que se adaptan a las necesidades e interseccionalidades de las y los estudiantes, en este caso, en situación de vulnerabilidad. Este reconocimiento de las diversidades, contribuye a disminuir barreras de acceso. Sin embargo, la misma no presenta la presencia de un enfoque o elementos de género. No habla sobre población migrante específicamente, sino que se refiere a personas en situación de vulnerabilidad (grupo dentro del cual se considera a personas migrantes). Se amplía el plazo para acceder al sistema educativo nacional en cualquier momento del año (Art. 6) y se insta a las instituciones educativas a acompañar a todas y todos las y los estudiantes que se encuentren en situación de vulnerabilidad con el objetivo de nivelar sus conocimientos y/o facilitar su adaptación al contexto socioeducativo” (Art.13)

<p>MINEDUC-MINEDUC-2021-00026-A: Reforma al Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2020-00025-A de 22 de abril de 2020</p>	<p>202</p>	<p>Acuerdo</p>	<p>Enumera explícitamente a personas en condición de movilidad humana y personas indocumentadas como personas en situación de vulnerabilidad. Se considera un hito debido a cómo esta normativa contribuye a la disminución de barreras de acceso de personas en situación de movilidad sin documentación alguna.</p> <p>Se incorpora un proceso de aprestamiento que permite acceder al sistema educativo fuera del periodo de matrícula regular. No se requieren documentos para matrícula, se genera un código de registro único (Art. 2 y 3). Regula los procesos existentes para ubicación de los y las estudiantes que tengan inscripción sin documentación (Art. 4)</p>
<p>Código de la Niñez y la Adolescencia</p>	<p>2002 (Enmienda 2017)</p>	<p>Código</p>	<p>Sienta las bases para la protección de los derechos de las niñas, niños, y adolescentes en el país. Lo cual sirve de marco de referencia para otras normativas educativas que se han desarrollado. Resulta importante notar que no cuenta con elementos de género claros y específicos.</p> <p>Aspectos específicos relacionados con el derecho a la Educación:</p> <p>“Este derecho demanda un sistema educativo que contemple propuestas educacionales flexibles y alternativas para atender las necesidades de todos los niños, niñas y adolescentes, con prioridad de quienes tienen discapacidad, trabajan o viven una situación que requiera mayores oportunidades para aprender” (Art. 37.3)</p> <p>“Se garantice que los niños, niñas y adolescentes cuenten con docentes, materiales didácticos, laboratorios, locales, instalaciones y recursos adecuados y gocen de un ambiente favorable para el aprendizaje.” (Art. 37.4)</p> <p>“La práctica docente y la disciplina en los planteles educativos respetarán los derechos y garantías de los niños, niñas y adolescentes; excluirán toda forma de abuso, maltrato y desvalorización, por tanto, cualquier forma de castigo cruel, inhumano y degradante” (Art.40)</p> <p>“Los niños, niñas y adolescentes con discapacidades tienen derecho a la inclusión en el sistema educativo, en la medida de su nivel de discapacidad. Todas las unidades educativas están obligadas a recibirlos y a crear los apoyos y adaptaciones físicas, pedagógicas, de evaluación y promoción adecuados a sus necesidades.” (Art.42)</p>
<p>Sentencia N° 1497-20-JP/21 (Ejecución de acciones que garanticen el efectivo Derecho a la Educación para Personas en Situación de Movilidad)</p>	<p>2021</p>	<p>Sentencia</p>	<p>Se establece como un precedente claro en el que se declara la inadmisión de una persona en situación de movilidad al sistema educativo nacional como una vulneración de derechos que requiere medidas reparatorias. El análisis detallado posee elementos de género y discapacidad para enfatizar el carácter de no discriminación que debe tener el sistema de educación.</p> <p>“Dispone medidas de reparación tendientes a eliminar prácticas discriminatorias en el acceso a la educación de las personas en situación de movilidad humana, así como tendientes a garantizar el acceso oportuno y pleno de los niños, niñas y adolescentes al derecho a la educación.” (Pag.1)</p>

