

Marco de acción para garantizar el derecho a la educación

Herramientas para la inclusión educativa
de personas en contexto de movilidad

Reconstruir sin ladrillos

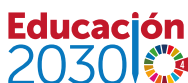
La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.



La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Publicado en 2022 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), Enrique Delpiano 2058, 7511019 Santiago, Chile y la Fundación SM, C/ Impresores, 2, 28660 Boadilla del Monte, Madrid, España.

© UNESCO y Fundación SM, 2022

ISBN: 978-92-3-300199-2

<https://doi.org/10.54675/XDXL6399>



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 IGO (CC-BY-NC-ND 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbyncnd-sp).

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

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO o de la Fundación SM ni comprometen a estas organizaciones.

Autoría: Henry Renna y Valentina Rossi

Diseño gráfico y maquetación: Katherine González

Ilustración de cubierta: © Daniela Ferretti

Ilustraciones de interior: © Diego Donoso Suazola

Edición: Guadalupe Álvarez

Corrección de estilo y de prueba: Víctor Navas

B R E V E R E S U M E N

Inclusión educativa de personas en contexto de movilidad

La crisis sanitaria, social y económica sin precedentes causada por la pandemia de COVID-19 ha puesto de manifiesto la fragilidad e interdependencia de nuestro mundo. Asistimos a una transformación planetaria caracterizada por desequilibrios económicos y la existencia de nuevas formas de pobreza y desigualdades, inestabilidad política y la ocurrencia de desastres motivados por el cambio climático.

Este escenario ha desafiado la capacidad de los sistemas de educación para garantizar el derecho a la educación, especialmente de las personas que ya se encontraban en situaciones de vulnerabilidad, como lo son las personas en contexto de movilidad. Según cifras de ACNUR (2022), en América Latina y el Caribe más de 7 millones de personas están siendo desplazadas.

El *Marco de acción para garantizar el derecho a la educación* está dirigido a los equipos de los Ministerios de Educación, tomadores de decisiones, planificadores de política y profesionales y equipos de organizaciones de la sociedad civil y del sistema de Naciones Unidas con el objetivo de fortalecer sus capacidades en el diseño e implementación de acciones concretas dentro de la respuesta educativa que garanticen el derecho a la educación de personas migrantes, refugiadas, solicitantes de asilo y retornadas.



unesco

“Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres y las mujeres, es en la mente de los hombres y las mujeres donde deben erigirse los baluartes de la paz».

Marco de acción para garantizar el derecho a la educación

Herramientas para la inclusión educativa
de personas en contexto de movilidad

Reconstruir sin ladrillos

Prólogo

El *Marco de acción para garantizar el derecho a la educación* forma parte de la segunda entrega de *Reconstruir sin ladrillos: guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia*. Dicho título hace referencia al rol del sector de la educación en contextos desafiantes, en los cuales la reconstrucción del diálogo, la confianza y la esperanza no solo requieren de la reconstrucción física, sino también de los vínculos sociales y comunitarios. La educación y la escuela ofrecen espacios privilegiados para la promoción de la recuperación, la resiliencia y la reimaginación de nuestro entorno en contextos de emergencia y crisis prolongadas.

Reconstruir sin ladrillos consolida los esfuerzos conjuntos de la UNESCO y la Fundación SM por promover la inclusión educativa de personas en situaciones vulnerables e históricamente marginadas, poniendo el foco en la situación de personas en contexto de movilidad. Esta publicación presenta un marco para transversalizar el enfoque del derecho a la educación en la respuesta educativa dirigida a personas migrantes, refugiadas, solicitantes de asilo y retornadas, y sus contenidos consolidan una serie de aprendizajes recabados a lo largo de la última década de trabajo entre la UNESCO y los Ministerios de Educación de América Latina y el Caribe.

En esta publicación se propone una mirada sistémica que considere contextos de afectaciones múltiples (conflicto armado, desastres provocados por el cambio climático, crisis sanitarias, etc.) y que esté dirigida a fortalecer las capacidades de las personas que diseñan e implementan acciones de respuesta en el sector de educación, considerando la capacidad de inclusión del sistema en su conjunto. Asimismo, el Marco de acción prioriza un enfoque basado en la solidaridad, el diálogo y el encuentro en América Latina y el Caribe, que permita a los sistemas educativos nacionales implementar respuestas coordinadas y coherentes.

Los desafíos para garantizar el derecho a la educación de las personas en contexto de movilidad son múltiples y se encuentran, muchas veces, superpuestos. Aún existen importantes brechas en oferta educativa, permanecen muchas barreras legales y económicas que dificultan el acceso al sistema, muchas veces las oportunidades de aprendizaje no considera variables culturales y lingüísticas, y las respuestas no consideran la participación activa de las comunidades desplazadas y de acogida. Este escenario nos desafía a seguir fortaleciendo las capacidades institucionales de los sistemas nacionales de educación. De este proceso depende la posibilidad de respuestas sostenibles en el tiempo.

El Marco de acción propone dimensiones, áreas clave y acciones concretas para organizar la respuesta educativa poniendo énfasis en la articulación de la respuesta educativa de emergencia con las políticas de mediano y largo plazo, y con la construcción de paz.

Claudia Uribe Salazar

Directora

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
OREALC/UNESCO Santiago

María Teresa Ortiz Vélez

Directora

Fundación SM

Agradecimientos

El *Marco de acción para garantizar el derecho a la educación* forma parte de la segunda entrega de *Reconstruir sin ladrillos: guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia*, una iniciativa conjunta de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y la Fundación SM. Esta publicación fue desarrollada por Henry Renna, especialista de educación en emergencias y Valentina Rossi, mediadora intercultural de la Cooperativa Mundo Aperto. Asimismo, se vio beneficiada de las contribuciones de Yayoi Segi-Vltchek (UNESCO París), Florencia Saffirio, Paula Klenner-Forttes y Carolina Jerez de la OREALC/UNESCO Santiago.

Índice de contenidos

Acrónimos y siglas	10
Introducción	12
Capítulo I. Consideraciones preliminares.....	15
• Antecedentes del Marco de acción.....	17
• Nuevas tendencias de movilidad que ponen el derecho a la educación bajo presión	18
• Principios orientadores	25
• Fundamento	28
• Racionalidad y alcance del Marco	30
Capítulo II. Desafíos para la garantía del derecho a la educación de personas en situación de movilidad	33
• Breve revisión documental: de respuestas segregadas a los primeros pasos hacia la inclusión educativa	33
• Estado de situación actual de los desafíos en la garantía del derecho a la educación.....	36
➤ Actividad 1. Construcción de un escenario común	42
➤ Actividad 2. Definición de los principios orientadores	43
Capítulo III. Descripción del Marco de acción.....	45
• Dimensiones, áreas y campos del derecho a la educación.....	46
➤ Actividad 3. Mapeo de desafíos desde el enfoque de derechos.....	56
Capítulo IV. Formas de implementación	59
• Etapas para la implementación del Marco.....	59
➤ Síntesis: formas de implementación	69
Capítulo V. Recomendaciones para la acción	73
• Dimensión 1. Oportunidades de educación y aprendizaje disponibles en cantidad suficiente para personas en situación de movilidad y comunidades receptoras	73
• Dimensión 2. Oportunidades de educación y aprendizaje accesibles para todas las personas en situación de movilidad sin discriminación de ningún tipo.....	75
• Dimensión 3. La forma y la substancia de las oportunidades de educación y aprendizaje deben ser aceptables y de calidad para personas en situación de movilidad.....	77
• Dimensión 4. Las oportunidades de educación y aprendizaje deben tener la capacidad de adaptarse a las necesidades diversas de la población en situación de movilidad	78
• Dimensión 5. Las oportunidades de educación y aprendizaje deben ser monitoreables por la población afectada y las autoridades deben ser responsables.....	79
Capítulo VI. Hacia adelante: vincular movilidad humana, desarrollo sostenible y educación	81
Consideraciones finales.....	87
Referencias bibliográficas	90
Bibliografía consultada	110

Índice de tablas, recuadros y figuras

Tablas

- **Tabla 1.** Dimensiones del derecho a la educación y áreas clave de políticas y respuestas en situaciones de emergencia y crisis prolongada..... 50
- **Tabla 2.** Dimensiones, áreas clave y campos de acción del derecho a la educación en emergencias y crisis prolongada 54
- **Tabla 3.** Afectaciones por desplazamiento, retroacción negativa o positiva gracias al goce del derecho a la educación..... 82

Recuadros

- **Recuadro 1.** ¿Qué es una situación de emergencia en el sector educativo? 28
- **Recuadro 2.** Inclusión estructural e inclusión relacional..... 29
- **Recuadro 3.** ¿Qué es una crisis prolongada? 30
- **Recuadro 4.** Dimensiones del derecho a la educación: “las cinco A” 47
- **Recuadro 5.** Normas mínimas de educación en emergencias..... 49
- **Recuadro 6.** Movilidad humana y la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible 81

Figuras

- **Figura 1.** Diferentes y nuevos patrones de la movilidad humana que presionan la capacidad de garantizar el derecho a la educación 24
- **Figura 2.** Cinco dimensiones del derecho a la educación en emergencias y crisis prolongada 48
- **Figura 3.** Modelo multicapas de gestión de crisis humanitaria..... 61

Acrónimos y siglas

AOD	Asistencia Oficial para el Desarrollo
AOD	Asistencia Oficial para el Desarrollo
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CPWG	Grupo de Trabajo Global para la Protección de la Infancia
EC/CE	Comisión Europea
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura
GCPEA	Coalición Global para Proteger la Educación de Ataques
GHA	Informe Global de Asistencia Humanitaria
GRID	Reporte Mundial sobre Desplazamiento Interno
HC	Coordinadores Humanitarios
HCT	Equipo Humanitario de País
HNO	Resumen de Necesidades Humanitarias
HPC	Ciclo del Programa Humanitario
HRP	Plan de Respuesta Humanitaria
IASC	Comité Interagencial Permanente
IDMC	Observatorio de Desplazamiento Interno
IIEP/IIPE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
INEE	Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia
IOM/OIM	Organización Internacional para las Migraciones
IRC	Comité Internacional de Rescate
LIFDC	Lista de la FAO de Países de Bajos Ingresos y con Déficit de Alimentos
MIRA	Evaluación Multisectorial Inicial Rápida
MSEE	Normas Mínimas de Educación en Situación de Emergencias
NRC	Consejo Noruego para Refugiados

OECD/OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODI	Instituto de Desarrollo de Ultramar
ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible
OREALC/UNESCO Santiago	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PMR	Informe de Monitoreo Periódico
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
SMIA	Sistema Mundial de Información y Alerta sobre la Alimentación y la Agricultura
UIL	Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida
UIS	Instituto de Estadística de la UNESCO
UN/ONU	Organización de Naciones Unidas
UN DESA	Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas
UNHCR/ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados - Agencia de la ONU para los Refugiados
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNISDR	Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
SUMMA	Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe
WHS	Cumbre Humanitaria Mundial

Introducción

El Marco de Acción para garantizar el derecho a la educación. Herramientas para la inclusión educativa de personas en contexto de movilidad tiene por objetivo fortalecer las capacidades de los equipos de los Ministerios de Educación de América Latina y el Caribe, tomadores de decisiones, planificadores de política, así como profesionales y equipos de organizaciones de la sociedad civil y del sistema de Naciones Unidas que trabajan en la respuesta educativa a personas migrantes, refugiadas, solicitantes de asilo y retornadas con el fin de asegurar su inclusión plena.

La guía se encuentra dividida en cuatro capítulos, en los cuales se abordan los principales desafíos para la garantía del derecho a la educación de personas en contexto de movilidad y una propuesta para la planificación de acciones dentro del sector de la educación.

En el primer capítulo, el análisis se orienta a establecer los principales antecedentes del Marco de acción, las principales tendencias de movilidad actual, los fundamentos para la respuesta educativa y la racionalidad y alcance del Marco propuesto. Este análisis considera como base tres movimientos contemporáneos centrales:

- Una magnitud ascendente de movimientos de tipo forzado, con causalidades múltiples, marcada por conflictos armados (caracterizado hoy por guerras cada vez más internacionalizadas), desastres (mayoritariamente vinculados al clima y calentamiento global) y contextos de pobreza, combinados en muchos casos con estados de fragilidad institucional y ambientes vulnerables.
- Dada la naturaleza compleja del desplazamiento, la distinción misma dentro de la población afectada según su estatus jurídico es cada vez más difusa y se vuelve, en ocasiones, solo un indicador. El perfil de quienes se encuentran en movilidad adquiere rostro de mujeres y, además, son personas cada vez más jóvenes para quienes las oportunidades de educación y de aprendizaje están generalmente entre sus principales demandas.
- Se observan patrones de movilidad intrarregional en los países de origen y destino (sur-sur), con una temporalidad cada vez más extensa y una espacialización crecientemente urbana.

En este capítulo, se ofrece también una descripción general de la propuesta que persigue transversalizar e incorporar el enfoque de derechos en todos los componentes de una política y respuesta educativa con miras a la plena inclusión.

La idea de inclusión presentada en el Marco hace referencia a los procesos activos y dinámicos de encuentro entre personas en situación de movilidad y personas nacionales en espacios educativos. Dicha idea de inclusión abarca una dimensión estructural y una relacional.

En el segundo capítulo, “Desafíos para la garantía del derecho a la educación a personas en situación de movilidad” se comparten, a partir de una revisión de literatura reciente, algunas lecciones aprendidas sobre los principales desafíos en la garantía del derecho a la educación. Estas lecciones visibilizan las brechas en la oferta educativa, los muros legales, sociales y económicos que obstaculizan la inclusión, la ausencia de acciones que consideren variables culturales y lingüísticas, la rigidez del sistema educativo en su conjunto y la ausencia de mecanismos para la rendición de cuentas por parte de los actores de la respuesta.

El tercer capítulo entrega una descripción detallada del Marco y de sus componentes. Se explican sus diferentes niveles basados en el derecho a la educación, las Normas mínimas de educación en situaciones de emergencia y los campos de acción que emergen de la revisión de literatura reciente. En este capítulo se propone que el derecho a la educación en emergencias y crisis prolongada debe representar un ecosistema de dimensiones en interacción permanente. En estas dimensiones se deben considerar un espectro amplio de áreas clave que aseguran el goce efectivo del derecho y que, en su totalidad, aseguran la plena inclusión educativa de las y los estudiantes en situación de movilidad.

En los capítulos 2 y 3, el lector podrá encontrar actividades para ser implementadas con su equipo de trabajo o comunidad educativa, en las que se detallan tiempos, descripción de los pasos generales, preguntas orientadoras y material de referencia, así como recuadros con recursos y herramientas útiles para la aplicación.

El capítulo cuatro propone formas operativas de implementación del Marco en tres etapas. Una primera etapa se refiere a la transversalización del Marco en las fases de asistencia rápida, prevención y recuperación hacia el desarrollo. La segunda etapa se refiere a la incorporación del Marco en todas las etapas del ciclo del programa humanitario (IASC, 2017) y la tercera, a la conexión del Marco con las metas educativas del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (UNESCO, 2015b).

En el capítulo cinco, se comparten recomendaciones para la acción en torno a cada una de las dimensiones del derecho a la educación y cada una de sus áreas.

Finalmente, el capítulo seis presenta evidencia reciente que da cuenta tanto de las múltiples afectaciones de las personas en situación de movilidad, como de los grandes impactos positivos que puede tener en las comunidades y países receptores el hecho de que la educación deje de ser un privilegio y pase a ser un derecho. En este sentido, se enfatiza en las conexiones existentes entre el desarrollo sostenible y la inclusión plena de este grupo prioritario.



Capítulo I

Consideraciones preliminares

Asistimos a una transformación planetaria caracterizada por desequilibrios económicos y la emergencia de nuevas pobrezas y desigualdades, inestabilidad política y la irrupción de nuevas formas de violencia, desastres y la depredación de los bienes comunes, así como por acelerados cambios y movimientos demográficos y la reaparición de intolerancias y sus múltiples expresiones de xenofobia, racismo, discriminación y exclusión.

Este escenario pone en jaque la capacidad de los sistemas educativos de dar respuesta a la garantía del derecho a la educación. Como se afirmó en el *Marco de Acción del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de Educación en la Agenda 2030*:

los desastres naturales, las pandemias y los conflictos, así como los desplazamientos internos y transfronterizos resultantes, pueden dejar a generaciones completas traumatizadas, sin educación y poco preparadas para contribuir a la recuperación social y económica de su país o región. Las crisis son un serio obstáculo al acceso a la educación, ya que han frenado, y en algunos casos revertido, el progreso hacia la consecución de los objetivos de la EPT [Educación para Todos] en el último decenio (UNESCO, 2015b).

Durante la última década, diferentes levantamientos han retratado cómo los desastres y crisis afectan directamente a los sistemas de educación en el mundo y cómo los desplazamientos inciden fuertemente en el acceso escolar y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, cuando la educación no es un privilegio, y pasa a ser un derecho, puede actuar sobre las personas y el contexto modificando su curso de acción en un espiral de justicia y transformación social.

El *Informe Mundial de Educación* de la UNESCO en 2019 ha establecido que:

si bien existe una responsabilidad compartida por el destino común que consagra oficialmente la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la migración y los desplazamientos siguen suscitando reacciones negativas en las sociedades modernas. Es aquí donde desempeña un papel central la educación, que según estipula un compromiso clave de la Declaración Universal de Derechos Humanos, favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos (GEM/UNESCO, 2019).

Asimismo, existe suficiente evidencia acerca de los impactos positivos de la educación en el corto, mediano y largo plazo. La educación en situaciones de emergencia tiene un efecto protector inmediato, ya que provee de espacios seguros y proporciona conocimientos, habilidades y actitudes para la supervivencia y apoyo psicosocial a los afectados. Además, en crisis prolongadas prepara a los niños, jóvenes y adultos para un presente de diversidad cultural, paz y cuidado mutuo, y un futuro sostenible (UNESCO, 2015c).

Ahora bien, para que la educación cumpla este cometido debe ser inclusiva, equitativa y de calidad, cualidades que aún se mantienen como importantes desafíos para los sistemas educativos de América Latina y el Caribe. Reportes nacionales y regionales han señalado que, para promover mejores respuestas del sector en contextos de emergencia, resulta central desechar enfoques reduccionistas a fenómenos sociales complejos. El *Informe de Desarrollo Humano* del PNUD (2016) lo sostuvo para la región: “hacer más de lo mismo no da lo mismo”; las respuestas de los países, de mantenerse en el paradigma dominante, no solo no consolidarán los avances logrados, sino que pueden llegar a ser regresivas para el bienestar social.

Por su parte, la *Declaración de Incheon* (2015) estableció en su preámbulo que, “de seguir con lo habitual”, la educación de calidad para todos y todas no se hará nunca realidad. Por ello, es de gran importancia cambiar las miradas y prácticas vigentes. En esta línea, el informe *Replantear la Educación* de la UNESCO (2015a) mostró que muchas de las dificultades del sistema escolar para dar respuesta a las necesidades y deseos diversos de las personas están en los diseños tradicionales de las mismas instituciones y políticas educativas.

Toda esta (auto)crítica a la manera tradicional de hacer y pensar las políticas educativas es simultánea y complementaria al proceso de reflexión impulsado por el sector humanitario en torno a la Cumbre Humanitaria Mundial, *World Humanitarian Summit* (2016). En dicha ocasión, actores de todo el mundo acordaron 24 cambios estratégicos, operativos y políticos, requeridos para una transformación. Algunos de ellos fueron:

actuar temprano, mantenerse comprometido e invertir en estabilidad, desarrollar soluciones con y para las personas, reducir y abordar el desplazamiento, abordar las vulnerabilidades de los migrantes y proporcionar oportunidades para la migración regular y segura, empoderar y proteger a las mujeres y las niñas, eliminar las brechas en educación para niños, adolescentes y jóvenes, permitir que los adolescentes y jóvenes sean agentes de transformación positiva, dirigirse a otros grupos o minorías en configuración de crisis, reforzar, no reemplazar, el sistema nacional, anticipar y no esperar a las crisis, entregar resultados colectivos, trascender divisiones entre sector humanitario y desarrollo e invertir en capacidades locales (WHS, 2016).