PERÚ

Nombre del documento	Año de publicación	Tipo	Aporte específico para el propósito en indagación
Ley General de Educación (28.044)	2003	Ley	Se establece la inclusión como uno de los principios de la educación: “La inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.” (Art.8.c). Si bien se habla del derecho de educación para todas las personas (no sólo nacionales), no se brindan demasiadas especificaciones acerca de cómo se asegurará ese acceso para casos específicos de movilidad humana.
Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano	2021	Plan Nacional	Este plan de emergencia educativa ante la pandemia detalla las acciones que se llevarán a cabo para poder dar frente a las problemáticas que fueron surgiendo en términos educativos. En materia de inclusión, se detallan acciones e indicadores orientadas a la “Atención integral de las poblaciones rurales, indígenas, afroperuanas y personas con discapacidad” (pag.35).
Decreto Supremo que Aprueba la Política Nacional Migratoria 2017-2025	2017	Decreto Supremo	El Plan establece explícitamente acciones para población migrante y, a pesar de que no es un documento específico de educación, entre sus objetivos destaca la importancia de “Desarrollar acciones que garanticen el acceso a la educación, salud y servicios sociales a la persona migrante extranjera en el Perú, sin importar su condición jurídica migratoria” (p.43)
Proyecto Educativo Nacional - PEN 2036: El reto de la ciudadanía plena	2020	Plan Nacional	El plan es un documento muy completo, a través del documento se brindan pequeños análisis de diferentes temáticas (violencia de género, inversión en educación, educación sexual) que no necesariamente se ven plasmados como estrategias y/o acciones específicas. En este sentido, es un poco difícil distinguir entre los elementos que sí forman parte de la estrategia formal y los elementos que fueron analizados a modo contextual.
Decreto Supremo N 007-2021-MINEDU: Modifica el reglamento de la Ley General de Educación	2021	Decreto	Incorpora una definición más amplia de educación inclusiva que no se limita sólo a personas con discapacidad. “La educación inclusiva es un derecho de toda persona, en la que las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores (sic) acceden a una educación con calidad y equidad y, en cuyo proceso de formación integral, se reconoce y valora su diversidad. Los servicios educativos son flexibles y garantizan condiciones de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, con miras a incluir a todas y todos, reconociendo que las situaciones de discriminación, exclusión y violencia están en el sistema y no en las características de las personas.” (Art.11). No hace mención específica a personas en situación de movilidad.
Ley 30797: Ley que promueve la educación inclusiva Resolución Ministerial N 665-2018-MINEDU	2018	Resolución Ministerial	Esta normativa realiza cambios a la matrícula con el fin de disminuir barreras de ingreso, lo cual afecta directamente (positivamente) a personas en situación de movilidad. Sin embargo, no se hace ninguna mención explícita a personas en situación de movilidad.

COLOMBIA

Nombre del documento	Año de publicación	Tipo	Aporte específico para el propósito en indagación
Ley N 115: Ley Nacional de Educación	1994	Ley	No incluye ningún tipo de elemento relativo a inclusión, discapacidad, género o personas en situación de movilidad - probablemente debido al año en el que fue desarrollada. Hace hincapié en el rol que las familias y la sociedad en general deben ocupar en la educación. Solo hace mención de manera general a la educación sexual.
Circular 016 - Instructivo para la atención de niños, niñas y adolescentes provenientes de Venezuela en los establecimientos colombianos	2018	Circular	Da respuesta de manera directa a las barreras de acceso que enfrentan personas en situación de movilidad en el país, específicamente en relación a la documentación (o la inexistencia de la misma). En este sentido, esta normativa permite que las instituciones educativas cuenten con instrucciones claras y de carácter obligatorio para garantizar el derecho a la educación de todos los niños. Permitir la matriculación de personas en situación de movilidad sin documentación de soporte, debido a que la educación se concibe como un derecho. Asimismo, brinda instrucciones para que las instituciones educativas puedan llevar a cabo el proceso de validación de estudios y respectiva ubicación.
Documento CONPES 3950 (Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela)	2018	Estrategia	Establece las metas a nivel nacional para guiar las acciones estratégicas que se llevaron a cabo durante el periodo 2018-2022 en materia de desarrollo. Contiene elementos de género muy superficiales. Se aborda el tema de discapacidad un poco más en profundidad, con diversas estrategias que no sólo se focalizan en la educación sino también en la inclusión laboral.
Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018 -2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad	2019	Plan Nacional	El plan es un documento muy completo, a través del documento se brindan pequeños análisis de diferentes temáticas (violencia de género, inversión en educación, educación sexual) que no necesariamente se ven plasmados como estrategias y/o acciones específicas. En este sentido, es un poco difícil distinguir entre los elementos que sí forman parte de la estrategia formal y los elementos que fueron analizados a modo contextual.
Plan Decenal de Educación 2016-2026	2017	Plan de Educación	“Busca que el sector educativo impulse el desarrollo económico y la transformación social mediante estrategias, planes y políticas educativas durante la próxima década.” (p.1)
Decreto No. 1288 - Medidas para garantizar el acceso de las personas inscritas en el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos a la oferta institucional y se dictan otras medidas sobre el retorno de los colombianos.	2018	Decreto	Modifica los requisitos y plazos para el Permiso Especial de Permanencia (PEP), con el fin de que la población venezolana pueda acceder a la oferta institucional. Se hace énfasis en los procesos de validación de estudios y sus respectivos requisitos.

Circular 045 - Atención en el sistema educativo a población en edad escolar movilizados desde la República de Venezuela	2015	Circular	Establece pasos concretos para que venezolanos puedan acceder al sistema nacional de educación, incluyendo el desarrollo de herramientas alternativas, tales como la educación flexible.
Circular conjunta No. 01: Alcance a la Circular n. 7 del 2 de febrero de 2016 "Orientaciones para la atención de la población en edad escolar proveniente de Venezuela"	2017	Circular	Establece pasos concretos para que personas venezolanas puedan acceder al sistema nacional de educación, incluyendo el reconocimiento como personas refugiadas y la necesidad de que su registro de matrícula a pesar de no tener documentación se vea reflejado en el SIMAT. Establece una relación directa del Ministerio de Educación con Migración Colombia y la necesidad de reportar la matrícula de menores extranjeros indocumentados.
Circular 07: Orientaciones para la atención de la población en edad escolar proveniente de la República Bolivariana de Venezuela	2016	Circular	Establece pasos concretos para que venezolanos puedan acceder al sistema nacional de educación, incluyendo la manera en la que pueden resolver el requisito relativo a la necesidad de contar con documentación para la matrícula.
Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030	2018	Política Pública	La política cuenta con muchos elementos relevantes, tales como el reconocimiento de las interseccionalidades, el impacto de los entornos en la niñez, etc. Sin embargo, estos elementos se presentan mayoritariamente en el marco conceptual de la política. Al momento de buscar estos elementos en las estrategias/lineamientos específicos a llevarse a cabo, no es posible ver una relación tan directa ni la presencia de todos ellos.
Decreto 4807	2011	Decreto	Al establecer el carácter gratuito de la educación para todas las personas estudiantes de las instituciones educativas, este decreto sienta las bases para las políticas educativas enfocadas en migrantes que se crean posteriormente a la misma.
Ley 1804: Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia	2016	Ley	No refiere directamente a población migrante ni menciona temas de género, sin embargo, sus lineamientos con relación a la atención integral de las niñas y los niños, puede brindar las bases para la atención de primera infancia a niñez migrante en el país.
Ley 1098	2006	Ley	Al establecer la educación como un derecho para toda la niñez independientemente de su nacionalidad, esta ley sienta las bases para las políticas educativas enfocadas en migrantes que se crean posteriormente a la misma.