Asimismo, en la región, la *Declaración de Buenos Aires* de 2017, que resulta de la Reunión de ministros y ministras de Educación organizada por la OREALC/ UNESCO Santiago, evidenció un consenso con este necesario cambio en el sector educativo y en la manera de afrontar las crisis humanitarias. En ella se expresó el compromiso de tomar acciones en dicho camino, por lo cual los países acordaron:

que nuestros sistemas educativos desarrollen mejores respuestas y capacidad de adaptación y resiliencia, para garantizar los derechos y satisfacer las necesidades de personas migrantes y refugiadas, conforme a las políticas de los países; tomando en consideración los retos mundiales asociados a conflictos, violencia, discriminación, pandemias y desastres (UNESCO/OREALC, 2017).

De cara a esta tarea colectiva y global de defender la importancia de la educación para todos y todas, en cualquier lugar y circunstancia, es que se ha creado, sin la pretensión de ser exhaustivo de todas las experiencias y posibilidades, el presente *Marco de acción para garantizar el derecho a la educación. Herramientas para la inclusión educativa de personas en situación de movilidad*.

Antecedentes del Marco de acción

La presente publicación presenta un marco para transversalizar el enfoque del derecho a la educación en situaciones de emergencia y crisis prolongada. Ha sido desarrollado como parte de *Reconstruir sin ladrillos: guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia* y está dirigido a fortalecer las capacidades de los actores educativos en la garantía del derecho a la educación. Los contenidos presentes en el Marco de acción consolidan una serie de aprendizajes recabados a lo largo de la última década de trabajo entre la UNESCO y los Ministerios de Educación de la región, y sus propuestas han sido piloteadas en diferentes procesos de fortalecimiento de capacidades implementadas durante los últimos años. Asimismo, su marco conceptual ha servido de base para el análisis de situación del sistema educativo llevado a cabo en Colombia (UNESCO/OREALC, 2020a), Perú (UNESCO/OREALC, 2020b) y Chile (UNESCO/OREALC, 2021).

Una primera versión del Marco fue desarrollada junto a OREALC/UNESCO Santiago bajo el título *Políticas educativas en situaciones de emergencia desde la Agenda 2030* como respuesta de la Mesa Educación en Chile ante los incendios en el sur del país (2017). Esta experiencia reafirmó la necesidad de que la educación esté presente desde el primer día en un plan de respuesta y, además, de que se vincule desde el primer momento con estrategias de recuperación a largo plazo.

A fines del año 2018, la OREALC/UNESCO Santiago, en colaboración con la Fundación SM, ha impulsado una revisión del Marco de acción a la luz de los nuevos fenómenos de movilidad humana que ha experimentado América Latina y el Caribe. Siguiendo los aprendizajes del proceso, se invitó a la Cooperativa *Mondo Aperto* de Italia —con larga experiencia en proceso de inclusión de jóvenes migrantes, refugiados y solicitantes de asilo en Europa— propiciando que la revisión abarcara situaciones de desplazamiento interno ocasionado por desastres, así como de desplazamiento transfronterizo provocado por crisis de distintos tipos y, a su vez, garantizara un enfoque que articule elementos cuantitativos y cualitativos de la respuesta.

Nuevas tendencias de movilidad que ponen el derecho a la educación bajo presión

¿Qué es lo nuevo, si lo hay, en la movilidad humana contemporánea en el mundo y en América Latina y el Caribe? La literatura y los casos revisados relevan como elementos novedosos de la movilidad humana —y que afectarían las capacidades de garantizar el derecho a la educación— los siguientes:

- **La magnitud de los movimientos de tipo forzado es ascendente.** En 2017 se registraron 258 millones de migrantes internacionales con lo cual se mantuvo la tendencia creciente de movilidad humana en el mundo (UN DESA, 2017). Del total, resaltan los 67 millones de personas desplazadas forzosamente por pobreza, violencia y desastres, lo que supera el número de desplazamiento de la II Guerra Mundial¹ (GRID/IDMC, 2018). De igual manera, en América Latina y el Caribe se calcula que 28,8 millones de personas residen en países distintos al de nacimiento, lo que equivale al 4,8% de la población total de la región (Martínez y Orrego, 2016) y que hay más de 5 millones de personas desplazadas en el año 2017 por desastres naturales y violencia (GRID/IDMC, 2018).

¹ Del total, menos de la mitad (25,4 millones) obtuvo status de refugiado (UNHCR, 2017).

- **Preeminencia de crisis por guerras intrapaís crecientemente internacionalizadas.** Con posterioridad a la II Guerra Mundial, la movilidad forzada, ligada a crisis humanitarias provocadas por conflictos armados, estuvo marcada por la sistemática reducción de la conflictividad y las guerras interestatales². Esta tuvo una especial caída con el término de la Guerra Fría: entre 1990 y 2005 disminuyeron en un 60 % el número de conflictos entre Estados³ y en 2015 por primera vez no se registraron casos (Systemic Peace, 2019)⁴. Sin embargo, ello no significó un menor número de conflictos en el mundo. En el contexto de la Guerra Fría las crisis por guerras al interior de los Estados aumentaron dramática y continuamente⁵. Desde la segunda parte del siglo XX, los conflictos intraestatales detonaron las principales crisis en el mundo⁶. Este aumento de las crisis provocadas por guerra social interna muestra en los últimos años una particularidad, que es la creciente internacionalización de la misma (intervención militar extranjera): la proporción de conflictos activos con participación de tropas externas en guerras civiles nacionales ha pasado de un promedio de 12 % durante la Guerra Fría a 7 % en la década de 1990 y hasta 16 % en el nuevo milenio.
- **Aumento de afectación por desastres vinculados al cambio climático.** Los desastres naturales de forma significativa comenzaron a copar la agenda humanitaria, y con justa razón. En 2018, se registraron 315 desastres con 11 804 muertes, más de 68 millones de personas afectadas y USD 131,7 mil millones en pérdidas económicas en todo el mundo. La estadística muestra que, si bien los terremotos siguen siendo el tipo de desastre más mortal (representa el 45 % de muertes), en las últimas décadas serían los desastres vinculados al clima, como las inundaciones y tormentas, las que afectaron al mayor número de personas en el mundo, con un 50 % y 28 % respectivamente (CRED, 2019). Las regiones más afectadas por ello en las últimas décadas son Asia y las Américas, que concentraron el 40 % y el 20 % de desastres respectivamente. Sobre el tipo de desastres, la ocurrencia de aquellos de tipo geológico —como terremotos o actividad volcánica— no superaron el 10 %, mientras que aquellos vinculados al calentamiento global —como inundaciones, tormentas, aumento de temperatura, sequías, incendios, entre otros— fueron la regla (CRED, 2018).

² Algunos explicarían esta situación por el rol del Sistema de Naciones Unidas como mecanismo de regulación de la conflictividad internacional en las primeras décadas después de la II Guerra Mundial.

³ En la década del 80 se registraron más de 5 conflictos armados por año. En los 90 disminuyó a 1,37 conflictos por año y a principios del presente siglo a 0,50 llegando a cero en el último quinquenio.

⁴ Importa señalar que, detrás de esta disminución de conflictos interestatales, está también el uso de nuevas formas de guerra no convencional en el contexto de las tecnologías cambiantes: con la creciente sofisticación del armamento aéreo, se puede proyectar la guerra interestatal desde ubicaciones remotas (Systemic Peace, 2019).

⁵ Diversas investigaciones indican que el nivel creciente de guerra social interna es el resultado de la prolongación de las guerras sociales durante este periodo y no de un aumento sustancial en el número de nuevas guerras.

⁶ Estos, también disminuyeron —aunque en menor medida— con el fin de la Guerra Fría, manteniéndose en el promedio de 3 conflictos por año entre 1990 y 2005, pero con una tendencia al alza en la última década (Systemic Peace, 2019).

- **Una dinámica compleja de pobreza, estados de fragilidad⁷ y ambientes vulnerables.** La pobreza, la vulnerabilidad ambiental y las crisis sociales están inseparablemente vinculadas. Dicha triada continúa afectando gravemente a un número significativo de personas en todas las regiones, entre ellas América Latina y el Caribe (GHA, 2018). En el mundo se estiman 7,5 mil millones de habitantes, de los cuales casi 2 mil millones —alrededor del 25 % del planeta— viven bajo la línea de pobreza (OCDE, 2015)⁸. Del total de personas en situación de pobreza, casi la mitad (47 %), alrededor de 936 millones, vive en países afectados por “estados de fragilidad”⁹ (27 %), “vulnerabilidad ambiental” (6 %) o ambas situaciones (14 %) (GHA, 2018). Lamentablemente, se estima que, para 2030, es probable que la pobreza se concentre aún más en los países con economías y Estados frágiles (OCDE, 2015).
- **Una causalidad múltiple de las crisis y los desplazamientos.** Esas dinámicas no solo coexisten, sino que interactúan en la realidad de los países afectando tanto a las personas en situación de movilidad como a las comunidades receptoras. Estudios muestran que, en el mundo, el 86 % de personas desplazadas y refugiadas residen en países de bajos ingresos (GRID/IDMC, 2016), y los países con menores niveles de satisfacción de necesidades básicas y menores niveles de desarrollo humano son los países más expuestos a desplazamientos por desastres y conflicto armado (GRID/IDMC, 2018). Trabajos señalan que personas con necesidades de protección de refugio ven radicalizadas sus razones para huir del país debido a los desastres y al cambio climático (UNHCR, 2017). De hecho, un estudio que analizó 38 incidencias de desastres naturales desde 1930 concluyó que, del total, 19 resultaron en algún tipo de conflicto sociopolítico (Reuveny, 2007 citado en Kotite, 2012). En efecto, los factores impulsores de la movilidad, o que son determinantes de un desplazamiento masivo, hoy más que nunca, no son monocausales o fáciles de identificar, sino que, de forma recurrente y creciente, responden a una combinación de elementos económicos, sociopolíticos y medioambientales (Castles y Miller, 2004) detonados por pobreza, violencias y desastres socionaturales (Stefoni, 2018; Mejía, 2018). Lo que es evidente es que, más allá del factor de mayor incidencia en un movimiento masivo, sus orígenes están fundados en las enormes asimetrías internacionales en los niveles de bienestar integral (Maldonado, Martínez y Martínez, 2018).

⁷ Recientemente se ha comenzado a usar el término “Estado de fragilidad” en lugar de “Estados frágiles” para pasar a una comprensión dinámica y en movimiento, en lugar de un listado de indicadores estáticos que definen la situación.

⁸ La línea de pobreza se establece en este caso como el número de personas que viven con menos de USD 3,2 al día.

⁹ Se registraron cincuenta países y economías en la lista de Estados y economías frágiles de 2015. Casi la mitad de ellos han aparecido en todas las listas desde 2007.

- **El estatus jurídico de las personas se vuelve muchas veces solo un indicador.**

Dada la naturaleza compleja y multicausal del desplazamiento actual, los flujos migratorios también se vuelven mixtos, por lo tanto, la división tajante entre movilidad voluntaria y desplazamiento forzado es difusa, y las diferenciaciones entre migrante y refugiado se vuelven en ocasiones solo un indicador¹⁰. Por ejemplo, personas y comunidades completas que sufren dobles y triples afectaciones que combinan migración forzada con desplazamiento interno por conflicto armado y luego por desastres; retornados que vuelven a su país de origen y pasan a ser desplazados internos; casos de migrantes que solicitan refugio por restricciones en los permisos de trabajo regulares; refugiados que solicitan permisos de migración regular por los largos tiempo de espera para recibir status de refugiado, y así sucesivamente.

- **Existe una feminización de las migraciones.** A nivel global, datos estimativos muestran que la tasa de migración femenina en muchos países ha crecido más rápido que la de los hombres, especialmente en países de mayores ingresos (UN DESA, 2017). A su vez, la tendencia de las últimas décadas evidencia una creciente participación de las mujeres en el ciclo completo de la migración y un aumento del número de mujeres cuyos proyectos migratorios están orientados a la búsqueda de empleo y no a la reunificación familiar (Platonova y Gény, 2017). Las mujeres se desplazan hoy con mayor independencia y ya no en relación con su posición familiar o bajo la autoridad del hombre; más a menudo son jefas de hogar que envían remesas a la familia y que son protagonistas de la movilidad transnacional (OIM, 2017). Ello, al mismo tiempo que fortalece su autoconcepto y aumenta su autonomía, las expone a trabajos forzados y presiona a empleos subcalificados para cumplir con su rol como jefa de hogar (Hennebry, Grass y McLaughlin, 2016). Estudios globales enseñan que las mujeres estarían migrando hacia países con mejores oportunidades laborales y, además, hacia países con instituciones sociales menos discriminatorias que las de sus países de origen (Ferrant, Pesando y Nowacka, 2014). La migración es así una forma de escapar tanto de la pobreza como de la prescripción y prácticas tradicionales basadas en el género (Temin, Montgomery, Engebretsen y Barker, 2013).

¹⁰ No queremos decir con esto que la legalidad en materia de migración, asilo y refugio se vuelve superficial para las personas. De hecho, las condiciones vitales varían sustantivamente cuando se logra el status de refugiado, por ejemplo. Más bien queremos indicar que, para el diseño de políticas, se vuelve poco útil planificar sobre la base de dicha diferenciación taxativa.

- **Aumento de la proporción de población en edad escolar.** En 2017 se estimó la existencia de 30 millones de niños y niñas migrantes a nivel global, lo que equivale a 1 de cada 8 de los 258 millones de migrantes en todo el mundo (UNICEF, 2017a). Para ese mismo año, se calculó que 30 millones de niños y niñas estaban viviendo en desplazamiento forzado, incluidos 12 millones de niñas y niños refugiados y solicitantes de asilo; y otros 17 millones estaban viviendo en desplazamiento interno, de los cuales 6 millones fueron producto de desastres naturales (UNICEF, 2016). Otros trabajos han estimado que aumentó en más de 30 % la proporción de migrantes y refugiados en edad escolar, y que la mitad de las y los refugiados del mundo tienen menos de 18 años (OIM, 2018a). Análisis de flujos migratorios recientes en la región muestran que las juventudes están siendo los primeros eslabones de una cadena migratoria convirtiéndose así en protagonistas y arquitectos de proyectos migratorios personales y familiares (UNICEF, 2017a).
- **La demanda por educación está entre las principales prioridades de las comunidades.** Generalmente las poblaciones afectadas por desplazamiento interno o transfronterizo demandan el acceso a oportunidades educativas incluso en plena emergencia (UNICEF, 2017b). Niños y niñas, familias y comunidades han reconocido en sucesivos y reiterados estudios y evaluaciones de necesidades en diferentes tipos de emergencias a la educación entre sus tres principales prioridades (Save the Children, 2015). Sabiendo lo anterior, la educación asiste a una paradoja: es uno de los servicios primeramente demandados por las familias durante una crisis y todavía es muy habitual que se trate del primer servicio que se suspende y uno de los últimos en ser habilitado y abierto (UNICEF, 2017b).
- **La especialización es marcadamente urbana.** Actualmente el 54 % de la población mundial habita en zonas urbanas y en la región este porcentaje sube al 80 %. A pesar de los avances en reducción de la pobreza en países latinoamericanos y caribeños, la desigualdad se mantiene y profundiza, lo que influye fuertemente en la configuración de las ciudades. La movilidad humana de forma creciente tiene como espacio común un emplazamiento en las ciudades: 2/3 de las y los refugiados y el 80 % de desplazados internos residen fuera de campamentos, generalmente en las periferias urbanas (GRID/IDMC, 2017; UNHCR, 2015b). Un análisis del Cluster Global de Campamentos en 30 países con alta proporción de desplazados internos dio cuenta de que en 12 de ellos la mayoría de la población que vivía fuera de campamentos residía en comunidades locales receptoras con familias y amigos; en 9 de ellos, en asentamientos informales con viviendas precarias y en 7 de ellos, bajo soluciones privadas mediante arrendamiento (UNHCR, IOM, NORCAP/NRC, 2014). Estudios comparados en los últimos años han alertado que el espacio urbano crea nuevos,

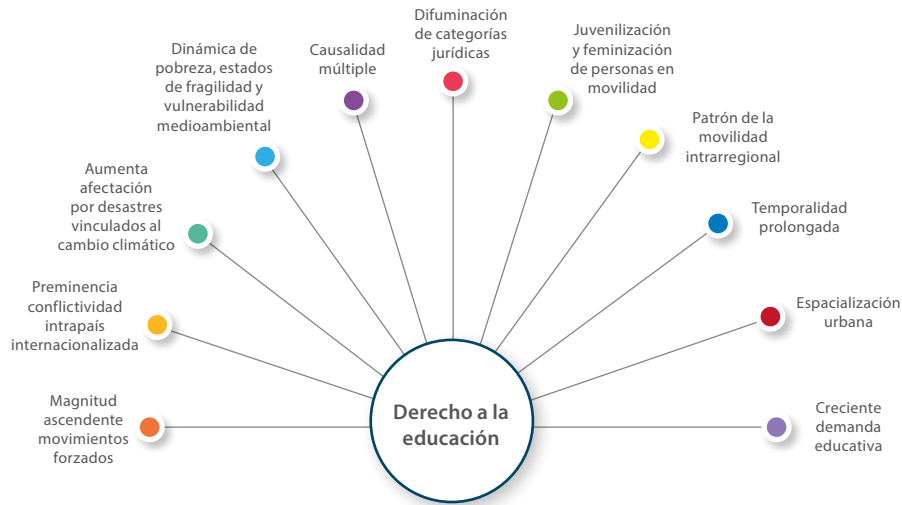
diferentes y más complejos espacios de acción que el de los campamentos (Crisp, Morris y Refstie, 2010; Ferris, 2011). En general, si bien se asume que personas desplazadas en las ciudades fuera de campamentos no requieren de protección y asistencia, ese no es generalmente el caso (Beyani, 2011).

- **La temporalidad es cada vez más prolongada.** Otro factor nuevo, que es importante atender, es la temporalidad de los movimientos. Para el caso de refugiados, estudios muestran que el promedio de desplazamiento actual es de 25 años (UNESCO, 2017b). En relación con el desplazamiento forzado interno por desastres o conflictos, durante mucho tiempo se asumió que este tenía una temporalidad reducida, pero estudios recientes dan cuenta de que casi la mitad de las y los desplazados internos estuvo más de tres años en movimiento (Hyndman y Giles, 2017). Se trata, en consecuencia, de ciclos vitales cada vez más extensos en su exposición al desplazamiento y, por ello, es potencialmente más larga la interrupción de sus trayectorias educativas.
- **El patrón de la movilidad tiene un claro signo intrarregional.** A nivel global, en 2015 se estimó que la migración sur-sur fue la predominante con 90,2 millones de personas¹¹ y que el 37 % del total del número estimado de migrantes nació en un país del sur y reside en un país diferente del sur (OIM, 2018a). Este patrón también se aplica para América Latina y el Caribe: mientras que en 1970 el 75 % correspondía a personas nacidas en países de otras regiones del mundo (migración de ultramar) y solo el 24 % a personas nacidas en la región, en 2010 las cifras indican que solo el 37 % de personas son nacidas en países de otras regiones del mundo y que el 63 % son nacidas en la región (Martínez, Cano y Soffia, 2014).

¹¹ La migración sur-sur es seguida por la migración sur-norte con 85,3 millones, la migración norte-norte con 55,2 millones y la migración norte-sur con 13,6 millones.

FIGURA 1

Diferentes y nuevos patrones de la movilidad humana que presionan la capacidad de garantizar el derecho a la educación



Fuente: Autores.

De la información analizada se desprende que, si bien la movilidad humana en la región es histórica en términos de movilidad intrarregional, existen tendencias singulares en el proceso actual. En la literatura y los casos revisados para la presente publicación, se encontró que:

- La magnitud de los movimientos de tipo forzado es ascendente.
- Este tipo de movilidad está marcado por conflictos armados (caracterizados hoy por guerras intraestatales cada vez más internacionalizadas) y desastres (mayoritariamente vinculados al clima y calentamiento global).
- Lo anterior tiene como escenarios contextos de pobreza, estados de fragilidad institucional y ambientes vulnerables.
- Por ello, las causalidades que determinan la movilidad actual son múltiples y su desarrollo más bien explica las enormes asimetrías globales en los niveles de bienestar.
- Dada la naturaleza compleja del desplazamiento, la distinción misma dentro de la población afectada según su estatus jurídico es cada vez más difusa y se vuelve en ocasiones solo un indicador.