Anexo 3. Tabla Materiales Pedagógicos

TÍTULO	AÑO Y LUGAR	TEMÁTICAS CENTRALES
PROMOVER la CONVIVENCIA: Guía para padres, tutores y educadores sobre cómo comprender el fenómeno de la migración de niños, niñas y adolescentes y ayudar a evitar la xenofobia.	América Latina, 2019.	Se abordan conceptos sobre la migración en América Latina con el fin de informar a madres, padres y otras personas tutoras y educadoras sobre este fenómeno, aporta ideas para para que los niños, niñas y adolescentes que están bajo su cuidado reciban de manera solidaria, justa y empática a niñas y niños migrantes.
¡Vaya donde vaya soy extraordinaria! (guía de facilitación y cartilla de trabajo)	Colombia, 2021	Identidad y migración, autoestima, educación sexual y reproductiva, participación, salud mental, violencia basada en género.
Manos de Colores	Perú, 2020	Cuento para primera infancia que trabaja sobre estereotipos de género y masculinidades transformadoras.
ConectARTE en tiempos del Covid 19: Para adolescentes de 12 a 17 años	Perú, 2021	Desarrolla actividades de gestión de emociones y salud mental con adolescentes.
SuperARTE en tiempos de COVID-19: Para niños y niñas de 6 a 11 años	Perú, 2021	Desarrolla actividades de gestión de emociones y salud mental con niñas y niños.
Higiene menstrual y violencias de género	Colombia, sin fecha.	Información básica acerca de la pubertad, la menstruación y los riesgos de violencias de género. Está dirigido a adolescentes y mujeres, como una herramienta para prevenir situaciones que puedan ponerlas en riesgo o afectar su bienestar físico, mental y psicosocial
ENSEÑAR EN LA EMERGENCIA: Cartilla para docentes en contextos de emergencias	Colombia, 2021.	Brinda al personal docente una guía de herramientas pedagógicas y comunitarias que le permitan durante una emergencia garantizar la educación de los y las niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
Aprendiendo a cuidarme. Cartilla de actividades pedagógicas de autocuidado y autoprotección para niños, niñas en situación de movilidad.	Colombia, 2021.	Enfoque en socioemocional para niñas y niños en situación de movilidad, poniendo particular énfasis en sus raíces, de donde vienen, que pueden hacer para cuidarse, y hacia dónde quieren ir. Utiliza diferentes actividades para generar aprendizajes: pintar, dibujar, cuentos, historias sobre los personajes, etc. Posee un abordaje que tiene que ver con el disfrute de la niñez.
Guía de trabajo. Estrategias pedagógicas para atender necesidades educativas especiales.	Ecuador, 2013.	A través de esta guía se busca exponer los cambios que son necesarios tanto en las instituciones educativas, en general, como en el aula, en particular, de manera que se conviertan en verdaderos espacios de inclusión*. *Por la fecha de publicación se entiende la asociación directa entre discapacidad e inclusión.
Sistematización género proyecto Somos Educación.	Colombia, 2020.	La estrategia incluye: enfoque de derechos humanos, enfoque de igualdad de género, la igualdad desde el enfoque de género, enfoque sensible al género, enfoque de género transformativo, enfoque diferencial, y enfoque interseccional.
Mi viaje a un nuevo lugar.	Colombia, 2017.	Plantea un abordaje que permite a los niños y niñas migrantes reflexionar sobre su identidad, su recorrido como migrante, su presente, sus proyectos y sueños a futuro, y sus derechos en el nuevo entorno en el que se encuentra.
Viajando en niñez. Orientaciones para prevenir riesgos que afectan a la niñez migrante de Venezuela en Colombia.	Colombia, 2022.	Aborda de manera comprehensiva las diferentes aristas de la migración, reconociendo cómo puede afectar a niñas y niños de manera diferentes dependiendo de su interseccionalidad.

Anexo 4. Tabla resumen programas, proyectos o estrategias

NOMBRE	ESTRATEGIA	IMPLEMENTADORES	FECHA	PAÍS
Juntos Aprendemos	Pequeñas Aventureras	USAID, ProAntioquia, Fundación Carvajal y Parque Explora.	2021-2025	Colombia
Interculturalidad de la Comunidad Étnica Binacional Yukpa “Los guardianes de la serranía del Perijá”.	Estrategia de acceso y permanencia de comunidad étnica Yukpa en el sistema educativo municipal de San José de Cúcuta a través de dos componentes: Componente 1, Educación no formal; Componente 2, Educación formal	Alcaldía de San José de Cúcuta, con el apoyo de NCR, ACNUR, UNICEF, Opción Legal.	2020 - Actual	Colombia
RedConócete	Estrategias: 1. Juntas y Juntos Rompiendo Tabús y entrega de Copa 2. Zuri 3. Creando Aula	Fundación Plan Colombia	2020-2022 (Primera fase)	Colombia
Oportunidades Curriculares para Educación Sexual Integral	Dos guías sobre oportunidades curriculares	UNESCO	2021	Ecuador
Sensibilízate Curso MOOC		PLURAL– UNESCO, Consejo Noruego para Refugiados – NRC, Education Cannot Wait y el Ministerio de Educación del Ecuador.	Fase 1: 2020	Ecuador
Rutas por la Igualdad	WASH en escuelas: Baterías sanitarias en Instituciones educativas en Ecuador que reciben población migrante y refugiada	Plan Internacional, RET, Médicos del Mundo.	2020 -2021	Ecuador
Promoviendo la educación inclusiva en igualdad de oportunidades para NNA migrantes y refugiados y de comunidades de acogida en Perú. +Diversidad	Estrategia de Educación Sexual Integral	Save The Children y World Vision,	2021-2023	Perú
Familias sin frontera: niñez migrante protegida	Nutrición: Sesiones de sensibilización y talleres de profundización sobre la alimentación de la gestante, lactante y del niño y niña pequeños menores de 5 años	Save the Children	2021-2022	Perú
Un camino hacia la integración	Salud mental y apoyo psicosocial: Apoyo psicosocial a niños, niñas y adolescentes a través de espacios amigables virtuales y presenciales	Save the Children	2021-2022	Perú
Creando Aula		Grupo Regional de Educación para América Latina y el Caribe	2020 – 2022	Regional

Anexo 5. Tabla Material Bibliográfico Consultado

País(es)	Título	Autor(es)	Año	Enlace
Colombia	Percepción de los NNA migrantes venezolanos frente al retorno escolar presencial en Colombia	R4v	2021	https://datastudio.google.com/u/0/reporting/a4449c51-0caa-447e-b096-62acfe8e23d0/page/p_cs80427jmc
Colombia	Proyecto de investigación: Obstáculos a la escolarización de migrantes indocumentados en cuatro países de América Latina: Brasil, Colombia, Ecuador y Perú: informe final de trabajo de campo Colombia	UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Education Cannot Wait	2020	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378786
Colombia	Ficha técnica de Colombia: Estudio "La inclusión educativa de migrantes venezolanos en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú: recomendaciones de políticas a la luz de la experiencia de 10 países de América Latina"	UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina [1289], Education Cannot Wait, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia	2021	https://www.iiep.unesco.org/fr/publication/ficha-tecnica-de-colombia-estudio-la-inclusion-educativa-de-migrantes-venezolanos-en
Colombia	ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS NIÑOS, NIÑAS, ADOLESCENTES Y ADULTOS MIGRANTES VENEZOLANA EN COLOMBIA Y ANÁLISIS DE BRECHAS: DOCUMENTO DE IDENTIFICACIÓN	GIFMMiM MAP R4V	2021	https://www.r4v.info/es/document/acnur-ecuador-monitoreo-de-proteccion-situacion-de-las-personas-refugiadas-y-otras-en
Colombia	GIFMM Colombia: Reporte Situacional de Educación - Octubre a Diciembre 2021	Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos en Colombia	2022	https://www.r4v.info/es/document/gifmm-colombia-reporte-situacional-de-educacion-octubre-diciembre-2021
Colombia	GIFMM Colombia: Evaluación Conjunta de Necesidades de Barranquilla (Atlántico) - Agosto 2021	Acción Contra el Hambre, ACNUR, DRC, UNICEF, HIAS, FAO, OIM, FUPAD, UN Habitat, PMA, Tearfund, World Vision, Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos en Colombia	2022	https://www.r4v.info/es/document/gifmm-colombia-evaluacion-conjunta-de-necesidades-de-barranquilla-atlantico-agosto-2021
Colombia	GIFMM Colombia: Análisis de Resultados Escolares del Examen de Estado de la Educación Media, Icfes – Saber 11 (2020) en Población Refugiada y Migrante de Venezuela	Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos en Colombia	2022	https://www.r4v.info/es/document/gifmm-colombia-analisis-de-resultados-escolares-del-examen-de-estado-de-la-educacion-media
Colombia	GIFMM Colombia: Atención educativa de los niños, niñas y adolescentes y adultos refugiados y migrantes venezolanos en Colombia: Extraedad escolar - Julio 2021	Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos en Colombia	2022	https://www.r4v.info/es/document/gifmm-colombia-atencion-educativa-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes-y-adultos-refugiados-0