- El perfil de quienes se encuentran en movilidad adquiere rostro de mujer, con una creciente feminización de la población en situación de movilidad y, además, se trata de personas cada vez más jóvenes.
- Entre la población afectada, acceder a oportunidades de educación y aprendizaje forma parte generalmente de sus principales demandas.
- Además, el patrón de movilidad muestra claro signo intrarregional en los países de origen y destino (sur-sur), una temporalidad cada vez más extensa y una espacialización crecientemente urbana.

Este contexto actual, por su escala y complejidad, pone el derecho a la educación bajo presión e interpela a un cambio urgente en la mirada y las acciones del sector educativo.

Principios orientadores

Ante una región en movimiento continuo, la educación debería transformarse. De acuerdo con las tendencias regionales y mundiales antes descritas y su lectura a nivel nacional y local, se requieren nuevos principios orientadores en las políticas y respuestas que operen como referentes para el accionar coherente del colectivo de actores participantes de la respuesta.

A partir de la evidencia y las tendencias recabadas para esta publicación, los principios orientadores para el diseño de la estrategia son los siguientes:

- **Principio #1. Una mirada sistémica que aborde conjuntamente afectaciones por desastres, conflicto armado y crisis, y esté dirigida a fortalecer la capacidad de inclusión del sistema educativo.** Un cambio fundamental en la mirada es necesario, desde una que se limita a entregar asistencia humanitaria y “salvar vidas” hacia una que se proponga preservar y fomentar la dignidad de la persona y las capacidades de las comunidades para encontrar y decidir sobre sus soluciones (Global Education Cluster, 2016; WHS, 2016). Ante la magnitud de la escala de los movimientos forzados en la región y el mundo, las respuestas deben dejar de ser reactivas a momentos de emergencia. Además, debiesen diseñarse estrategias que apunten a un nivel sistémico, es decir, los sistemas educativos debiesen transitar desde ajustes y adaptaciones sectoriales según la causa más visible del desplazamiento hacia el repensar íntegramente los sistemas de protección social, como los educativos, con miras a su resiliencia y plena inclusión (GEM/UNESCO, 2015).

- **Principio #2. Solidaridad, diálogo y encuentro regional para una respuesta coordinada y coherente.** Considerando el patrón de crecimiento de movimientos intrarregionales, se vuelve imperiosa una cooperación sur-sur capaz de dar respuesta de forma coordinada y coherente a la movilidad humana de la región, especialmente la de tipo forzado (UNHCR, 2018a). En este sentido, resulta clave aumentar la preparación conjunta, abordar sus causas comunes y mejorar la coordinación transfronteriza de las respuestas (UNHCR, 2015a). Ello resulta clave para los Estados y la coordinación entre los Ministerios de Educación, y para agencias de Naciones Unidas y organizaciones de la sociedad civil de alcance regional.
- **Principio #3. Un abordaje integral que articule asistencia rápida en emergencia, prevención y construcción de paz, y recuperación hacia el desarrollo sostenible.** Ante causalidades y afectaciones múltiples, los actores del sector educativo deberán pensar sus acciones ya no desde la oposición sino desde la complementariedad, siendo contraproducente e inaceptable repetir y reproducir la atomización dominante entre acciones y actores humanitarios y de desarrollo (Global Education Cluster, 2015). Se requieren respuestas educativas integrales pensadas para la movilidad humana en general (UNHCR, 2016) que aborden conjuntamente las afectaciones por desastres, conflicto armado y migración con la prevención y la recuperación a largo plazo hacia el desarrollo sostenible.
- **Principio #4. Centrar los esfuerzos en fortalecer las capacidades institucionales del sistema nacional de educación.** De cara a movimientos más largos temporalmente, es crucial pensar respuestas educativas sostenibles e insertas en la institucionalidad pública, asumiendo como máxima evitar la creación de sistemas paralelos y focalizar los esfuerzos en fortalecer los sistemas nacionales de educación (GEM/UNESCO, 2019; UNHCR, 2017c) y beneficiando siempre en equilibrio a las personas en situación de movilidad y las comunidades de acogida (UNHCR, 2017b). Este camino transformativo a nivel institucional de largo plazo será fundamental para salir de crisis prolongadas hacia la recuperación, y desde ella hacia la construcción de paz y de sociedades inclusivas (Kotite, 2012).
- **Principio #5. Políticas únicas (que cubran sin distinción migrantes, refugiados, retornados y desplazados) y diversas (que respondan de forma diferenciada a las necesidades y afectaciones específicas de grupos) con base en derechos.** Reconociendo la complejidad de la movilidad contemporánea y lo difuso de las distinciones por estatus jurídico, es clave poner las personas y la educación al centro de las respuestas, lo que implica, antes que todo, ver y atender necesidades y no papeles y documentación. El estatus jurídico no puede constituir una barrera para la asistencia y garantía de derechos

(UNICEF, 2016). Las respuestas, por lo tanto, en lugar de fragmentarse según el estatus jurídico de la persona, deben ser universales y únicas con base en derechos, para todos y todas sin discriminación (refugiados, desplazados, migrantes, solicitantes de asilo, apátridas, retornados y nacionales). Por su parte, las respuestas deberían ser diversas de acuerdo con los intereses de las poblaciones, la situación de vida y las condiciones y demandas específicas de sus miembros (UNESCO, 2017b).

- **Principio #6. El aprendizaje a lo largo y lo ancho de la vida como principio organizador de las políticas y respuestas.** Ante una ascendente espacialización urbana de la movilidad, es un principio crucial abrirse a respuestas educativas que se adapten a las necesidades de las personas en situación de movilidad (UNESCO-UNHCR, 2016). Ellas deberían ser permanentes (a toda edad), flexibles (en modalidades formales, no formales e informales), diversas (en centros educativos, en el hogar, lugar de trabajo, espacios públicos) y plurales (medios impresos convencionales, radiofónicos, audiovisuales, iconográficos) en el intento de ampliar tanto su alcance como su relevancia (UNESCO/OREALC, 2019). Las respuestas, en consecuencia, deberían transitar desde acciones centradas únicamente en ciertos grupos etarios hacia estrategias que cubran todos los grupos y niveles posibles —a lo largo de la vida— y desde respuestas basadas exclusivamente en los centros educativos hacia respuestas centradas en construir un verdadero ecosistema de oportunidades de aprendizaje —a lo ancho de la vida— que considere la creación de barrios pedagógicos y ciudades educadoras (Renna, 2018; UIL/UNESCO, 2015).

Los principios orientadores de las políticas y respuestas comparten una mirada sistémica que dé respuesta integral a la movilidad humana de tipo forzado; un enfoque de colaboración regional ante movimientos sur-sur; un abordaje integral frente a causalidades y afectaciones múltiples; pensar un cambio a nivel institucional de cara a una temporalidad más prolongada de los desplazamientos; políticas únicas con base en derechos dada la pérdida de relevancia del estatus jurídico y, a su vez, políticas diversas por la naturaleza diferencial del perfil de personas en situación de movilidad; y una perspectiva desde el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida para responder a poblaciones cada vez más demandantes de oportunidades educativas a lo largo de todo el ciclo vital y que se encuentran dispersas en la trama urbana de las metrópolis, ciudades, y barrios de la región.

Fundamento

La evidencia es contundente en establecer que, ante situaciones de movilidad humana masiva nacional o transfronteriza, la solución más eficiente y efectiva (Lewin, 2009), sostenible y duradera (Dryden-Peterson, 2016), dignificadora y ajustada a derechos (UNESCO, 2017b; IIEP, 2009), tanto para las familias como para el país receptor (GEM/UNESCO, 2019), comienza por el acceso en el sistema nacional de educación (Dryden-Peterson *et al.*, 2018). Se ha reconocido que ese es un primer paso, decisivo y fundamental, en la garantía del derecho a la educación (GEM/UNESCO-UNHCR, 2016).

RECUADRO 1

¿Qué es una situación de emergencia en el sector educativo?

Las situaciones de emergencia que afectan a la educación se definen como todas las situaciones en las que los desastres naturales o provocados por el ser humano destruyen, en un breve periodo, las condiciones habituales de vida, el cuidado y la educación de los estudiantes y, por lo tanto, alteran, niegan, obstaculizan el progreso o retrasan la realización del derecho a la educación. Estas situaciones pueden ser causadas por, entre otros factores, los conflictos armados, tanto internacionales (incluida la ocupación militar) como no internacionales (situaciones posteriores a los conflictos), y todos los tipos de desastres naturales (CRC, 2008).

En las Normas mínimas de educación en emergencias se usa el término “emergencia” como término genérico para cubrir dos amplias categorías: “desastres naturales” y “emergencias complejas”. Los primeros incluyen, entre otros, huracanes/tifones, terremotos, sequías e inundaciones. Las segundas son situaciones provocadas por el ser humano y causadas frecuentemente por conflictos o disturbios civiles, los cuales pueden ser agravados por algún desastre natural.

Para más información: [INEE \(2004\) Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana.](#)

Ahora bien, la investigación enseña que las respuestas no pueden quedarse solo en la ampliación de cupos en las escuelas del país o localidad receptora (UNHCR, 2016b), toda vez que el derecho a la educación es mucho más que “todos dentro de la escuela”. Por ello, el Marco propone que el derecho a la educación, en emergencias y crisis prolongada, debe: a) representar un ecosistema de dimensiones en interacción permanente, b) en dichas dimensiones considerar, en la planeación de políticas y respuestas, un espectro amplio de áreas clave que aseguran el goce efectivo del derecho, y c) en ellas atender, en su aplicación en terreno, un conjunto diverso de campos de acción. Esto en su totalidad asegura la plena inclusión educativa de las y los estudiantes en situación de movilidad.

Trabajos comparados muestran que el logro cuantitativo de la integración de personas en situación de movilidad al sistema escolar (inclusión estructural) no es garantía de una inclusión plena a nivel de las interacciones y relaciones en los espacios educativos (inclusión relacional) (Dryden-Peterson *et al.*, 2018).

En esta línea se ha generado evidencia, por ejemplo, de que una política o respuesta educativa, en emergencias o crisis prolongada, puede limitar el impacto de las acciones y volver estéril cualquier esfuerzo, o incluso llegar a hacer daño, si no asume aspectos como los siguientes: situaciones de hacinamiento (Mendenhall, Russell y Bruckner, E., 2017), infraestructura y equipamiento (Bretherton, Weston y Zbar, 2003), cuestiones relativas a tensiones culturales en el clima escolar y de aula, y dificultades en el quehacer pedagógico (Robiolle-Moul, 2015), falta de oportunidades de alfabetización, educación permanente y de aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO/OREALC, 2019; Hanemann, 2018), barreras lingüísticas (Ramachandran, 2017), marcos curriculares rígidos y poco pertinentes (Kotite, 2012), discriminación y xenofobia (Tijoux, 2013), daño socioemocional (GEM/UNESCO, 2019), debilidad en las capacidades y condiciones de trabajo de docentes (Burns y Lawrie, 2015), factores de riesgo y protección (UNICEF, 2017b), barreras económicas (HEART, 2016) y administrativas (Maldonado, Martínez y Martínez, 2018), y capacidades institucionales y sociales reales de los actores educativos (Renna, 2018), entre tantos más.

RECUADRO 2

Inclusión estructural e inclusión relacional

Usamos el término “inclusión” para describir los procesos activos y dinámicos de encuentro de refugiados y nacionales en escuelas. La inclusión involucra, entonces, una “inclusión estructural”, a menudo también llamada integración funcional, que se define por la capacidad de acceder a instituciones y servicios, como la educación, y una “inclusión relacional”, que es un proceso sociocultural, relacionado con desarrollo de identidad y transformación y que incluye tanto un sentido de pertenencia a nivel individual como cohesión social a nivel grupal.

Para más información: [Dryden-Peterson et al \(2018\) *Inclusion of refugees in national education systems*](#).

En efecto, especialmente en escenarios de emergencias y crisis prolongada, si se radicaliza la interseccionalidad¹² de las formas de discriminación, materiales y simbólicas —con lo cual se amplifican y entrelazan exclusiones para las personas en situación de movilidad—, las acciones no pueden ser estrechas; por el contrario, deben ser articuladas y diversas, de modo que incrementen las posibilidades de plena inclusión (estructural y relacional) de todas y todos.

¹² Perspectiva teórica y metodológica que busca dar cuenta de la percepción cruzada o imbricada de las relaciones de poder (Viveros, 2016). El concepto fue acuñado en 1980 por Kimberlé Crenshaw, representante de la teoría feminista para cuestionar la representatividad del feminismo occidental visibilizando cómo se entrecruzan otras opresiones vinculadas a género, raza y sexualidad.

Racionalidad y alcance del Marco

Se propone un marco que transversaliza el enfoque de derechos en todos los componentes de una política y respuesta educativa en contextos de emergencias y crisis prolongada. En el Marco, la acción comienza, pero no termina con el acceso; pone en el centro la calidad, la equidad y la inclusión de la educación, lo que implica atender elementos cuantitativos y cualitativos, así como aspectos materiales y simbólicos. Además, las diferentes áreas y campos exigen que las acciones vayan más allá de la respuesta rápida; el Marco conecta la acción pública en emergencia con la planificación educativa para la recuperación hacia el desarrollo sostenible y la justicia social.

Este Marco de acción toma como base el “**modelo de las 4A**” (*availability, accesibility, acceptability, adaptability*, por sus siglas en inglés) del derecho a la educación. Las 4A fueron adoptadas en 1966 en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales como categorías universales para establecer el cumplimiento del derecho a la educación. Posteriormente, fueron adoptadas y desarrolladas por Katarina Tomasevski, Relatora Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación 1998-2004, quien contribuyó a darles amplia difusión (Tomasevski, 2004).

Este modelo considera disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. A ello se agrega, en línea con otros trabajos y estudios, una quinta dimensión —una quinta “A”— referida a rendición de cuentas (*accountability*) (GEM/UNESCO, 2017; Right to Education Project, 2016).

RECUADRO 3

¿Qué es una crisis prolongada?

Entenderemos por crisis prolongada aquellos entornos en los que una proporción significativa de la población es extremadamente vulnerable a la muerte, la enfermedad y la interrupción de los medios de vida durante un periodo prolongado de tiempo. La gobernanza de estos entornos suele ser débil y el Estado tiene una capacidad limitada para responder y mitigar las amenazas a la población o proporcionar niveles adecuados de protección (Harmer y Macrae, 2004).

Si bien las crisis prolongadas incluyen una variedad heterogénea de contextos, ellas comparten ciertas características. Un estudio reciente FAO (2010) identifica tres criterios medibles: i) longevidad de la crisis. Se considera que un país está en crisis prolongada si aparece en la lista de SMIA (Sistema mundial de información y alerta sobre la alimentación y la agricultura) durante ocho años o más, entre 2001 y 2010 (para capturar crisis más recientes) o 12 años o más entre 1996 y 2010; ii) ayuda recibida. Se refiere a la proporción de asistencia humanitaria recibida por el país como parte de la asistencia total. Los países se definen en crisis si han recibido 10 por ciento o más de su Asistencia Oficial para el Desarrollo (AOD) como ayuda humanitaria desde 2000; iii) situación económica y de seguridad alimentaria. La definición final es que los países en crisis prolongada aparecen en la lista de LIFDC (Lista de la FAO de países de bajos ingresos y con déficit de alimentos) (FAO, 2010).

Para más información: [FAO \(2010\) *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo*](#).

Mientras las actuales políticas y respuestas tienden a ser reactivas a las crisis y generalmente limitadas a una causalidad, el presente Marco se propone desde una lógica de anticipación al conflicto con el fin de fortalecer las capacidades de respuesta e inclusión a nivel sistémico. La publicación se enfoca en las necesidades educativas de personas en situación de movilidad, pero no se aboca solo a la asistencia rápida o a cubrir la brecha de acceso, sino que se orienta hacia cambios integrales a nivel de los sistemas públicos de educación. Todo ello, además de constituir una apuesta ética, está basado en evidencia.

El contexto actual exige soluciones sostenidas en el tiempo que aseguren la plena inclusión en el país de acogida. Por ello, el Marco no se limita a un asunto de educación en emergencias, sino que dialoga con los debates en el campo de los sistemas y las políticas educativas de equidad e inclusión en general. La publicación, además, dado el enfoque propuesto, pone atención de manera integrada en la situación de personas migrantes, refugiadas, retornadas, desplazadas y comunidades receptoras, y sitúa a la persona en el centro, más que a su estatus jurídico.

Se pretende que este Marco sea recibido como una guía operativa para la acción y también como una herramienta de reflexión de equipos que trabajan con personas en situación de movilidad. Más específicamente, el público de este trabajo son decisores/as y planificadores/as de política y equipos técnicos de ministerios de Educación, así como profesionales y equipos de actores humanitarios de la sociedad civil y Naciones Unidas. Ello no impide que sus contenidos puedan resultar de utilidad para docentes y equipos en escuelas y centros educativos a modo de fortalecer su capacidad de dar seguimiento a las políticas y respuestas educativas nacionales y locales.



Capítulo II

Desafíos para la garantía del derecho a la educación de personas en situación de movilidad

El presente capítulo presenta una revisión de literatura, con el propósito de recabar algunas lecciones aprendidas respecto de la garantía del derecho a la educación. La revisión abarcó estudios sobre personas migrantes, refugiadas, desplazadas, retornadas, y comunidades de acogida, y cubrió evidencia a nivel de aula, escuela, sistemas de educación y políticas educativas. El enfoque geográfico está en países de América latina y el Caribe, aunque abarcó también países de Medio Oriente y África Oriental, que albergan el mayor número de refugiados, y países de Asia con varias afectaciones por desastres. Se tomó como periodo desde 2004 hasta la fecha, pues aquel año fueron acordadas las Normas mínimas de educación en situaciones de emergencia, que constituyen estándares colectivos de acción a escala global, así como una perspectiva común sobre el fenómeno.

En la búsqueda de información, se privilegiaron reportes de evaluación de necesidades, análisis de situación, informes de terreno e investigaciones científicas del sector educativo o de sectores vinculados a él. Se incluyeron casos de respuestas a crisis provocada por desastres y conflictos armados internos o transfronterizos, dentro o fuera de campamentos. La revisión cubre documentos e incluye informes de gobiernos, donantes, organizaciones internacionales, agencias de Naciones Unidas y organizaciones no gubernamentales a nivel internacional, nacional y regional.

Breve revisión documental: de respuestas segregadas a los primeros pasos hacia la inclusión educativa

A nivel mundial, la tendencia hasta la primera década del siglo XX fue la creación de escuelas paralelas para refugiados y desplazados, en las que generalmente se usaba el currículo y la lengua del país de origen (Dryden-Peterson, 2016). Estos sistemas de educación paralelos estuvieron principalmente ligados a políticas de campamentos.

En dichas políticas, las respuestas pueden ser:

- Programas de acceso temporales de emergencias destinadas exclusivamente a una fase inicial de la respuesta.
- Programas de acceso paralelo semipermanente con perspectivas de inclusión en mediano-largo plazo en el sistema regular.
- Programas de acceso paralelo permanente como respuesta unívoca a lo largo del tiempo (cfr. Ghaffar-Kucher, 2018).

Existe consenso sobre el enorme aporte de los sistemas paralelos en ofrecer un espacio de normalización inmediata, protección, recreación y esparcimiento en la emergencia cuando los sistemas regulares no pueden hacerlo (Child Protection Working Group, 2010; UNICEF, 2007). Experiencias recientes muestran su valor ante flujos migratorios con elevadas poblaciones en tránsito o en movimientos pendulares entre fronteras (UNESCO/OREALC, 2019).

Sin embargo, son crecientes las dificultades identificadas en dichos tipos de sistemas paralelos de educación (Mendenhall, Russell, y Bruckner, 2017), especialmente cuando se constituyen en la única opción para las personas. La mayoría de las veces estos sistemas carecen de certificación (Dryden-Peterson *et al.*, 2018), las oportunidades de continuidad educativa en el sistema regular son reducidas (GEM/UNESCO, 2019), existen dificultades de monitoreo y recolección real de datos (UNESCO, 2017b), los estándares de calidad están ausentes (IIEP, 2009), satisfacen una pequeña fracción de la demanda y/o no se mantienen en el tiempo por falta de financiamiento (Lewin, 2009) y, ante crisis prolongadas, se vuelven insostenibles (Save The Children, 2016; World Bank, 2017).

Dicho tipo de respuestas fuera del sistema nacional de educación, por razones múltiples, ha ido cambiando, de modo tal que hoy cohabitan sistemas de educación paralelos con esfuerzos crecientes de inclusión en los sistemas nacionales de educación (Dryden-Peterson *et al.*, 2018).