Colombia	GIFMM Colombia: Infografía de Educación de niños, niñas y adolescentes venezolanos en Colombia - 2021	Grupo Interagencial sobre Flujos Migratorios Mixtos en Colombia	2022	https://www.r4v.info/es/document/gifmm-colombia-infografia-de-educacion-de-ninos-ninas-y-adolescentes-venezolanos-en
Colombia	Migración, desplazamiento y educación en Colombia: inclusión y educación de migrantes venezolanos en Colombia	Equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, United Nations Development Programme Colombia; Montoya, Milena; Escobar, Cristina; Ortiz, Ariane	2020	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374692
Colombia	Estrategias del sistema educativo colombiano para la atención de la población estudiantil en contextos de movilidad humana y migración: una mirada al caso migratorio venezolano	MEN	2022	https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_33.pdf
Colombia	ORIENTACIONES PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES MIGRANTES	USAID, ACDIVOCA, ICBF	2020	https://www.unicef.org/lac/media/1521/file/PDF%20Ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as%20migrantes%20y%20refugiados%20-%20Resumen%20ejecutivo.pdf
Colombia	GUÍA METODOLÓGICA: ¡Vaya a donde vaya, soy extraordinaria!	UNICEF Colombia	2021	https://www.unicef.org/colombia/media/8821/file/Guias%20metodol%C3%B3gicas.pdf
Colombia	¡Vaya a donde vaya, soy extraordinaria!	UNICEF Colombia	2021	https://www.unicef.org/colombia/media/8816/file/%C2%A1Vaya%20a%20donde%20vaya,%20soy%20extraordinaria!.pdf
Colombia	El Kit para la Expresión e Innovación de los y las adolescentes: Actividades	UNICEF Colombia	2020	https://www.unicef.org/colombia/informes/actividades-kit-adolescentes-en-movimiento
Colombia	Higiene menstrual y violencias de género	SAVE THE CHILDREN	s.f.	https://savethechildren.org.co/higiene-menstrual-y-violencias-de-genero/
Colombia	ENSEÑAR EN LA EMERGENCIA Cartilla para docentes en contextos de emergencias	Consejo noruego para refugiados	2021	https://nrc.org.co/wp-content/uploads/2021/11/Cartilla-EeE_Digital-3.pdf
Colombia	Aprendiendo a cuidarme. Cartilla de actividades pedagógicas de autocuidado y autoprotección para niños, niñas en situación de movilidad	Consejo noruego para refugiados	2021	https://nrc.org.co/wp-content/uploads/2021/04/cartilla-NRC_versiondigital1.pdf
Colombia	Distribución de Venezolanos en Colombia - Corte 28 de febrero de 2022	Migración Colombia	2022	https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/distribucion-de-venezolanos-en-colombia-corte28-de-febrero-de-2022
Colombia	Sistematización género proyecto somos educación	Save the Children, NCR y Dubai Cares	2020	https://savethechildren.org.co/sistematizacion-genero-proyecto-somos-educacion/