En las formas de inclusión en los sistemas nacionales de educación, un análisis comparado para 14 países mostró algunas tipologías y evidenció que las respuestas pueden ser de pleno acceso o segregadas (Dryden-Peterson *et al.*, 2018).

- En las primeras, las formas pueden ser de pleno acceso a escuelas públicas, con migrantes y estudiantes nacionales juntos en la misma aula, de forma completamente abierta y con acceso según el procedimiento administrativo regular del servicio educativo, o de pleno acceso, pero con estudiantes localizados de manera selectiva y planificada desde la autoridad educativa, por ejemplo, destinando cupos de escuelas con baja matrículas para revitalizarlas o en zonas de desarrollo identificadas por otra autoridad competente.

- En las segundas, denominadas también formatos de integración, pueden darse formas de acceso a escuelas públicas, pero segregadas geográficamente (por ejemplo, un aula o una escuela exclusiva) o temporalmente, por ejemplo, una jornada o días exclusivos. En ambos casos, la localización es selectiva y planificada por las autoridades educativas (Dryden-Peterson *et al.*, 2018).

La información permite sugerir que la incorporación de personas en situación de movilidad en los sistemas nacionales de educación, en todas sus formas, tiene una serie de ventajas comparadas respecto de la creación de sistemas paralelos de provisión educativa: rendición de cuentas, estándares de calidad, reconocimiento de certificación, oportunidades de continuidad educativa, entre otras. Estudios han relevado que, más allá de estos factores relativos a la calidad, la inclusión en el sistema educativo regular para migrantes refugiados y desplazados tiene un poderoso potencial a largo plazo (Plan International, 2017). Análisis longitudinales han mostrado que las segundas generaciones de familias migrantes, refugiadas y desplazadas que tuvieron un miembro en el sistema regular cuentan con mayores posibilidades de ser incluidas en la educación formal que aquellas que no contaron con un miembro en el sistema regular. De ese modo, se promueve un círculo virtuoso de inclusión social en el país de acogida a nivel transgeneracional (Schnell, 2014; Dustmann *et al.*, 2011).

Ahora bien, los esfuerzos de inclusión enfrentan nudos críticos, muchas veces por la escala y complejidad de los desplazamientos. Por ejemplo, raramente los sistemas educativos están equipados y capacitados para dar respuestas a desplazamientos masivos y trayectorias vitales frágiles (Novelli, 2016). Estos, incluso previo al desplazamiento, se encuentran precarizados (Hathaway, 2016), con sobredemanda interna y con financiamiento limitado (GEM/UNESCO, 2019). Así, la institucionalidad educativa se ve presionada súbitamente con limitadas capacidades institucionales y financieras para dar respuestas inmediatas.

Por lo anterior, asegurar el acceso a oportunidades de educación y aprendizaje a personas en situación de movilidad y comunidades receptoras es un tremendo desafío. Sin embargo, cabe subrayar que el acceso pleno es condición necesaria pero no suficiente para garantizar goce efectivo del derecho a la educación. Por ejemplo, trabajos comparados muestran que el logro cuantitativo de la integración de personas en situación de movilidad al sistema escolar (inclusión estructural) no es garantía de una inclusión plena a nivel de las interacciones y relaciones en los espacios educativos (inclusión relacional) (Dryden-Peterson, *et al.*, 2018).

En esta línea, se ha generado evidencia de que una política o respuesta educativa, en emergencias o crisis prolongada, que no considere ciertos elementos puede limitar el impacto de las acciones y volver estéril

cualquier esfuerzo, o incluso provocar daño. Algunos de estos elementos son los siguientes: las barreras materiales que obstaculizan la accesibilidad (instalaciones, documentación, reconocimiento de título); las construcciones culturales que dificultan el diálogo y una educación socialmente aceptable (lengua, normas sociales, currículo, pedagogías, bienestar subjetivo); los cambios de largo plazo para que el sistema se adapte a la nueva realidad (políticas, marcos normativos, financiamiento, capacidades institucionales) y el monitoreo, evaluación y promoción transversal de la participación y del protagonismo activo de la población en situación de movilidad.

En efecto, aunque exista la voluntad del país receptor de abrir las escuelas a esta población, una planificación inapropiada —que no considere sus diferentes necesidades y afectaciones— puede perjudicar la calidad del sistema completo (por hacinamiento en aulas, falta de preparación de docentes, exposición a riesgos de personas migrantes y refugiadas, etc.).

Los casos enseñan que el tipo de respuesta está determinado por elementos técnicos y financieros, y también está altamente condicionado a la voluntad de Gobiernos y el ambiente político interno (Robiolle-Moul, 2016; Kirk, 2007), a las dinámicas de conflictividad con el país de origen y la percepción de duración del desplazamiento (UNHCR, 2017), a la presencia o ausencia de incorporación de derechos de migrantes y refugiados en los marcos legales y políticas nacionales (Mendenhall, Russell y Bruckner, 2017), a la filosofía educativa institucional y al poder organizacional de los sectores de educación (Gillies, 2010), entre otros factores.

Estado de situación actual de los desafíos en la garantía del derecho a la educación

A continuación, se entregan algunos de los elementos clave que emergen de la literatura reciente, revisada para el presente trabajo, y que dan cuenta del magno desafío que significa garantizar la inclusión educativa a personas en situación de movilidad desde un enfoque de derechos.

» Existen brechas en la oferta educativa para personas en situación de movilidad

La evidencia indica que el acceso a la oferta regular es diferenciado según el momento del ciclo vital de personas en situación de movilidad. En primera infancia y educación parvularia, muchas niñas y niños migrantes y refugiados no cuentan con oferta en servicios de educación y desarrollo (GEM/UNESCO, 2019); en educación primaria y secundaria, todavía persisten amplias brechas en el acceso, permanencia y conclusión

de niños y niñas en situación de movilidad (UNHCR-UIS, 2016); en educación técnica, profesional y superior, las oportunidades de formación para personas en situación de movilidad son marginales (UNHCR, 2014, 2016; Crea y McFarland, 2015; Zeus, 2011; Wright, y Plasterer, 2010); y las personas jóvenes y adultas en situación de movilidad están fuera del radar de las políticas y respuestas (Brunarska y Weiner, 2013; Souto-Otero y Villalba-García, 2015; UNESCO/OREALC, 2019).

También se ha detectado que las modalidades alternativas de educación son escasas. Se registra que la rigidez de la forma de la provisión afecta las posibilidades de acceso de las personas en situación de movilidad (UNESCO, 2017b; IIEP, 2006; Zubairi y Rose, 2016) y que la homogeneidad de los espacios y medios utilizados hace muchas veces que la oferta sea poco atractiva para personas en situación de movilidad (Hanemann, 2018).

Otros estudios han dado cuenta de que las instalaciones y servicios básicos son aún insuficientes y de baja calidad, ya sea por fragilidad en la infraestructura y falta de espacios y equipamiento, lo cual desincentiva el acceso de personas en situación de movilidad (Mendenhall, Russell y Bruckner, 2017; Bretherton, Weston y Zbar, 2003; Sinclair, 2001; Robiolle-Moul, 2015), ya sea por una insuficiencia de servicios básicos externos e internos en los espacios educativos, lo que obstaculiza el acceso y permanencia de estudiantes en situación de movilidad (UNHCR, 2017a).

Por último, aunque quizás es uno de los primeros elementos sobre la disponibilidad del derecho a la educación, se ha detectado que muchas veces ni siquiera se dispone de maestros/as calificados y otro personal educativo. Ello, porque, en terreno, en ocasiones no hay mecanismos adecuados de reclutamiento, selección y certificación del personal docente para todos los espacios educativos (Save the Children, UNHCR y Pearson, 2017; EDT y IIEP, 2018; Kirk y Winthrop 2007; Ring y West, 2015; Bennell y Akyeampong, 2007; Benell, 2004; Zetter y Ruaudel, 2016; Deane, 2016), ya que falta formación inicial y formación continua de maestros/as y otro personal educativo que trabaje con personas en situación de movilidad (HEART 2016; Crisp, Talbot y Cipollone, 2001; Dryden-Peterson, 2011; Burns y Lawrie, 2015; GEM/UNESCO, 2019) y/o muchas veces la remuneración y los incentivos son poco competitivos en relación con otros sectores, lo que provoca una alta rotación del personal en terreno (Kirk, 2008; Renna, 2018).

» **Muros sociales, legales y económicos obstaculizan la accesibilidad de personas en situación de movilidad**

La evidencia indica que las personas en situación de movilidad se exponen a factores de riesgo y a un acceso limitado a medios de vida, lo que se expresa en enormes desafíos para generar entornos protectores para niños, niñas, mujeres y grupos con afectaciones diferenciadas (UNICEF, 2017b; Meyer *et al.*, 2014;

CPWG, 2012b; IASC, 2015; UNFPA, 2015). Diversos riesgos de protección¹³ y el reducido acceso a medios de vida¹⁴ de estudiantes en situación de movilidad y sus familias obstaculizan su permanencia y la proyección de su recuperación a largo plazo (CEPAL, 2015; CPWG, 2015; Mendenhall, Russell y Bruckner, 2017).

Además, trabajos han indicado cómo elevados riesgos de desastres exponen a dobles y triples afectaciones a las poblaciones en situación de movilidad. Se ha alertado, por ejemplo, que las amenazas y desastres ponen en jaque la continuidad educativa de personas en situación de movilidad y comunidades receptoras (UNISDR, 2013; Guha-Sapir, Below y Hoyois, s.f.; PNUD, 2016; UNESCO, 2018), y que el calentamiento global y cambio climático afectan indistintamente a personas en situación de movilidad y a comunidades receptoras.

Un tema no resuelto se relaciona con las violencias múltiples que marcan las trayectorias de estudiantes en situación de movilidad. Ello, tanto a nivel externo —porque se mantienen y aumentan ataques externos y el uso de espacios educativos en conflictos armados (GCPEA, 2015a; GCEPA, 2015b; UIS/UNESCO-UNICEF, 2015)— como a nivel interno, dado que se observa que las violencias internas basadas en el género, xenófobas y racistas ocurren en comunidades educativas (Brown, 2015; CEPAL, 2016; UNICEF, 2017b).

Otra situación relevada es que persisten barreras provocadas por costes económicos. Estos todavía restringen el acceso educativo a personas en situación de movilidad (GEM/UNESCO-UNHCR, 2016; HEART, 2016; OCDE/CE, 2015: 133; GEM/UNESCO, 2019) y, aunque la oferta sea gratuita, costes indirectos obstaculizan su acceso y permanencia educativa (GEM/UNESCO, 2019).

Estudios recientes han subrayado que los obstáculos en la documentación legal exigida generan desencuentros con la escuela. En este sentido, se observa que, si bien en la última década disminuyen las restricciones abiertas, normativas internas dificultan el acceso (UNESCO, 2018; UNHCR, 2016b; Oviedo y Sánchez, 2013; R4V, 2018) y, otras veces, las normativas no están operativas o son desconocidas, lo que dificulta el acceso (de Varennes, 2003; Maldonado, Martínez y Martínez, 2018).

Vinculado a lo anterior, se hace crítica la falta de reconocimiento de saberes previos, estudios y títulos. En este ámbito, destaca el hecho de que no está asegurada la movilidad transfronteriza de profesionales (GEM/UNESCO, 2018; UNESCO, 2018, p. 8); hay enormes desafíos en la trazabilidad de las trayectorias escolares y validación de estudios de niños, niñas y jóvenes en situación de

¹³ Las personas en situación de movilidad corren riesgos de protección: la amenaza de ser objeto de arresto y detención, la devolución, el hostigamiento, la explotación, la discriminación, así como el riesgo de vivir en albergues hacinados e inadecuados. Además, son vulnerables a la violencia sexual y, por razones de género (SGBV), al VIH-SIDA, al tráfico y a la trata de personas (ACNUR, 2009).

¹⁴ "Un medio de vida se compone de las capacidades, activos (tanto recursos materiales como sociales) y actividades necesarias para vivir" (Ashley y Carney, 1999).

movilidad (RV4, 2018), y son escasos los instrumentos para reconocer, validar y acreditar aprendizajes no formales e informales de personas migrantes y refugiados (Singh, 2015; UNESCO/OREALC, 2019).

» La educación, a menudo, no es aceptable cultural y lingüísticamente

Para muchas personas en situación de movilidad, las barreras de lengua y de comunicación son críticas. Sobre ello, se ha alertado que son escasas las oportunidades de educación y aprendizaje para fortalecer la alfabetización en la lengua materna de las personas en situación de movilidad (GEM/UNESCO, 2018; Walter y Benson, 2012; Dutcher, 2001; Ramachandran, 2017; Hanemann, 2018; Nicolai, Wales y Aiazzi, 2017) y que es débil la oferta de alfabetización en la segunda lengua (GEM/UNESCO, 2018; Mendenhall, Russell y Bruckner, 2017; UNESCO, 2018; OIM, 2017).

Quizás uno de los temas más debatidos en el último tiempo tiene relación con los marcos curriculares rígidos y poco pertinentes en los países de acogida. Sobre este punto existe abundante evidencia acerca de que los planes y programas de estudio en ocasiones no logran conectar con la realidad de las personas en situación de movilidad (Dryden-Peterson, 2016; IIEP, 2017; HEART, 2016; Kotite, 2012; UNESCO, 2018) y que la flexibilidad curricular, en contenidos, tiempos y formas de implementación, muchas veces en la práctica no se produce (UNESCO/OREALC, 2006; UNESCO, 2017a).

Estudios que han abordado las interacciones a nivel de aula han demostrado que muchas veces las prácticas de enseñanza y aprendizaje son de baja calidad para personas en situación de movilidad. Esto sucede porque las prácticas pedagógicas son poco respetuosas de la diversidad (Renna, 2018; CEPAL/ UNICEF, 2010; Entorf, 2015) o porque los aprendizajes son poco significativos y relevantes para la vida de estudiantes migrantes y refugiados (OCDE/EC 2015; OCDE, 2010; OEA, 2009).

Relacionado con lo anterior, investigaciones han detectado la falta de dispositivos de bienestar y de soporte socioemocional en educadores y educandos. Ello, en tanto el daño psicosocial marca las trayectorias de estudiantes en situación de movilidad y sus familias (Wessells y Edgerton, 2011; Mendenhall, Russell y Bruckner, 2017; Del Valle, 2017), y el camino hacia espacios acogedores en el sistema educativo es aún desafiante (CASEL, 2015, SUMMA 2016; Saavedra y Opfer, 2012; Voogt y Pelgrum, 2005; Jones y Kahn, J. 2017; Bresciani Ludvik y Eberhart, 2018).

A su vez, trabajos han señalado que las normas sociales culturales y basada en el género frenan la inclusión. Esto, porque la no consideración del enfoque de género (UNHCR, 2018a; Compennolle y Hansen-Shearer, 2018) y el monoculturalismo todavía dominan gran parte del quehacer escolar y las prácticas pedagógicas (Rossi, 2018; López Cuesta, 2012).

» Los sistemas educativos en ocasiones no logran adaptarse al cambio

Estudios también han llamado la atención sobre la falta de incorporación de los derechos educativos de personas en situación de movilidad, en los marcos legales y de políticas nacionales. Al respecto, se observa que muchas veces no están alineados los marcos normativos nacionales con los tratados internacionales que garantizan la educación de personas en situación de movilidad (Mendenhall, Russell y Bruckner, 2017; UNESCO, 2017b) y/o se observa una falta de institucionalización de las acciones en las políticas nacionales (Brookings Institute, 2016; UNESCO, 2018).

La investigación también ha puesto en alerta que el financiamiento para el sector educativo en emergencias y crisis —como un desplazamiento masivo— es limitado, mal distribuido y su gasto suele ser poco efectivo. Respecto de lo primero, se detecta un desfinanciamiento crónico del sector educativo en emergencias y crisis (UNHCR 2018; Save the Children, UNHCR y Pearson, 2017; UNESCO, 2015c). En relación con lo segundo, se observa que perviven asimetrías en la distribución de los recursos (FHF, 2015; Save the Children 2015; Start Network, 2017) y que el financiamiento es de corto plazo, lo que dificulta una planificación plurianual. Finalmente, muchas veces se constata una ineffectividad en el gasto de políticas y respuestas educativas a personas en situación de movilidad (NRC, 2017).

Este Marco busca conectar emergencia con desarrollo, para lo cual es un tema clave el fortalecimiento de las capacidades institucionales del país receptor para la plena inclusión de todas y todos. Trabajos han alertado precisamente de un déficit de capacidades institucionales previo a la emergencia, ya sea por debilidades a nivel de liderazgo y gobernanza para una apropiada respuesta a las personas en situación de movilidad (UNESCO, 2016; UNESCO, 2017b), por la falta de capacidades de influencia y de trabajar con otros y otras, o por falta de preparación y respuesta en las organizaciones mismas (Renna, 2018). Además, en ocasiones no existen los mecanismos de coordinación y acción conjunta. En el primer caso, persisten brechas de articulación entre actores que participan de la respuesta, como las organizaciones humanitarias, aquellas que trabajan en prevención y aquellas vinculadas a las políticas de desarrollo a mediano y largo plazo (Global Education Cluster, 2018; UNICEF, 2017b). En el segundo, se advierte una falta de efectividad en las operaciones a nivel horizontal (del sector educativo con otros sectores) y vertical (del sector educativo nacional y local) (Teachers College, 2018; Landau y Amit, 2014).

La rendición de cuentas en las políticas y respuestas todavía no es prioritaria

Se ha discutido largamente, pero con pocos avances concretos, sobre la falta de mecanismos de monitoreo y evaluación. Es crítico hoy día que las capacidades de recolección y análisis de datos todavía sean débiles en algunos países (OIM, 2018b; UNHCR, 2018b; HEART, 2016), así como que las evaluaciones de respuestas a personas en situación de movilidad sean esporádicas y poco regulares (UNESCO, 2018; Save the Children, UNHCR y Pearson, 2017).

A su vez, la participación individual y el involucramiento familiar y comunitario en las respuestas es más una retórica que una acción (UNICEF, 2013 en Compernelle y Hansen-Shearer, 2018). Si bien se sabe que la participación de estudiantes en situación de movilidad es crucial, sigue siendo un aspecto poco desarrollado (Pearson y UNHCR; Entorf, 2015), y las respuestas raramente consideran el involucramiento familiar y comunitario en sus acciones y fases (INEE, 2012; IIEP, 2009).

🔑 **Actividad 1**
Construcción de un escenario común

Tiempo estimado
30 minutos de trabajo en grupo + 15 minutos de presentaciones.

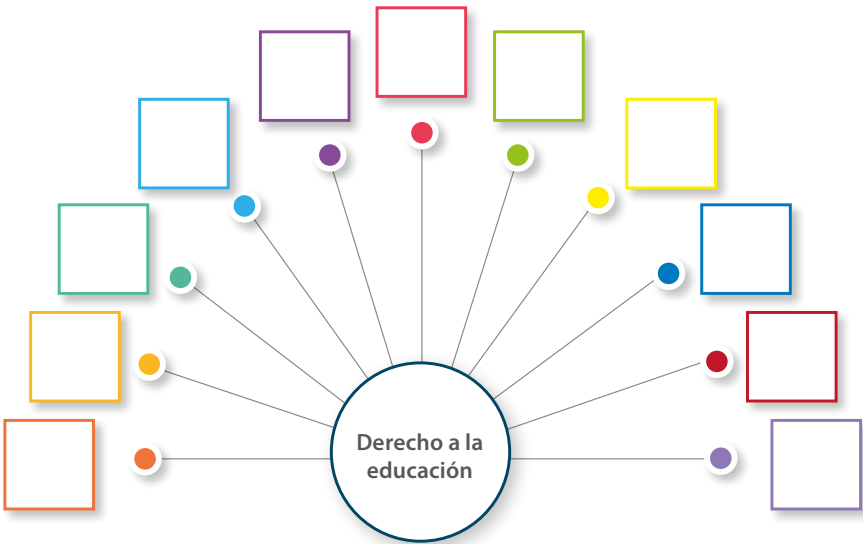
Destinatarios
Tomadores de decisión, planificadores/as de política y equipos técnicos de Ministerios de Educación, así como profesionales y equipos de la sociedad civil y de agencias de Naciones Unidas.

Pregunta orientadora
¿Qué tendencias en la movilidad humana actual en su país ponen bajo presión la garantía del derecho a la educación?