Colombia	Mi viaje un nuevo lugar	ACNUR Y CLICK ARTE	2017	https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2018/11701.pdf?file=fileadmin/Documentos/Publicaciones/2018/11701
Colombia	Viajando en niñez. Orientaciones para prevenir riesgos que afectan a la niñez migrante de Venezuela en Colombia	Felipe Aliaga, Angelo Flórez de Andrade, Paola Vanessa, Baracaldo Amaya, Laura Daniela Rincón Alarcón	2022	https://www.researchgate.net/publication/361469561_Viajando_en_ninez_Orientaciones_para_prevenir_riesgos_que_afectan_a_la_ninez_migrante_de_Venezuela_en_Colombia
Colombia	Derecho a la educación bajo presión: Principales desafíos y acciones transformadoras en la respuesta educativa al flujo migratorio mixto de población venezolana en Colombia	NRCUNESCO	2020	https://reliefweb.int/report/colombia/derecho-la-educaci-n-bajo-presi-n-principales-desaf-os-y-acciones-transformadoras-en
Ecuador	Proyecto de investigación: Obstáculos a la escolarización de migrantes indocumentados en cuatro países de América Latina: Brasil, Colombia, Ecuador y Perú: informe final de trabajo de campo Ecuador	UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina [1289], Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Education Cannot Wait	2020	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378791
Ecuador	Ficha técnica de Ecuador: Estudio "La inclusión educativa de migrantes venezolanos en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú: recomendaciones de políticas a la luz de la experiencia de 10 países de América Latina"	UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina [1289], Education Cannot Wait, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia	2021	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378633
Ecuador	ACNUR Ecuador: Monitoreo de protección: situación de las personas refugiadas y otras en movilidad humana en Quito, 2022	R4v	2022	https://www.r4v.info/sites/default/files/2022-08/FINAL%20VERSION%20ACNUR%20Ecuador%20-%20PMT%20-%20Quito%202022.pdf
Ecuador	Guía de trabajo. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA ATENDER NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	Ministerio Educación Ecuador y OEI	2013	https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-estrategias-pedagogicas-para-atender-necesidades-educativas-especiales-en-el-aula.pdf
Ecuador	Migración e inclusión: Retos en el sistema educativo ecuatoriano	Alex Panizo Toapanta	2019	https://pdfs.semanticscholar.org/
Ecuador	GTRM Ecuador: Resumen Evaluación Conjunta de Necesidades - Mayo 2022	R4v	2022	https://www.r4v.info/es/document/gtrm-ecuador-resumen-evaluacion-conjunta-de-necesidades-mayo-2022

Perú	Proyecto de investigación: Obstáculos a la escolarización de migrantes indocumentados en cuatro países de América Latina: Brasil, Colombia, Ecuador y Perú: informe final de trabajo de campo Perú	UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina [1289], Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Education Cannot Wait	2020	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378792
Perú	Ficha técnica de Perú: Estudio "La inclusión educativa de migrantes venezolanos en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú: recomendaciones de políticas a la luz de la experiencia de 10 países de América Latina"	UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina [1289], Education Cannot Wait, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia	2021	https://www.iiep.unesco.org/en/publication/ficha-tecnica-de-peru-estudio-la-inclusion-educativa-de-migrantes-venezolanos-en-brasil
Perú	Derecho a la educación bajo presión: principales desafíos y acciones transformadoras en la respuesta educativa al flujo migratorio mixto de población venezolana en Perú	UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean	2020	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375182
Perú	EL DERECHO A ESTUDIAR: Inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos al sistema educativo peruano	UNICEF - Lorena Alcázar y María Balarin, con el apoyo de Emilio López de Romaña y Mauricio Saavedra - Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).	2021	https://www.unicef.org/peru/media/10491/file/Derecho%20a%20estudiar.pdf
Perú	Estudio Multisectorial en personas refugiadas y migrantes de Venezuela que viven en Lima Metropolitana (2022)	Acción Contra el Hambre	2022	https://www.r4v.info/es/document/Accion_contra_el_Hambre_Estudio_Multisectorial_Migrantes_Refugiados_en_Lima_Abril22
Perú	Niñez migrante y educación: Acceso y permanencia de niñas, niños y adolescentes venezolanos en Lima y La Libertad	Save the Children Equilibrium	2022	https://www.savethechildren.org.pe/wp-content/uploads/2022/04/Acceso-a-la-educacion-NNA-migrante-4-05_compressed.pdf
Perú	MANOS DE COLORES	Faviola Lazo y Rubén Silva - USADI SAVE THE CHILDREN SM	2020	https://www.savethechildren.org.pe/publicaciones/manos-de-colores/
Perú	ConectARTE en tiempos del Covid 19: Para adolescentes de 12 a 17 años	SAVE THE CHILDREN	2021	https://www.savethechildren.org.pe/wp-content/uploads/2021/10/ConectARTE_adolescentes-30-09-ALTA-1.pdf
Perú	Super ARTE en tiempos de COVID-19: Para niños y niñas de 6 a 11 años	SAVE THE CHILDREN	2021	https://www.savethechildren.org.pe/wp-content/uploads/2021/10/SuperARTE_ninos-24-09-ALTA.pdf
Perú	5W GTRM Perú - Respuesta General Julio 2022	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR)	2022	https://www.r4v.info/es/document/5WPeruJulio2022