Descripción general
Entregue a cada grupo o de forma individual el esquema de material de referencia. Luego, solicite que completen las casillas del esquema identificando las principales tendencias de la movilidad humana en su país. Pueden usar como referencia las tendencias descritas anteriormente y agregar todas las que estimen convenientes. Tras ello, invite a cada grupo a compartir las tendencias que han identificado y abra la reflexión en plenario sobre cómo dichas tendencias están poniendo el derecho a la educación bajo presión. Durante la presentación de los grupos, vaya identificando las tendencias que se reiteren para construir una síntesis.

Material de referencia

Diferentes y nuevos patrones de la movilidad humana que presionan la capacidad de garantizar el derecho a la educación



🔗 **Actividad 2**

Definición de los principios orientadores

Tiempo estimado

30 minutos trabajo en grupo + 15 minutos de presentaciones.

Destinatarios

Tomadores de decisión, planificadores/as de política y equipos técnicos de Ministerios de Educación, así como profesionales y equipos de la Sociedad Civil y de agencias de Naciones Unidas.

Pregunta orientadora

¿Qué principios estratégicos en el sector educativo son necesarios para asumir la situación de movilidad humana?

Descripción general

Entregue a cada grupo la tabla de material de referencia. Luego, solicite que, ante cada tendencia que hayan identificado en la actividad 1, propongan un principio orientador contextualizado a la respuesta de su país. Recuerde que los principios no son actividades, sino perspectivas de largo plazo que deberían orientar la estrategia global. Pueden usar como referencia los principios descritos anteriormente y agregar todos los que estimen necesarios. Tras ello, invite a los grupos a compartir sus propuestas y abra en plenario la reflexión sobre los principios orientadores necesarios para una adecuada respuesta país. Al igual que en el caso anterior, procure identificar los principios reiterados durante las presentaciones a fin de construir una síntesis.

Material de referencia

Principales tendencias	Principios orientadores
• _____	• _____
• _____	• _____
• _____	• _____
• _____	• _____
• _____	• _____
• _____	• _____
• _____	• _____
• _____	• _____



Capítulo III

Descripción del Marco de acción

Como se demostró, en escenarios de emergencias y crisis prolongada, si se radicaliza la interseccionalidad de las formas de discriminación, materiales y simbólicas —con lo cual se amplifican y entrelazan exclusiones para las personas en situación de movilidad—, las acciones deben ser igual de articuladas y diversas, de modo que se incrementan las posibilidades de plena inclusión (estructural y relacional) de todas y todos.

Las **dimensiones** del derecho a la educación contienen **áreas y campos** de acción específicos que deben ser abordados para la garantía del derecho. Las áreas y campos son cualitativos, por lo cual ciertamente varían según el contexto y momento histórico.

El derecho a la educación de personas en situación de movilidad ha sido consagrado en diversos instrumentos de derecho internacional vinculante; también en Convenciones, en Convenios, instrumentos no vinculantes de derecho internacional y Declaraciones. El derecho a la educación de migrantes, refugiados y desplazados también ha sido consagrado en diversos instrumentos vinculantes de derecho regional, tales como Cartas, Protocolos y Convenios. Además, ha sido acordado en diversos instrumentos no vinculantes de derecho regional, como Declaraciones, y Programas y Planes a nivel regional.

La evidencia da cuenta de un desarrollo normativo de larga data que muestra que el derecho a la educación de personas migrantes, refugiados y desplazados está presente desde los orígenes del derecho internacional en educación y que, además, tiene presencia en los instrumentos más recientes, lo que indica que su relevancia continúa vigente. Además, la diversidad de instrumentos en los que está presente muestra un amplio campo jurídico de defensa del derecho a la educación y aprendizaje de personas en movilidad, que lo sitúa como elemento fundamental para la dignidad humana y la justicia social. Por último, su presencia es importante en los instrumentos tanto internacionales como regionales.

Dimensiones, áreas y campos del derecho a la educación

El Marco está compuesto por tres niveles conceptuales que van de menor a mayor profundidad y desagregación:

- Un primer nivel está compuesto por las **dimensiones** del derecho a la educación (n=5).
- Un segundo nivel contiene las **áreas** clave de cada dimensión para la planeación de políticas y respuestas (n=21).
- Un tercer nivel comprende los **campos** de acción de las políticas y respuestas (n=49).

Los tres niveles interrelacionados ofrecen un espectro múltiple e interconectado de dimensiones, áreas y campos a considerar en las políticas y respuestas.

A continuación, se presentan los niveles y la estructura general del Marco. Este apunta a:

- visualizar el derecho a la educación y las acciones para su garantía, en emergencias y crisis prolongada, como un ecosistema de dimensiones en interacción permanente (nivel 1-dimensiones);
- considerar al interior de dichas dimensiones un espectro amplio de áreas clave que aseguran el goce efectivo del derecho (nivel 2- áreas);
- atender en estas áreas un conjunto diverso de campos de acción, que en su totalidad aseguran la plena inclusión educativa de las y los estudiantes en situación de movilidad (nivel 3-campos).

» Nivel 1. Dimensiones del derecho a la educación

El primer nivel corresponde a las dimensiones del derecho a la educación. En tanto derecho, la educación para personas en situación de movilidad se debe **respetar**, lo que exige que los Estados eviten medidas que dificulten o impidan el disfrute del derecho a la educación); **proteger**, lo cual requiere que los Estados parte tomen medidas que eviten que terceros interfieran con el disfrute del derecho a la educación, y **cumplir**, es decir, incorporar la obligación de proporcionar y facilitar, lo que requiere que los Estados tomen medidas positivas para permitir que las personas y comunidades ejerzan su derecho a la educación.

RECUADRO 4**Dimensiones del derecho a la educación: “las cinco A”**

La **disponibilidad** significa que “como derecho civil y político, el derecho a la educación demanda del gobierno la admisión de establecimientos educativos que respeten la libertad *de y en la educación* [...] como derecho social y económico significa que los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar”.

La **accesibilidad** implica que “el derecho a la educación debe ser realizado progresivamente, asegurando la educación gratuita, obligatoria e inclusiva lo antes posible y facilitando el acceso a la educación post-obligatoria en la medida de lo posible. [...] La educación obligatoria debe ser gratuita, mientras que la post-obligatoria puede prever algunas cargas, cuya magnitud puede valorarse según el criterio de la capacidad adquisitiva”.

La **aceptabilidad** “engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación como, por ejemplo, los relativos a la seguridad y la salud en la escuela, o a las cualidades profesionales de los maestros, pero va mucho más allá. El gobierno debe establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad, se trate de establecimientos educativos públicos o privados [...] Los derechos de las minorías y de indígenas han dado prioridad a la lengua de la instrucción. La prohibición de los castigos corporales ha transformado la disciplina en la escuela. La niñez como titular del derecho *a la educación* y *en la educación* ha extendido las fronteras de la aceptabilidad hasta los programas educativos y libros de texto, así como también a los métodos de enseñanza y aprendizaje”.

La **adaptabilidad** “requiere que las escuelas se adapten a los niños y niñas [...] Esto revoca la tradición de forzar a los niños y niñas a adaptarse a cualesquiera condiciones que la escuela hubiese previsto para ellos. [...] Más aún, el derecho internacional de los derechos humanos prevé como un objetivo principal la promoción de derechos humanos *a través de* la educación. Ello supone un análisis intersectorial del impacto de la educación en todos los derechos humanos”.

La **rendición de cuentas** requiere de mecanismos establecidos que permitan a los usuarios supervisar al sistema educativo y exigirle que cumpla con sus obligaciones. La responsabilidad también puede brindar una guía de política a los actores del sistema, hacer que el gobierno sea más responsable y dar más poder a la gente para que puedan participar en el proceso de crecimiento. Sin la responsabilidad, no se podrían implementar los otros componentes de este Marco.¹⁵

Para más información: [Tomasevski, K. \(2004\) *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*](#).

Este primer nivel contiene 5 dimensiones que establecen que la educación debe ser y estar (ver figura 2):

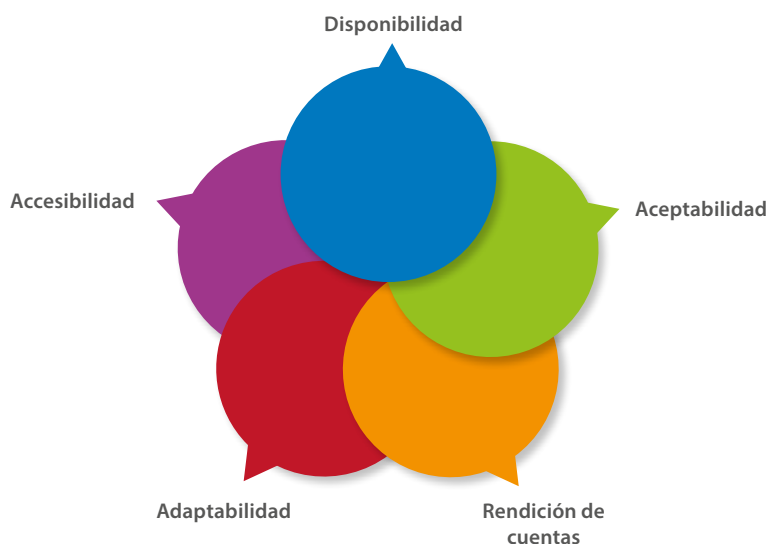
- **Disponible**, que implica la obligación de los Gobiernos de garantizar la existencia de instituciones, recursos físicos, personal y programas educativos en cantidad suficiente y con las instalaciones necesarias para funcionar apropiadamente según el contexto de las personas.

¹⁵ Si bien la rendición de cuentas no forma parte de las dimensiones propuestas por Katarina Tomasevski, durante los últimos años se ha resaltado su importancia, especialmente en la articulación de las respuestas humanitarias, las políticas de desarrollo y la construcción de paz.

- **Accesible**, que refiere a la necesidad de que la educación sea de libre acceso para todos y todas, física y económicamente, sin discriminación.
- **Aceptable**, es decir, que la forma y el contenido de la educación deben ser adecuados y coherentes con las necesidades de las comunidades, lo que considera un currículo pertinente, materiales escolares que valoren la diferencia, la pluralidad étnica y el diálogo intercultural.
- **Adaptable**, que refiere a la exigencia que los sistemas sean flexibles y capaces de responder a las necesidades de los estudiantes en diversos ambientes sociales y culturales.
- **Responsable**, que remite a la transparencia, veeduría social y participación por cada una de las acciones y políticas públicas.

FIGURA 2

Cinco dimensiones del derecho a la educación en emergencias y crisis prolongada



Fuente: Autores.

Este primer nivel en el Marco abarca aspectos cuantitativos y cualitativos del derecho a la educación. Así como mide el derecho *a* la educación (acceso), también se focaliza en el derecho *en* la educación (disfrute de aprendizajes) y en los derechos *a través de* la educación (habilitador de otros derechos).

» Nivel 2. Áreas clave para la planeación de políticas y respuestas

El segundo nivel se refiere a las áreas clave a considerar en la planeación de políticas y respuestas. Para ello, se tomó como referencia los contenidos (normas, indicadores y orientaciones) de las normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia: preparación, emergencia y recuperación (MSEE por sus siglas en inglés) impulsadas por la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). Estas normas son expresión de compromiso para que todas las personas —niños, niñas, jóvenes y adultos— tengan derecho a la educación en situaciones de emergencia y crisis prolongada, están destinadas a ser universales y aplicables en cualquier medio, y conforman la acción humanitaria en el contexto de la educación, desde el desarrollo de programas educativos hasta su implementación y continuidad (INEE, 2004).

RECUADRO 5

Normas mínimas de educación en emergencias

Las **Normas mínimas de educación en emergencias** consideran cuatro áreas clave: i) acceso y ambiente de aprendizaje, que se enfoca en las asociaciones para promover el acceso a las oportunidades de aprendizaje y a los vínculos intersectoriales con la salud, el agua y el saneamiento, la ayuda alimentaria/nutrición y vivienda, por ejemplo, con el objetivo de mejorar la seguridad y el bienestar físico, cognitivo y psicológico; ii) enseñanza y aprendizaje, que se enfoca en los elementos importantes que promueven la enseñanza y el aprendizaje efectivos: 1) plan de estudio, 2) capacitación, 3) instrucción y 4) evaluación; iii) maestros/as y otro personal educativo, que se enfoca en la administración y la gestión de los recursos humanos en el campo de la educación, incluyendo el reclutamiento y la selección, condiciones del servicio, supervisión y apoyo; y iv) política educativa y coordinación, que se enfoca en la formulación, promulgación, planificación, implementación de la política y la coordinación. También existen normas transversales, las cuales se agrupan en las áreas de v) participación comunitaria (participación y recursos) y vi) análisis (valoración, respuesta, seguimiento y evaluación).

Para más información: [INEE \(2004\) Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana.](#)

De lo anterior se identificó un primer conjunto amplio de áreas clave que, tras distintos procesos de depuración devino en 21. Tras la consolidación de este primer listado, las áreas se organizaron en función de los contenidos de las dimensiones del derecho a la educación. Las áreas consolidadas apuntan a que las políticas y respuestas educativas deberían considerar a lo menos:

- Respecto de la **disponibilidad**, se encontró como áreas clave las oportunidades de acceso a los distintos niveles del sistema regular de educación pública; las posibilidades de acceso a modalidades alternativas insertas en los sistemas nacionales de educación; las instalaciones y servicios donde se lleva a cabo la provisión, y maestros/as calificados y otro personal educativo.

- En relación con la **accesibilidad**, se identificó como áreas clave los costes económicos que podrían constituir una barrera para las familias; la documentación legal y reconocimiento de estudios, títulos y saberes previos que podrían impedir su acceso, continuidad y conclusión; y los factores de protección y acceso a medios de vida, los riesgos de desastres siconaturales, y la exposición a violencias de diverso tipo, que obstaculizarían el disfrute del derecho.
- Respecto de la **aceptabilidad**, las áreas clave están relacionadas con la situación de lengua y comunicación, cuya no consideración podría dificultar la experiencia educativa; los marcos curriculares y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, que incidirían en la pertinencia y relevancia de la trayectoria escolar; el bienestar y aprendizaje socioemocional, que median en una apropiación significativa de las acciones educativas emprendidas; y las normas sociales de tipo cultural y basadas en el género, que condicionan la acogida de los entornos de aprendizaje provistos.
- En relación con la **adaptabilidad**, se observan como áreas clave contar con el financiamiento suficiente para una respuesta efectiva y duradera en el corto y mediano plazo; los mecanismos adecuados de coordinación y operación, las capacidades institucionales que determinan el éxito de las acciones; y los marcos legales y de política nacional que den sostén e institucionalización a las políticas y respuestas, y que, en caso contrario, pueden obstaculizar todo esfuerzo.
- Por último, acerca de la **rendición de cuentas**, las áreas clave identificadas son la participación activa de la comunidad en un plano individual, familiar y comunitario, así como en el monitoreo y la evaluación de las acciones.

Tabla 1 Dimensiones del derecho a la educación y áreas clave de políticas y respuestas en situaciones de emergencia y crisis prolongada	
Dimensiones del derecho a la educación	Áreas clave políticas y respuestas
Disponibilidad, en cantidad suficiente para personas en situación de movilidad y comunidades receptoras.	<ul style="list-style-type: none">» Acceso a niveles del sistema regular» Acceso a modalidades alternativas» Suficiencia de instalaciones y servicios» Maestros/as y otro personal educativo
Accesibilidad para todos y todas sin discriminación de ningún tipo.	<ul style="list-style-type: none">» Costes económicos» Documentación legal» Protección y medios de vida» Prevención y mitigación de riesgos de desastres» Espacios libres de violencias» Reconocimiento de grados, títulos y saberes

<i>Aceptabilidad</i> ; la forma y la substancia deben ser apropiadas y de calidad para personas en situación de movilidad y comunidades receptoras.	<ul style="list-style-type: none"> » Lengua y comunicación » Marcos curriculares » Prácticas de enseñanza y aprendizaje » Cuidados » Normas sociales, culturales y de género
<i>Adaptabilidad</i> , capaz de responder a las necesidades diversas de la población en situación de movilidad.	<ul style="list-style-type: none"> » Financiamiento » Coordinación y operación » Capacidades institucionales » Marcos legales y de política nacional
<i>Rendición de cuentas</i> , monitoreable por la población afectada y las autoridades responsables de las acciones.	<ul style="list-style-type: none"> » Participación » Monitoreo

Fuente: Autores.

El goce efectivo y pleno del derecho requiere de la articulación conjunta de todas las áreas. Este segundo nivel del Marco representa los elementos mínimos necesarios para la inclusión educativa en los países en situaciones de emergencia y crisis prolongada, por lo cual deberían ser foco de las respuestas y políticas.

» Nivel 3. Campos de acción de políticas y respuestas

El tercer nivel se refiere a los campos de acción de las políticas y respuestas. Para ello, se llevó a cabo una exhaustiva revisión documental de fuentes secundarias que abarcó estudios sobre personas migrantes, refugiadas, desplazadas y retornadas, y comunidades de acogida; y cubrió evidencia a nivel de aula, escuela, sistemas de educación y políticas educativas. La revisión de literatura se centró en trabajos relativos a las diferentes áreas de las dimensiones del derecho a la educación (nivel 2 del Marco) y su objetivo fue identificar qué lecciones aprendidas hay disponibles en la garantía de las dimensiones y áreas para personas en situación de movilidad.

De dicho cruce se llegó a un primer conjunto de casi un centenar de campos de acción. Estos campos fueron presentados y trabajados en diferentes países de América Latina y el Caribe durante los meses de enero a septiembre de 2019 junto con equipos de Ministerios de Educación, los clústeres/mesas de educación en emergencia y especialistas clave. Tras ello, se consolidó una batería de 49 campos de acción, que se presentan a continuación.

Como es de notar, existen múltiples campos que se superponen y que influyen en la garantía del derecho a la educación de personas en situación de movilidad y su proceso de inclusión en el país de acogida, todos los cuales interactúan de forma compleja.

En la dimensión de **disponibilidad**, las políticas y respuestas deberían atender lo siguiente:

- En el acceso a la oferta del sistema regular, ofrecer oportunidades de educación y aprendizaje en preprimaria, primaria, secundaria, educación y formación técnica y profesional, educación terciaria y educación y formación de jóvenes y adultos.
- En el acceso a modalidades alternativas de educación, proveer de modalidades de acceso alternativo o modalidades de contenido alternativo.
- En la suficiencia de instalaciones y servicios, velar por la calidad de las instalaciones y la suficiencia de servicios básicos.
- En la disponibilidad suficiente de maestros/as y otro personal educativo y de los mecanismos de reclutamiento, velar por una formación inicial y continua apropiada, remuneraciones e incentivos competitivos en relación con otros trabajos y acciones de mejora en la retención para asegurar su permanencia en el tiempo.

En la dimensión de **accesibilidad**, las políticas y respuestas deberían:

- Considerar las barreras provocadas por costes económicos y que afectan el acceso a personas en situación de movilidad, sean ellos costes directos o indirectos.
- Eliminar los obstáculos derivados de documentación legal, sean estos por una exclusión explícita o porque hay una abierta imposibilidad de acceso o por una exclusión de facto.
- Considerar en su diseño la promoción de espacios libres de violencias externas o internas, las cuales afectan directamente a estudiantes o por temor y miedo reducen su acceso.
- En lo relativo a los factores de protección, diseñar espacios protectores, especialmente para niñas, niños, mujeres y grupos con afectaciones diferenciadas, y situaciones de bienestar y medios de vida para personas en situación de movilidad y comunidades receptoras.
- Abordar los riesgos de desastres socionaturales de distinto tipo a través de espacios seguros y acciones de prevención y mitigación a fin de evitar dobles y triples afectaciones en personas en situación de movilidad.
- Poner atención al reconocimiento de estudios y saberes previos, con especial énfasis en los mecanismos de reconocimiento académico y profesional de educación superior; de reconocimiento y regularización de certificados de enseñanza primaria y secundaria; y de reconocimiento, validación y acreditación de aprendizajes no formales e informales.

En la dimensión de **aceptabilidad**, las políticas y respuestas deberían:

- Abordar las barreras relativas a la lengua y comunicación, tanto por necesidades de alfabetización en lengua madre como de alfabetización en segunda lengua a personas en situación de movilidad.
- Trabajar por la flexibilidad de los marcos curriculares y de los planes y programas de estudios para el quehacer docente, y procurar que los libros de textos sean pertinentes para las personas en situación de movilidad.
- Resguardar que, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las interacciones dentro del aula sean de calidad, con prácticas pedagógicas respetuosas de la diversidad y con aprendizajes significativos y relevantes.
- Abordar los cuidados de las personas en situación de movilidad, y entre ellas y las comunidades receptoras, considerando soporte psicosocial y aprendizaje y desarrollo socioemocional, a nivel de aula, escuela, comunidad y sistema completo.
- Trabajar sobre las normas sociales de personas en situación de movilidad y de comunidades receptoras, tales como las normas culturales o las normas basadas en el género.

En la dimensión de **adaptabilidad**, las políticas y respuestas deberían:

- Respecto del financiamiento de las políticas y respuestas, cautelar por su suficiencia, temporalidad y simetría, así como por la efectividad del gasto.
- Atender la coherencia de los marcos legales con las normas de derecho internacional y, a su vez, su institucionalización en los marcos de políticas nacionales.
- Abordar las capacidades de los actores que trabajan con personas en situación de movilidad en materia de liderazgo y gobernanza, de capacidad de influencia y de preparación y respuesta.
- Sentar las bases para la coordinación, especialmente procurando que se disponga tanto de las estructuras de coordinación como de los mecanismos operacionales.

En la dimensión de **rendición de cuentas**, las políticas y respuestas deberían:

- Disponer de mecanismos de monitoreo y evaluación considerando a lo menos una mejora permanente en la recolección de datos, el análisis y uso de estos y los mecanismos de evaluación de cada acción desarrollada.
- Garantizar la participación social en todo el proceso de la respuesta, en el diagnóstico, diseño, implementación y revisión de las acciones, a estudiantes y familias en situación de movilidad y a la comunidad toda.

Es el abordaje sistémico de todos los campos de acción, lo que amplifica las posibilidades de efectividad y durabilidad de las políticas y respuestas, así como las posibilidades de contribuir a la plena inclusión, estructural y relacional de las personas en situación de movilidad en emergencias y crisis prolongada.

Tabla 2		
Dimensiones, áreas clave y campos de acción del derecho a la educación en emergencias y crisis prolongada		
NIVEL I Dimensión	NIVEL II Áreas clave	NIVEL III Campos de acción
Disponibilidad	Acceso a niveles del sistema regular	» Preprimaria » Primaria y secundaria » Educación y formación técnica, profesional y terciaria » Educación para jóvenes y adultos
	Acceso a modalidades alternativas	» Acceso alternativo » Contenidos alternativos
	Suficiencia de instalaciones y servicios básicos	» Calidad de las instalaciones » Suficiencia de servicios básicos
	Disponibilidad de maestros/as calificados y otro personal educativo	» Reclutamiento » Formación inicial y continua » Remuneraciones, condiciones de trabajo y retención
Accesibilidad	Recursos económicos	» Costes directos » Costes indirectos
	Documentación legal	» Exclusión explícita » Exclusión de facto
	Protección	» Entornos protectores » Medios de vida
	Reducción de riesgos de desastres	» Espacios seguros » Prevención y mitigación
	Espacios libres de violencias	» Violencias externas » Violencias internas
	Reconocimiento de saberes	» Estudios superiores » Primaria y secundaria » Aprendizajes no formales e informales

Aceptabilidad	Lengua y comunicación	<ul style="list-style-type: none"> » Alfabetización en lengua madre » Alfabetización en segunda lengua
	Marcos curriculares	<ul style="list-style-type: none"> » Pertinencia curricular y de libros de texto » Flexibilidad curricular
	Prácticas de enseñanza y aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> » Prácticas pedagógicas respetuosas de la diversidad » Aprendizajes significativos y relevantes
	Cuidados	<ul style="list-style-type: none"> » Soporte psicosocial » Aprendizaje socioemocional
	Normas sociales	<ul style="list-style-type: none"> » Normas culturales » Normas basadas en el género
Adaptabilidad	Financiamiento	<ul style="list-style-type: none"> » Suficiencia » Temporalidad y simetría » Efectividad del gasto
	Coordinación	<ul style="list-style-type: none"> » Estructuras de coordinación » Mecanismos de operación
	Capacidades institucionales	<ul style="list-style-type: none"> » Liderazgo y gobernanza » Capacidad de influencia » Preparación y respuesta
	Marcos legales y de política nacional	<ul style="list-style-type: none"> » Coherencia con normas internacionales » Incorporación en marcos de políticas nacionales
Rendición de cuentas	Participación	<ul style="list-style-type: none"> » Participación » Involucramiento familiar y comunitario
	Monitoreo	<ul style="list-style-type: none"> » Recolección y análisis de datos » Evaluación

Fuente: Autores.

➤ Actividad 3

Mapeo de desafíos desde el enfoque de derechos

Tiempo estimado

30 minutos trabajo en grupo + 25 minutos de presentaciones.

Destinatarios

Tomadores de decisión, planificadores/as de política y equipos técnicos de Ministerios de Educación, así como profesionales y equipos de la sociedad civil y de agencias de Naciones Unidas.

Pregunta orientadora

¿Cuáles son los principales desafíos en la garantía del derecho a la educación?

Descripción general

Organice idealmente el colectivo en cinco grupos, uno por cada dimensión del derecho a la educación. Luego, entregue a cada grupo el esquema del material de referencia y las preguntas correspondientes a su dimensión. Invite a problematizar sobre el estado de situación de la respuesta en su país. Pueden usar los temas descritos anteriormente y agregar tantos otros como estimen conveniente. Tras ello, invite a los grupos a debatir y responder las preguntas. Para finalizar, invite a los grupos a compartir sus reflexiones y abra la reflexión en plenario.

Material de referencia

Disponibilidad. ¿En qué grado están accediendo las personas en situación de movilidad a los distintos niveles de la oferta educativa regular? ¿Existen modalidades alternativas disponibles? ¿La infraestructura y servicios son suficientes y de calidad en unas y otras? ¿Hay maestros/as disponibles para la oferta total y la proyectada?

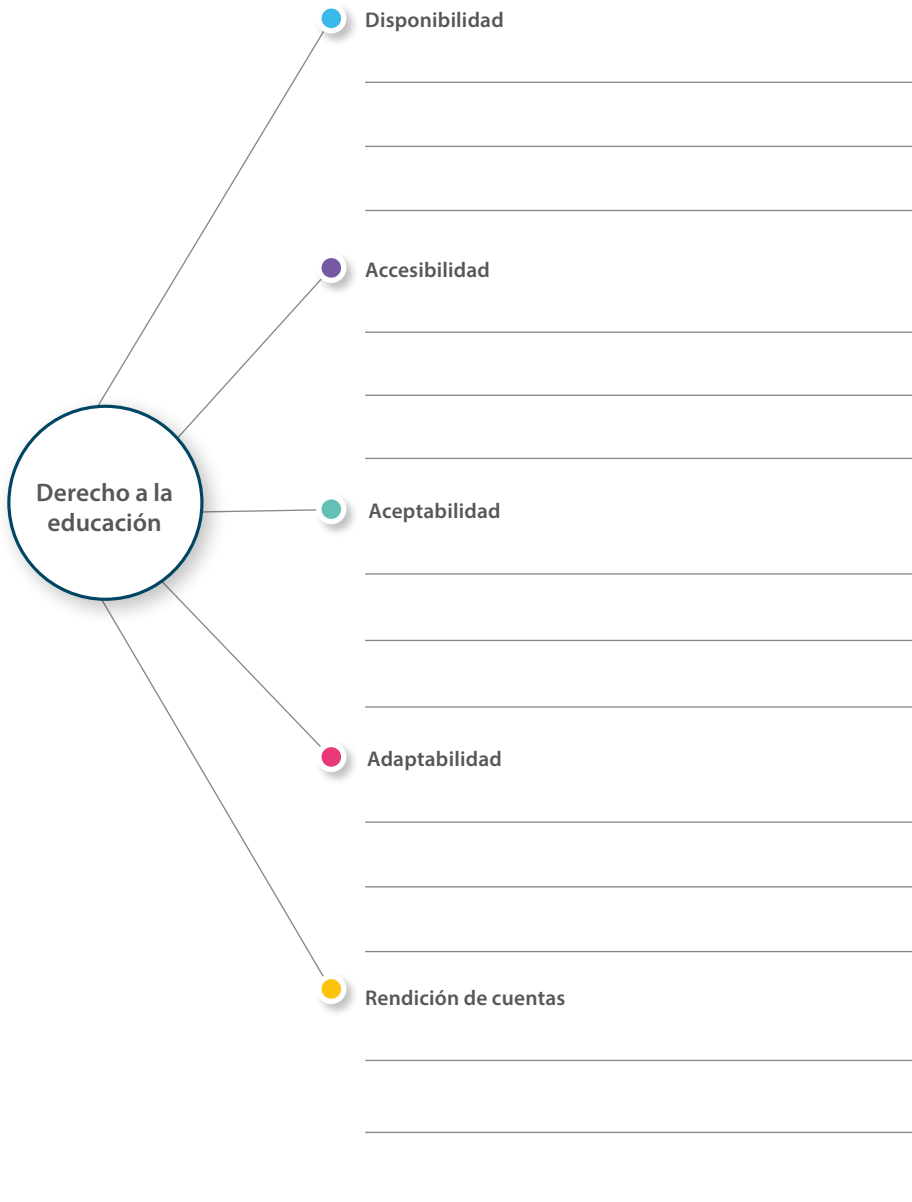
Accesibilidad. ¿En qué medida los recursos económicos destinados a costes directos o indirectos de la oferta educativa están obstaculizando el acceso? ¿Existen en el país exclusiones explícitas en el marco legal hacia migrantes, refugiados y desplazados? En caso de que no existan, ¿qué barreras prácticas se presentan? ¿En qué medida las barreras al reconocimiento académico y de títulos profesionales, de certificados de enseñanza regular, como el reconocimiento, acreditación y validación de aprendizajes no formales e informales, están obstaculizando trayectorias educativas? ¿Están libres los espacios educativos de violencias externas e internas? ¿Tuvo en consideración la reducción de riesgos o el bienestar psicosocial de las personas en el diseño de la respuesta?

Aceptabilidad. ¿Qué barreras culturales obstaculizan el disfrute del derecho a la educación? ¿En qué medida la lengua y las cosmovisiones están obstaculizando el disfrute del derecho a la educación? ¿En qué medida las normas sociales basadas en género son tomadas en cuenta a la hora de planificar y programar las acciones? ¿En qué medida el marco curricular y los planes de estudio son pertinentes cultural y lingüísticamente?

Adaptabilidad. ¿Cuáles son las capacidades de los actores educativos para llevar adelante este cambio? ¿Existen condiciones de desarrollo a nivel de liderazgo y visión estrategia, influencia, y preparación y respuesta? ¿Qué recursos financieros hay disponibles para apoyar la transición y respuesta? ¿Cuáles son las fuentes disponibles? ¿Hay cambios que se pueden realizar sin recursos? ¿Están disponibles las estructuras de coordinación y de operación necesarias para una adecuada implementación de la respuesta educativa? ¿En qué medida la respuesta es coherente con el marco de derechos internacional y la legislación nacional?

Rendición de cuentas. ¿Existe recolección y análisis de datos en el país sobre acceso y situación educativa de migrantes y refugiados? ¿Tiene en marcha alguna línea de evaluación y/o sistematización de las políticas y prácticas en curso? ¿En qué etapas y áreas de la respuesta existen oportunidades de participación?, ¿y para quiénes? ¿Qué formas de participación tienen los actores educativos?

Dimensiones para garantizar el derecho a la educación





Capítulo IV

Formas de implementación

El Marco es una perspectiva para observar, analizar y actuar sobre la realidad como una guía operativa para la acción. En su aplicación, está pensado para ser utilizado en todas las fases de la gestión de crisis (respuesta humanitaria, prevención y recuperación) y en cada una de ellas, en todas las etapas del ciclo humanitario (valoración y análisis, planificación estratégica, aplicación y supervisión, revisión y evaluación operativa de pares), así como en el establecimiento de las metas educativas de los países (*derecho a la educación*, *en la educación* y *a través de la educación*).

Etapas para la implementación del Marco

La operacionalización del Marco implica tres etapas, cada una con diferentes componentes, como se detalla a continuación. Una primera etapa se refiere a la transversalización del Marco en todas las fases de gestión de crisis (Gómez y Kawaguchi, 2016): asistencia rápida, prevención y recuperación hacia el desarrollo. La segunda etapa se refiere a la incorporación del Marco en todas las etapas del ciclo del programa humanitario (IASC, 2017) incluidas la valoración y análisis de necesidades, la planificación estratégica, la movilización de recursos, la aplicación y supervisión, y la revisión de pares. La tercera etapa consiste en la conexión del Marco con las metas educativas del Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (UNESCO, 2015b) previendo acciones para garantizar el derecho *a la educación* (metas de acceso; “no dejar a nadie fuera”), el derecho *en la educación* (metas de aprendizaje; “no dejar a nadie atrás”) y derecho *a través de la educación* (metas intersectoriales; “una llave de otros derechos”).

» Etapa 1. Transversalizar el Marco en las fases de gestión de crisis

La multidimensionalidad del derecho a la educación no puede ser atendida desde respuestas fragmentadas en fases, es decir, “hoy en la crisis nos ocupamos de la disponibilidad y mañana en recuperación de la adaptabilidad”, sino que debe ser implementada de forma holística en cada una de las fases de la gestión de crisis. Tampoco puede limitarse a una asistencia rápida “más integral”, pero que sigue limitada a la emergencia, sino que debe darse a lo largo de todas las fases de forma ininterrumpida.

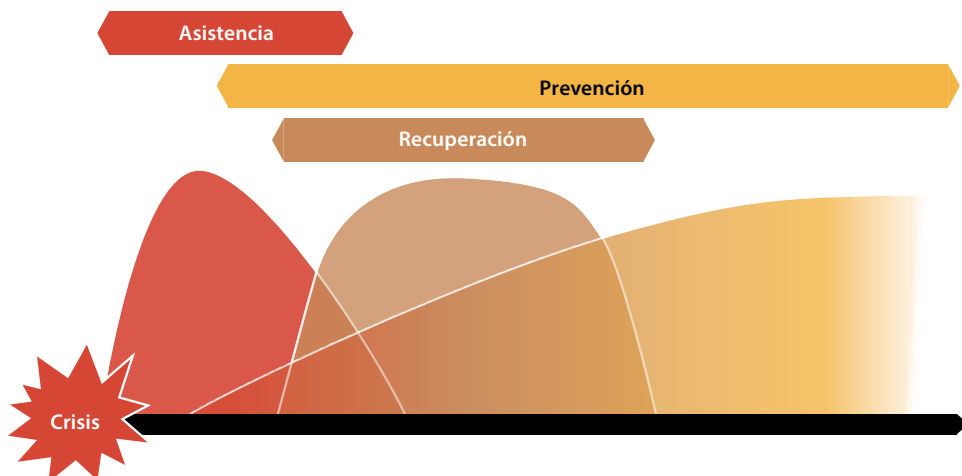
Es clave comprender que el diseño de las políticas y respuestas debe ser un proceso no lineal, pero siempre progresivo, de aseguramiento de las dimensiones del derecho a la educación. Un proceso que debe ser continuo y permanente en el tiempo, y que evite fragmentaciones entre las fases (ONU, 1991)¹⁶.

Esto ha tratado de ser operacionalizado desde diferentes enfoques dentro del sistema humanitario: el enfoque de vincular socorro inmediato, rehabilitación y desarrollo (Comisión Europea, 1996); las tesis de la transición del socorro a desarrollo (IASC-USAID, 1996); los enfoques de recuperación temprana (PNUD, 2008, 2013); las perspectivas y modelos de asistencia ininterrumpida (JICA, 2015), y últimamente el enfoque de la resiliencia (Comisión Europea, 2015). También ha sido abordado por diferentes corrientes especializadas. Por ejemplo, en casos de desastres naturales, las perspectivas de reducción de riesgo de desastres han contribuido con un marco de referencia para pensar el ciclo de gestión de desastres considerando respuesta, rehabilitación y recuperación, prevención, mitigación y preparación. Dichas perspectivas de construcción de paz para conflictos armados han aportado con modelos, metodologías y acciones prácticas para pensar las fases y transiciones y han desarrollado una mirada que considera una etapa de estabilización, una de construcción de Estado y de paz, y una de recuperación temprana hacia el desarrollo.

Para el presente Marco se tomó como referencia el modelo multicapas de gestión de crisis, que articula actores humanitarios y de desarrollo en torno a las fases de “asistencia, recuperación y prevención” (Gómez y Kawaguchi, 2016).

¹⁶ El punto de partida global de este debate fue la resolución 46/182 de la ONU de 1991, que presentó la idea del “continuum” como un objetivo y una herramienta esencial para el sistema humanitario emergente en general que pretende articular fases y actores en objetivos comunes. El documento establece que la prevención debe perseguirse tanto como sea posible para reducir el impacto de las crisis y afirma que, una vez que se produce la crisis, debiese haber una transición suave de la ayuda a la rehabilitación y el desarrollo (ONU 1991). La actual Reforma al Sistema de Naciones Unidas y la “Nueva forma de trabajar (NWOW)”, en uno de sus ámbitos, espera que actores humanitarios y de desarrollo trabajen juntos de manera cohesionada para lograr resultados colectivos con una mirada de largo plazo. Recientemente el secretario general de la ONU, António Guterres, pidió que se considerara “el mantenimiento de la paz” como la tercera etapa del triángulo y llamó a la comunidad internacional a pensar y poner en práctica el “triple nexus” (ICVA, 2018).

FIGURA 3
Modelo multicapas de gestión de crisis humanitaria



Fuente: Gómez y Kawaguchi, 2016, p. 33. JICA-RI Working Paper: *The Continuum of Humanitarian Crisis Management: Multiple Approaches and the Challenge of Convergence*.

Este modelo comprende que las fases son traslapadas y están conectadas en su desarrollo, a la vez que subraya que la recuperación se inicia desde la misma respuesta rápida y que la prevención se extiende a lo largo de todo el proceso. Ello implica que el Marco —y las dimensiones, áreas y campos del derecho a la educación— debiese ser incorporado/transversalizado en las tres fases consideradas en la gestión de crisis.

- **Fase de asistencia rápida.** La asistencia rápida se relaciona con todas aquellas actividades de emergencia presentes en la respuesta educativa y que están dirigidas a garantizar seguridad, bienestar y continuidad educativa a corto plazo de la población afectada. En esta fase es importante procurar la incorporación del sector educativo en las políticas y respuestas desde el primer día de la respuesta a fin de demostrar la relevancia de todas las dimensiones, áreas y campos del Marco, y problematizar y expandir la idea de mínimos vitales en la asistencia humanitaria, la cual debe ser entendida de modo amplio, es decir, conjugando las políticas y respuestas de acceso con la multidimensionalidad del derecho a la educación.

- **Fase de recuperación.** La recuperación cubre aquellas actividades presentes en la respuesta educativa orientadas a restaurar o mejorar las condiciones de vida anteriores a la crisis de la población afectada. Es importante no abordar la recuperación una vez acabada la emergencia, sino establecer dicha conexión desde el primer día a fin de elaborar una ruta progresiva de garantía de las diferentes dimensiones del derecho a la educación. En esta fase resulta crucial profundizar en cuestiones relativas a calidad educativa e incidir en las necesarias transformaciones en el sistema para institucionalizar las acciones de inclusión plena considerando todas las dimensiones, áreas y campos del Marco. Importa subrayar que en esta fase no pueden darse por superados los asuntos de acceso, por ejemplo, los relativos a aquellos grupos que ven fragilizadas sus trayectorias (permanencia) y que persisten excluidos, o grupos que podrían ingresar a una oferta más avanzada.
- **Fase de prevención.** La prevención comprende acciones de mitigación y de preparación más allá de la recuperación, diseñadas para detener o atenuar la ocurrencia o los efectos de una crisis futura. Contrariamente a la práctica común, las actividades de prevención están presentes desde el primer día, y se deberían generar mecanismos y dispositivos para anticiparse a situaciones de exclusión dentro del sistema a partir de todas las dimensiones, áreas y campos del Marco. Además, no debería asumirse la prevención como mera sensibilización ni exclusivamente como una tarea ingenieril de infraestructura escolar, sino como estrategia permanente de fortalecimiento y construcción de capacidades institucionales en torno a todas las dimensiones, áreas y campos del Marco.