Perú	EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas	Defensoría del pueblo Perú	2019	https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf
Regional	Proyecto de investigación: Obstáculos a la escolarización de migrantes indocumentados en cuatro países de América Latina: Brasil, Colombia, Ecuador y Perú: informe regional	UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Education Cannot Wait	2020	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378793
Regional	Proyecto de investigación: Obstáculos a la escolarización de migrantes indocumentados en cuatro países de América Latina: Brasil, Colombia, Ecuador y Perú: informe regional	UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Education Cannot Wait	2020	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378793
Regional	Proyecto de investigación: Obstáculos a la escolarización de migrantes indocumentados en cuatro países de América Latina: Brasil, Colombia, Ecuador y Perú: estudio de campo Brasil; resumen ejecutivo	UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Education Cannot Wait	2020	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377791
Regional	Buenas prácticas de inclusión educativa de personas migrantes	UNESCO IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina [1289], Education Cannot Wait, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia	2021	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378627
Regional	Antecedentes para una estrategia regional de respuesta de la UNESCO a la situación de personas en contexto de movilidad en América Latina y el Caribe	UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean [728]	2019	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369082
Regional	Foro regional: Educación más allá de las Fronteras: Solidaridad Regional para la Garantía del Derecho a la Educación de Personas en Contexto de Movilidad; reporte del evento	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO	2019	https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190468spa.pdf
Regional	Reflexiones sobre el reconocimiento de aprendizajes previos (RVA) de niños, niñas y adolescentes refugiados y migrantes	Gloria Mousalli-Kayat UNICEF	2021	https://www.unicef.org/lac/media/22951/file

Regional	PROMOVER la CONVIVENCIA: Guía para padres, tutores y educadores sobre cómo comprender el fenómeno de la migración de niños, niñas y adolescentes y ayudar a evitar la xenofobia.	UNICEF	2019	https://www.unicef.org/chile/media/3106/file/lacro-convivencia.pdf
Regional	Discapacidad y movilidad humana. Estudio regional sobre la situación de las personas con discapacidad, refugiadas, desplazadas y migrantes en América Latina	ACNUR Y RIADIS	2021	https://www.acnur.org/60f887544.pdf
Regional	Voces y experiencias de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú	CLASCO	2019	http://pasc-lac.org/wp-content/uploads/2020/02/Informe_CLACSO_UNICEF_web.pdf
Regional	Migración y educación: desafíos y oportunidades	Elías, Alison; Granada, Isabel; Näslund-Hadley, Emma; Ortiz, Paola; Romero, Jimena; Dávalos, Adela	2022	https://publications.iadb.org/es/migracion-y-educacion-desafios-y-oportunidades
Regional	Foro regional “Educación más allá de las fronteras: Solidaridad regional para la garantía del derecho a la educación	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO	Sin publicar	Sin publicar
Regional	Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción	UNESCO, SUMMA Y El equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo	2020	https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615

SISTEMATIZACIÓN DE LECCIONES APRENDIDAS

de programas educativos con enfoque de género e
inclusión de niñas, niños y adolescentes refugiados,
migrantes y otros grupos vulnerables.



GRUPO REGIONAL DE EDUCACIÓN
ÁMÉRICA LATINA Y EL CARIBE
Gestión del Riesgo - Desastres - Migración