De lo anterior se desprende que el Marco exige una mirada de largo plazo de las políticas y respuestas educativas basada en la garantía progresiva del derecho a la educación. En esa mirada, se debe prestar atención al *nexus* entre emergencia, recuperación y prevención, y en cada uno de esos momentos abordar de forma sistémica todas las dimensiones, áreas y campos del derecho a la educación. Ello, además de pensar y diseñar estos momentos desde la idea de un *continuum* y no etapas compartimentadas y fragmentadas de acciones y actores, de modo que aseguren una transición armoniosa entre ellas, y considerar las medidas de emergencia como un primer paso hacia el desarrollo de largo plazo y la prevención como factor transversal a todo el proceso. Este abordaje es coherente con lo establecido en la resolución de la Asamblea de la ONU sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia, lo cual convoca a enfoques flexibles e inclusivos y que estén en consonancia con las necesidades de protección, las iniciativas de mitigación de los conflictos y las consideraciones relativas a la reducción del riesgo de desastres (ONU, 2010).

Etapa 2. Incorporar el Marco en el ciclo del programa humanitario

El rango amplio de dimensiones, áreas y campos antes mencionados no puede ser alcanzado con una sola acción si no tiene siempre un carácter procesual. Es clave comprender que cada dimensión del derecho a la educación se despliega en todas las fases de la gestión de crisis, y que cada dimensión tiene un ciclo en sí mismo. Es decir, cada dimensión tiene un proceso propio que debe ser atendido para su adecuada implementación.

De acuerdo con la literatura, las acciones podrían ser identificadas en la propuesta del ciclo del programa humanitario (HPC por sus siglas en inglés, *Humanitarian Programme Cycle*). El ciclo del programa humanitario es una serie coordinada de acciones emprendidas para ayudar a preparar, gestionar y brindar una respuesta humanitaria. Se compone de cinco elementos coordinados de manera fluida: valoración y análisis de necesidades, planificación estratégica, movilización de recursos, aplicación y supervisión, y revisión y evaluación operativa de pares.

Este enfoque, acordado por los directores de IASC¹⁷ (Inter-Agency Standing Committee) como parte de la agenda transformativa, se basa en innovaciones que se han convertido en buenas prácticas en el campo y tiene como objetivo poner mayor énfasis en las necesidades de las personas afectadas, mayor focalización en los más vulnerables, mayor financiamiento para las prioridades humanitarias y mayor rendición de cuentas de actores humanitarios y donantes. En este escenario, un ciclo de programa humanitario común es una de las herramientas de planificación para el logro de resultados colectivos.

¹⁷ El Comité es el foro de coordinación humanitaria más antiguo y de más alto nivel del sistema de las Naciones Unidas. Este reúne a 18 directores de entidades de las Naciones Unidas y no pertenecientes a las Naciones Unidas con el propósito de garantizar la coherencia de los esfuerzos de preparación y respuesta, formular políticas y acordar sobre las prioridades para fortalecer la acción humanitaria.

- **Valoración y análisis de necesidades.** Lo primero es desarrollar una valoración de necesidades a fin de contar con la base empírica para la planificación estratégica, así como con la información de referencia en la que se basarán los sistemas de supervisión de situaciones y respuestas. Este proceso debiese ser impulsado en asociación con todos los actores humanitarios para evaluar la situación e identificar las necesidades de la población afectada. Su resultado es un resumen de necesidades humanitarias (HNO por sus siglas en inglés, *Humanitarian Needs Overview*). Este resumen de necesidades debe estar estructurado a lo largo del marco analítico desarrollado para la evaluación multisectorial inicial rápida (MIRA por sus siglas en inglés, *Multi-Cluster/ Sector Initial Rapid Assessment*). En esta primera etapa del ciclo, la valoración inicial incide fuertemente en definir “lo que es importante” en las políticas y respuestas, por lo cual es clave incluir la multidimensionalidad del derecho a la educación. En efecto, las necesidades identificadas deben ir más allá del déficit de acceso y considerar todas las dimensiones, áreas y campos del Marco.
- **Planificación estratégica.** Los planes son necesarios para toda crisis humanitaria que precise el apoyo de más de un organismo y son elaborados por los equipos humanitarios en el país a partir del resumen de necesidades humanitarias. Su resultado es un plan de respuesta humanitaria (HRP por sus siglas en inglés, *Humanitarian Response Plan*), el cual es preparado por el equipo humanitario de país (HCT por sus siglas en inglés, *Humanitarian Country Team*)¹⁸. Los HRP están conformados por dos componentes: una estrategia de país que consiste en una narrativa, objetivos estratégicos e indicadores, y planes de clúster que consisten en objetivos, actividades y proyectos de acompañamiento, que detallan la implementación y el costo de la estrategia. En esta segunda etapa del ciclo, los planes definen y acuerdan una ruta de acción que incide fuertemente en el quehacer institucional de las organizaciones que participan de la respuesta. Sus ejes de acción definen temas prioritarios, los cuales deberían, desde el Marco, atender la multidimensionalidad del derecho a la educación. Si bien los planes son anuales, es clave incluir una mirada de largo plazo que provea un horizonte estratégico de progresividad en la garantía de las dimensiones, áreas y campos del Marco.

¹⁸ El equipo humanitario de país (HCT) es un foro estratégico y operativo para las tareas de supervisión y toma de decisiones establecido y liderado por el coordinador humanitario. Sus integrantes incluyen a representantes de la ONU, de ONG internacionales y del Movimiento de la Cruz Roja y la Media Luna Roja.

- **Movilización de recursos.** Las y los agentes humanitarios necesitan implicarse en el apoyo y la asociación con los donantes para movilizar fondos que permitan cubrir las diferentes necesidades, prioridades y capacidades de mujeres, niñas, hombres y niños. La credibilidad y precisión de las necesidades evaluadas, la estrategia y las prioridades de respuesta, y la percepción razonable de los requisitos de financiamiento, así como la percepción de la “colectividad” de la participación en el ciclo del programa, tienen un impacto en la toma de decisiones de los donantes. En la tercera etapa del ciclo, la estrategia de movilización de recursos debe anticiparse a la cobertura de todas las áreas y campos del derecho a la educación a fin de evitar efectos no deseados o “hacer daño” con la acción (por ejemplo, ingreso en escuelas sin equipamiento). Por ende, la búsqueda de recursos debe considerar la amplitud de las necesidades educativas ejemplificadas en las dimensiones, áreas y campos.
- **Aplicación y supervisión.** El monitoreo de la respuesta es un proceso continuo que rastrea la asistencia humanitaria entregada a las poblaciones afectadas en comparación con las metas establecidas en el HRP. Es un paso clave en el ciclo del programa, ya que busca determinar si la comunidad humanitaria está haciendo lo que se ha comprometido a hacer en el HRP. El monitoreo de respuesta busca lograr dos objetivos principales: identificar deficiencias en la entrega de ayuda humanitaria y mejorar la rendición de cuentas a las poblaciones afectadas y a otros interesados. En concreto, implica preparar planes de monitoreo en un documento marco de monitoreo de respuesta humanitaria. Este marco es un conjunto de prácticas, realizadas por todos los actores humanitarios, para recopilar y analizar datos de monitoreo de respuesta. Sobre la base del documento del marco de monitoreo, los actores humanitarios supervisan las actividades planificadas, recolectando y analizando los resultados en un tiempo acordado. Los datos de monitoreo se ponen a disposición del público para su uso en informes públicos y forman la base del informe periódico de monitoreo (PMR por sus siglas en inglés, *Periodic Monitoring Report*). En esta cuarta etapa del ciclo, y coherente con las etapas anteriores, el monitoreo debe incluir indicadores cuantitativos y, de ser posible, cualitativos, a fin de relevar las necesidades múltiples, así como los progresos en la política y respuesta. Los indicadores, además, deberían abordar aspectos materiales y simbólicos y, de acuerdo con el marco, recoger información sobre los avances en la inclusión estructural y relacional de las personas en situación de movilidad.

- **Revisión y evaluación operativa de pares.** La revisión operativa de pares (OPR por sus siglas en inglés, *Operational Peer Review*) es una herramienta de gestión interna y entre organismos que permiten identificar las áreas que precisan medidas correctivas inmediatas. Ella está diseñada para ayudar a los coordinadores humanitarios (HC por sus siglas en inglés, *Humanitarian Coordinator*) y a los equipos humanitarios de país (HCT) a determinar si son necesarios ajustes o mejoras. En la última etapa del ciclo del programa humanitario, es clave incluir revisores/as transdisciplinarios del sector educativo y pares de otros sectores a fin de abordar de manera integral las múltiples afectaciones de la población.

En cada fase de la respuesta existe un ciclo programático, el cual debe contener el enfoque de derechos: en la respuesta rápida, prevención y recuperación, debe aplicarse una valoración y análisis de necesidades que trascienda el acceso y considere todas las dimensiones, áreas y campos; en la planificación estratégica, deben incorporarse estos elementos múltiples a fin de atender de forma integral las necesidades educativas de la población en situación de movilidad; en la movilización de recursos, se debe prevenir la gestión de recursos para actividades más allá de la provisión de espacio que aseguren la calidad y durabilidad de las iniciativas; en la aplicación y supervisión, se deben incluir indicadores de monitoreo y seguimiento en todas las dimensiones, además de formar a los equipos de terreno en esta mirada holística de las políticas y respuestas a fin de que estén pendientes de observar en terreno dichos elementos; y en la revisión y evaluación operativa de pares, se debe abrir el diálogo y propiciar la escucha en equipos transdisciplinarios y de otros sectores que refuercen esta mirada integral del fenómeno.

» **Etapas 3. Conectar el Marco con las metas educativas de los países**

La implementación no puede estar dissociada de un punto de llegada y no puede ser “la ayuda por la ayuda”. Las estrategias han de tener como horizonte la justicia social, económica, política y ambiental en los países, y la convivencia y paz regional como la salvaguarda de los bienes comunes. Ello implica que las acciones deberían conectar su resultado inmediato con indicadores de mayor escala y, en consecuencia, cautelar que cada acción de las políticas y respuestas tribute a ello.

Por otra parte, se usaron los contenidos (indicadores, metas y marco de acción) del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de Educación de la Agenda 2030 (UNESCO, 2015b), que constituye el compromiso de los Estados miembros por tres quinquenios (2015-2030). El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) establece “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015b). Dicho objetivo contempla siete metas y tres medidas de implementación.

Las metas representan uno de los parámetros concretos para estimar el progreso hacia dicho punto de referencia, y las políticas y respuestas deberían tributar, explícitamente, al logro de los ODS en el país de acogida y, específicamente para el sector educación, a las metas del ODS 4.

Siguiendo las dimensiones del Marco que establecen el aseguramiento del derecho *a* la educación (acceso), del derecho *en* la educación (aprendizaje) y de los derechos *a través de* la educación (llave de otros derechos), las metas pueden agruparse en función de dichos cometidos.

En el derecho *a* la educación, un grupo de metas está enfocado en garantizar oportunidades de acceso de forma inclusiva, y que podrían agruparse bajo el cometido de “no dejar a nadie afuera”. En el derecho *en* la educación, otro grupo de metas operan como referencia para asegurar la equidad, relevancia y pertinencia de los procesos de aprendizaje, las que se agruparían bajo el cometido de “no dejar a nadie atrás”. Sobre el derecho *a través de* la educación, hay un tercer grupo de metas, de otros ODS en los que la educación está presente, que podrían agruparse bajo el cometido de hacer de la educación “una llave de otros derechos” (cfr. UNESCO/OREALC, 2019).

- **“No dejar a nadie fuera”, derecho *a* la educación.** Un conjunto de metas reafirma el acceso sin discriminación para niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo regular formal y, a su vez —desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida—, se extiende y amplía a otros momentos vitales, que incluye a las personas adultas, y que considera otras modalidades educativas, incluido el sector de educación no formal y de aprendizaje informal. Ello implica que las políticas y respuestas deberían garantizar, a todo migrante, refugiado o desplazado: acceso temprano, participación, permanencia y conclusión de educación y desarrollo en primera infancia (meta 4.2); educación primaria (meta 4.1); educación secundaria baja y alta (meta 4.1); educación y formación técnica y profesional (meta 4.3); educación terciaria (meta 4.3); y educación formal y no formal de personas jóvenes y adultas (meta 4.3).

- **“No dejar a nadie atrás”, derecho en la educación.** Otro conjunto de metas opera como referencia de calidad educativa, una guía necesaria para asegurar habilidades, competencias, actitudes y valores durante su trayectoria educativa. En este foco, las políticas y respuestas deberían asumir que toda persona en situación de movilidad debe disfrutar de: desarrollo psicosocial, bienestar y salud en la infancia y niñez (meta 4.2); habilidades mínimas de lectura y matemática en la adolescencia y la juventud (meta 4.1); alfabetización en jóvenes y adultos (meta 4.6); competencias más complejas para el trabajo y empleo decente como el uso de TIC (meta 4.4); y conocimientos teóricos y prácticos para el mundo de hoy (ciudadanía global) y el planeta del mañana (desarrollo sostenible) (meta 4.7).
- **“Una llave de otros derechos”, derecho a través de la educación.** Las metas educativas también se mencionan en otros ODS, es decir, se mandata a la educación la tarea de incidir en el logro de la agenda completa. Los otros ODS en los que las metas son directamente mencionadas y en los que las políticas y respuestas deberían prestar atención son educación en salud sexual (ODS 3, Salud y bienestar, meta 3.7); educación sobre derechos reproductivos (ODS 5, Igualdad de género, meta 5.6); educación y capacitación para jóvenes que no trabajan (ODS 8, Trabajo decente y crecimiento inclusivo, meta 8.6); información y conocimientos pertinentes para el desarrollo sostenible y los estilos de vida en armonía con la naturaleza (ODS 12, Producción y consumo responsable, meta 12.8); y educación, sensibilización y capacidad humana e institucional para combatir el cambio climático (ODS 13, Acción por el clima, meta 13.3).

El diseño de la estrategia, en consecuencia, debe prestar especial atención a los siguientes aspectos: cómo garantizar el acceso sin discriminación a oportunidades de educación y aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, es decir, el derecho a la educación (para “no dejar a nadie fuera”); cómo asegurar la adquisición de aprendizajes cognitivos, conductuales y socioemocionales a todas y todos durante sus trayectorias escolares y/o formativas, lo que sería el derecho en la educación (para “no dejar a nadie atrás”); y considerar siempre su vínculo e impacto en otros sectores sociales, es decir, derechos a través de la educación (para hacer de la educación “una llave de otros derechos”) (UNESCO/OREALC, 2019).

Síntesis: formas de implementación

El Marco de acción indica que, sea cual sea el factor dominante de la movilidad, debemos abordar inmediatamente la disponibilidad de las oportunidades educativas y la igualdad de acceso considerando las áreas de tipo de respuesta: acceso al sistema nacional de educación, acceso a modalidades alternativas, suficiencia de infraestructura y disponibilidad de maestros/as y de otro personal educativo.

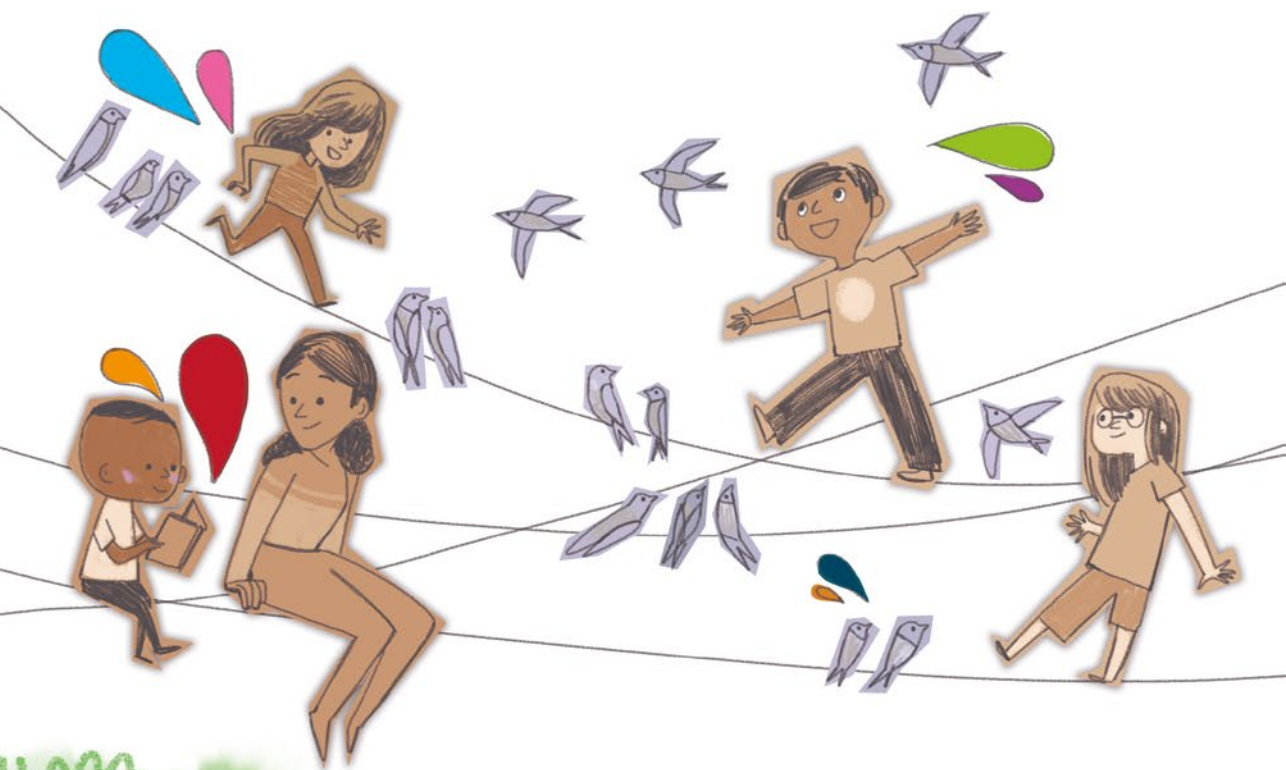
Junto con ello y, lo más pronto posible, tras asegurar su provisión, se requiere problematizar sobre la accesibilidad y las barreras que impiden su goce efectivo (documentación legal, reconocimiento de estudios y saberes, violencias, protección, costes económicos) y, conjuntamente, cuestionarse sobre la aceptabilidad y los elementos culturales que influyen en su disfrute (marcos curriculares, normas sociales, culturales y de género, lengua y comunicación, bienestar socioemocional, prácticas de enseñanza y aprendizaje).

Ahora bien, la plena inclusión ciertamente no puede ser alcanzada con medidas sectoriales y cortoplacistas al interior de los sistemas, sino que, precisamente, se requiere de adaptabilidad y que el sistema se transforme para dar respuestas duraderas y sostenidas en el tiempo. Así pues, también desde el día uno, es crucial atender los cambios a nivel de las instituciones y políticas, es decir, la metamorfosis del sistema mismo para volverse progresivamente más inclusivo y resiliente al escenario social. En esta dimensión, son claves las áreas del Marco referidas a marcos legales y de política nacional, financiamiento, coordinación y operación, y capacidades institucionales.

De modo transversal al proceso, desde el primer día, debe atenderse la necesaria rendición de cuentas considerando los niveles mínimos por alcanzar, relacionados estos con las áreas de monitoreo y de participación.

- **Transversalización en fases de gestión de crisis.** Para cada fase de respuesta, deben tenerse en consideración las cinco dimensiones del derecho a la educación; lo que cambia es el momento sociohistórico y el contexto vital de las personas y, por lo tanto, la profundidad y los aspectos de la dimensión que se ha de abordar. La vieja lógica de “en la respuesta inmediata nos ocupamos de cobertura y mañana en recuperación de calidad” entra en desuso, pues desde el primer día debemos poner atención a las cinco dimensiones y también desde el día uno debemos usar los diferentes lentes: el de asistencia rápida para diseñar las acciones inmediatas ante la emergencia, el de recuperación para conectarlas con una mirada de largo plazo hacia la estabilidad y desarrollo, y el de prevención para instalar de forma permanente las capacidades y condiciones en las comunidades para un devenir sostenible.
- **Incorporación ciclo de programas.** Esto ciertamente no es un plan de una sola acción, sino que debe estar inscrito en todas las acciones del ciclo humanitario. En cada fase de la respuesta existe un ciclo programático, el cual debe contener el enfoque de derechos: en la respuesta rápida, prevención y recuperación, debe aplicarse una valoración y análisis de necesidades que vaya más allá del acceso; en la planificación estratégica, deben incorporarse estos elementos múltiples; en la movilización de recursos, se debe prevenir la gestión de recursos para actividades más allá de la provisión de espacios; en la aplicación y supervisión, se debe incluir indicadores de monitoreo y seguimiento en todas las dimensiones; y en la revisión y evaluación operativa de pares, se debe abrir el diálogo y propiciar la escucha en equipos transdisciplinarios y de otros sectores que refuercen esta mirada integral del fenómeno.
- **Conectarlo con metas educativas.** Por último, las políticas y respuestas no pueden ser “la ayuda por la ayuda”, sino que deberían estar alineadas o actuar con miras a la justicia social y el desarrollo sostenible, ejemplificado ello en las metas del ODS 4 de la Agenda 2030. En efecto, las políticas y respuestas educativas para personas en situación de movilidad desde un enfoque de derechos deberían encadenarse con objetivos de largo plazo de desarrollo nacional. Es decir, las acciones deberían conectar su resultado inmediato con indicadores de mayor escala y, así, cautelar que cada acción sea tributaria de la justicia social gracias a la garantía del derecho a la educación, *en la educación y a través de la educación.*

Lo anterior implica transversalizar las dimensiones, áreas y campos propuestos en el Marco en las fases de gestión de crisis (asistencia rápida, recuperación y prevención), incluirlas en el ciclo del programa humanitario (valoración y análisis, planificación estratégica, aplicación y supervisión, y revisión y evaluación operativa de pares), y vincularlas con las metas educativas de los países a largo plazo (derecho *a* la educación, *en* la educación y *a través de* la educación).



Capítulo V

Recomendaciones para la acción

Dimensión 1. Oportunidades de educación y aprendizaje disponibles en cantidad suficiente para personas en situación de movilidad y comunidades receptoras

» Área 1. Asegurar el acceso a la oferta del sistema regular, desde una perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, a todos los niveles del sistema regular de educación

- Campo 1. Que todas las niñas y niños en situación de movilidad tengan acceso a servicios de educación y desarrollo en primera infancia y educación parvularia de calidad.
- Campo 2. Que todas las niñas y niños en situación de movilidad terminen su enseñanza primaria y secundaria.
- Campo 3. Que todos los hombres y mujeres en situación de movilidad tengan acceso igualitario a una formación y educación técnica, profesional y superior de calidad incluida la enseñanza universitaria.
- Campo 4. Que todos los jóvenes y al menos una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, en situación de movilidad tengan oportunidades de educación y aprendizaje no formal.

» Área 2. Facilitar modalidades alternativas de educación

- Campo 5. Modalidades de acceso alternativos que flexibilicen tanto la forma de la provisión como los espacios para una mayor cercanía a las necesidades y condiciones de vida de las personas en situación de movilidad.
- Campo 6. Modalidades alternativas que diversifiquen los espacios y medios utilizados para una mayor relevancia del proceso de enseñanza y aprendizaje de personas en situación de movilidad.

» **Área 3. Garantizar la suficiencia y calidad de la infraestructura escolar**

- Campo 7. Calidad de las instalaciones educativas en su infraestructura, disponibilidad de espacios educativos y equipamiento necesarios para un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje de personas en situación de movilidad.
- Campo 8. Suficiencia de servicios básicos externos e internos en los espacios educativos para asegurar el acceso y permanencia de estudiantes en situación de movilidad.

» **Área 4. Disponer de maestros/as calificados y otro personal educativo**

- Campo 9. Disponibilidad de mecanismos de reclutamiento, selección y certificación del personal docente para todos los espacios educativos.
- Campo 10. Revisión y mejoramiento permanente de los programas de formación inicial y de la oferta de formación continua de maestros/as y otro personal educativo que trabaje con personas en situación de movilidad.
- Campo 11. Desarrollo de políticas de remuneración e incentivos para docentes que sean competitivos en relación con otros sectores, así como con acciones de retención que aseguren su permanencia en el tiempo.

Dimensión 2. Oportunidades de educación y aprendizaje accesibles para todas las personas en situación de movilidad sin discriminación de ningún tipo

» Área 5. Abordar factores de protección y acceso a medios de vida

- Campo 12. Entornos protectores para niños, niñas, mujeres y grupos con afectaciones diferenciadas que provean de estabilidad, acompañamiento y se anticipen a situaciones de riesgo.
- Campo 13. Acceso a medios de vida a estudiantes en situación de movilidad y sus familias para asegurar condiciones apropiadas para su desarrollo y bienestar, incentivar su permanencia y proyectar la recuperación a largo plazo.

» Área 6. Prevenir, mitigar y reducir riesgo de desastres

- Campo 14. Avanzar en espacios seguros ante amenazas y desastres para la continuidad educativa y salvaguardar vidas.
- Campo 15. Prevención y mitigación de riesgo de desastres para personas en situación de movilidad y disposición de lucha de todos y todas contra el calentamiento global y el cambio climático.

» Área 7. Proveer espacios libres de violencias a todos y todas

- Campo 16. Proteger espacios educativos de ataques externos y de su uso en conflictos armados que involucren personas en situación de movilidad.
- Campo 17. Cautelar que los espacios educativos que acojan personas en situación de movilidad sean lugares de paz y libre de violencias internas, sean ellas basadas en el género o de raíz xenófoba y racista.

» Área 8. Reducir barreras provocadas por costes económicos

- Campo 18. Eliminar todo coste económico directo que restrinja el acceso educativo a personas en situación de movilidad.
- Campo 19. Reducir todo coste indirecto que obstaculice el acceso y la permanencia educativa a personas en situación de movilidad.

» Área 9. Eliminar obstáculos relativos a la documentación legal

- Campo 20. Terminar con restricciones abiertas para el acceso educativo relativas a la documentación legal a personas en situación de movilidad para evitar exclusiones *de iure* dentro del sistema.

- Campo 21. Evitar restricciones en la operatividad de las normativas para el acceso educativo a personas en situación de movilidad a fin de evitar exclusiones *de facto* dentro del sistema.
- » **Área 10. Reconocer saberes previos, estudios y títulos**
- Campo 22. Avanzar en una movilidad transfronteriza de profesionales que reconozca sus títulos, estudios y diplomados universitarios.
 - Campo 23. Mejorar la trazabilidad de las trayectorias escolares y su pronta validación a niños, niñas y jóvenes en situación de movilidad.
 - Campo 24. Reconocer las trayectorias diversas de aprendizaje de jóvenes y personas adultas en situación de movilidad, los espacios plurales donde las han adquirido y las competencias que han desarrollado.

Dimensión 3. La forma y la substancia de las oportunidades de educación y aprendizaje debe ser aceptables y de calidad para personas en situación de movilidad

» Área 11. Atender barreras de lengua y de comunicación

- Campo 25. Ofrecer oportunidades de educación y aprendizaje de calidad para fortalecer la alfabetización en la lengua materna de las personas en situación de movilidad.
- Campo 26. Ofrecer oportunidades de educación y aprendizaje de calidad para fortalecer la alfabetización en la segunda lengua de las personas en situación de movilidad.

» Área 12. Construir marcos curriculares flexibles y pertinentes

- Campo 27. Que los planes y programas de estudio, así como libros de texto y otros materiales educativos, sean pertinentes a los intereses, cosmovisiones y deseos de las personas en situación de movilidad.
- Campo 28. Que se acompañe, facilite y aliente la flexibilidad curricular en el quehacer docente con personas en situación de movilidad.

» Área 13. Velar por prácticas de enseñanza y aprendizaje pertinentes y relevantes

- Campo 29. Cultivar prácticas pedagógicas respetuosas de la diversidad en espacios educativos que acojan personas en situación de movilidad.
- Campo 30. Incentivar aprendizajes significativos y relevantes en estudiantes en situación de movilidad.

» Área 14. Cultivar bienestar y aprendizaje socioemocional en educadores y educandos

- Campo 31. Disponer de las capacidades y dispositivos de soporte psicosocial para estudiantes en situación de movilidad y sus familias.
- Campo 32. Cultivar el aprendizaje y desarrollo socioemocional en las comunidades educativas que acogen estudiantes en situación de movilidad a nivel de aula, escuela, toda la comunidad y sistema completo.

» Área 15. Trabajar sobre las normas sociales, culturales y basada en el género

- Campo 33. Asumir y transversalizar el enfoque de género en todas las acciones de las políticas y respuestas.
- Campo 34. Asumir y transversalizar el enfoque intercultural en todas las acciones de las políticas y respuestas.

Dimensión 4. Las oportunidades de educación y aprendizaje deben tener la capacidad de adaptarse a las necesidades diversas de la población en situación de movilidad

» Área 16. Gestionar un financiamiento adecuado y sostenido

- Campo 35. Asegurar suficiencia del financiamiento para la amplitud de la respuesta educativa a personas en situación de movilidad.
- Campo 36. Velar por una adecuada distribución del financiamiento entre los actores que participan de la respuesta a personas en situación de movilidad.
- Campo 37. Cautelar que el financiamiento sea plurianual a fin de asegurar la durabilidad de las políticas y respuestas.
- Campo 38. Hacer todo lo posible por la máxima efectividad del gasto en las políticas y respuestas educativas a personas en situación de movilidad.

» Área 17. Fortalecer capacidades institucionales

- Campo 39. Las organizaciones e instituciones involucradas en la respuesta deben contar con las capacidades a nivel de liderazgo y gobernanza para una apropiada respuesta a las personas en situación de movilidad.
- Campo 40. Las organizaciones e instituciones involucradas en la respuesta deben contar con las capacidades para trabajar con otros y abogar por los derechos de las personas en situación de movilidad.
- Campo 41. Las organizaciones e instituciones involucradas en la respuesta deben contar con las capacidades de preparación y respuesta para actuar de la mejor manera posible ante las necesidades de las personas en situación de movilidad.

» Área 18. Incorporar en los marcos legales y de políticas nacionales los derechos educativos de personas en situación de movilidad

- Campo 42. Avanzar de forma sistemática en la coherencia entre los marcos normativos nacionales y el marco internacional de derecho a la educación de las personas en situación de movilidad.
- Campo 43. Incorporar de forma sistémica en los marcos de políticas nacionales el derecho a la educación de personas en situación de movilidad.

» **Área 19. Disponer de estructuras y mecanismos de coordinación y operación conjunta**

- Campo 44. Asegurar en las políticas y respuestas educativas, orientadas a personas en situación de movilidad, estructuras de coordinación entre actores humanitarios y de desarrollo, con una mirada y un lenguaje común entre todos los actores.
- Campo 45. Asegurar en las políticas y respuestas educativas, orientadas a personas en situación de movilidad, mecanismos de operación horizontal y vertical para una implementación coherente y eficiente.

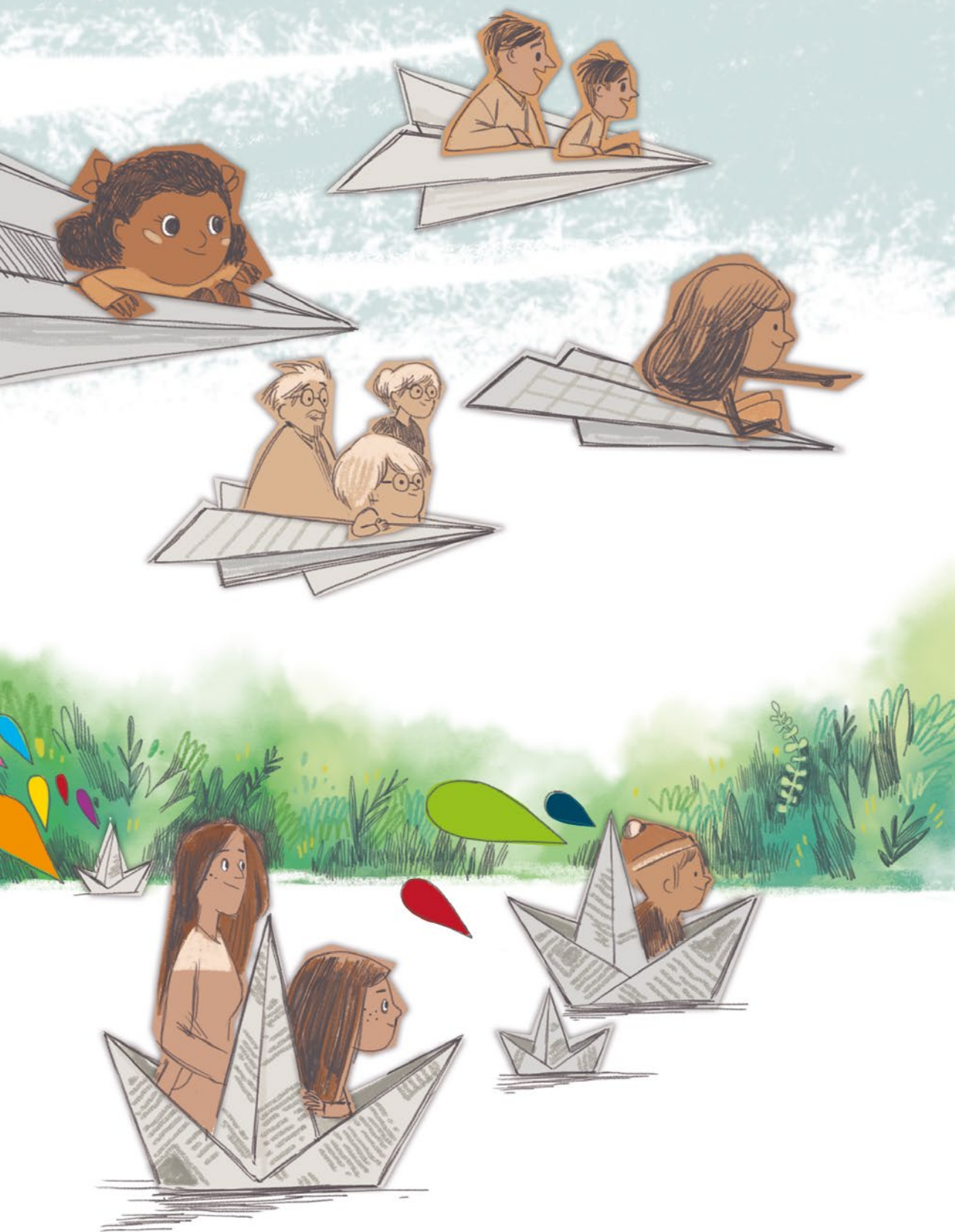
Dimensión 5. Las oportunidades de educación y aprendizaje deben ser monitoreables por la población afectada y las autoridades deben ser responsables

» **Área 20. Mejorar los mecanismos de monitoreo y evaluación**

- Campo 46. Fortalecer en general las capacidades de recolección y análisis de datos y en particular de los Sistemas de Gestión de Información Educativa.
- Campo 47. Asegurar evaluaciones permanentes a nivel inicial, durante y en el cierre de las políticas y respuestas orientadas a personas en situación de movilidad.

» **Área 21. Garantizar la participación individual y el involucramiento familiar y comunitario**

- Campo 48. Velar por el protagonismo de estudiantes en situación de movilidad en todo el proceso de la respuesta: diagnóstico, diseño, implementación y revisión de las acciones.
- Campo 49. Favorecer el involucramiento familiar y comunitario de las y los estudiantes en situación de movilidad en los espacios educativos.



Capítulo VI

Hacia adelante: vincular movilidad humana, desarrollo sostenible y educación

Los desplazamientos masivos constituyen un reflejo del modelo de desarrollo global. La movilidad humana de tipo forzada y de alta escala es reflejo de desigualdades estructurales producto de un esquema de exclusiones, desigualdades, intolerancias, violencias, patrones de producción, consumo y destrucción ecológica. Asimismo, los desplazamientos configuran formas de relaciones sociales en los países de acogida. En este sentido, es importante considerar que las consecuencias en los países receptores no son lineales ni predeterminadas.

La movilidad humana puede reproducir negativamente el círculo de privaciones, pero también la experiencia y evidencia nos muestra que las comunidades que llegan pueden contribuir positivamente al país receptor, aunque generalmente esta perspectiva sea poco visibilizada. Es decir, así como puede provocar la emergencia de nuevas pobreza, también puede propiciar la generación de nuevas riquezas. Como mostró el *Reporte Global de Desplazamiento Interno* (GRID por sus siglas en inglés, *Global Report on Internal Displacement*) en su última versión, todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) impactan en el desplazamiento y los desplazamientos

RECUADRO 6

Movilidad humana y la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible

El Instituto de Desarrollo de Ultramar (ODI por sus siglas en inglés, *Overseas Development Institute*) ha desarrollado una herramienta interactiva que se basa en dos años de investigación y que muestra cómo la migración afecta los resultados de desarrollo a través de la conexión con cada uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Para más información: [ODI \(octubre 2018\) *Migration and the 2030 Agenda for Sustainable Development: an interactive tool*](#).

El Observatorio de Desplazamiento Interno (IDMC por sus siglas en inglés, *Internal Displacement Monitoring Centre*) mostró en su Reporte Mundial (GRID) de 2018 la relación entre desplazamiento interno y el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y demostró que no abordar los desafíos del desplazamiento a largo plazo puede socavar la Agenda 2030 completa y el progreso en este y otros acuerdos internacionales.

Para más información: [GRID/IDMC \(2018\) *Global Report on Internal Displacement*](#).

impactan en todos los ODS (GRID/IDMC, 2018).

El logro de las metas educativas genera escenarios en los cuales las poblaciones en situación de movilidad que ven garantizado su derecho a la educación realizan notables contribuciones al país receptor en el mejoramiento de los medios de vida, mayor crecimiento económico, mejores resultados en salud, reducción de inequidades de género, mayores niveles de tolerancia, entre otras. A continuación (tabla 3), se sintetiza la relación entre desplazamiento forzado y la situación de afectación de las personas de forma múltiple en todos los ODS, la posibilidad de una (retro)acción negativa del desplazamiento en las familias y país receptor cuando dichas privaciones no son atendidas, y la posibilidad de retroacción positiva en las familias y país receptor cuando se garantiza el derecho a la educación.

Tabla 3 Afectaciones por desplazamiento, retroacción negativa o positiva gracias al goce del derecho a la educación			
ODS	AFECTACIÓN	RETROACCIÓN NEGATIVA	RETROACCIÓN POSITIVA
1 Fin a la pobreza	A menudo las personas desplazadas suelen ser las más pobres de sus países y muchas veces tuvieron que dejar sus pertenencias y perdieron sus medios de vida (GRID/IDMC, 2018).	El arribo masivo, que muchas veces se produce en zonas ya empobrecidas y sin un adecuado sistema, puede implicar costes adicionales para las comunidades de acogida, ya sea porque, ante la falta de apoyo del gobierno central o de la ayuda internacional, son ellas las que asumen en parte la respuesta; o bien, porque la excesiva llegada de cooperación produce una inflación en el mercado local, lo cual afecta la capacidad de consumo (GRID/IDMC, 2018).	La educación es fundamental para sacar a las personas de la pobreza y mejorar la educación de las poblaciones en situación de movilidad, y puede llevar a un aumento de los ingresos y del acceso a medios de vida (Nicola, Wales, Aiazzi, 2017b). Se estima que lograr que la población adulta complete su educación primaria y secundaria de forma universal permitiría sacar a más de 420 millones de personas de la pobreza (UIS/UNESCO, 2017).
2 Hambre cero	El desplazamiento afecta la seguridad alimentaria de las familias, ya que pierden (especialmente las que viven en zonas rurales) la posibilidad de producción de alimentos en el país/localidad de origen (GRID/IDMC, 2018).	El arribo masivo de población desplazada en comunidades periféricas con limitados medios de vida puede provocar un agotamiento de alimentos básicos en las zonas receptoras (GRID/IDMC, 2018).	La educación juega un papel clave para ayudar a las personas a moverse hacia métodos de cultivo más sostenibles. También permite a las y los adultos, por ejemplo, conocer sobre la alimentación sana facilitando mejores decisiones en relación con la nutrición de sus hijos/as y de sí mismos (Kassouf y Senauer, 1996). Se estima que los hijos e hijas de madres con 6 a 9 años de escolaridad tienen un 60 % menos de posibilidades de retraso en el crecimiento (Sabates, 2013).

3 Salud y bienestar	<p>La salud física y mental de personas desplazadas se ve afectada por factores de riesgo antes, durante o después del desplazamiento, en los países de origen, tránsito y destino (GEM/UNESCO, 2019).</p>	<p>Una súbita demanda masiva en el país de acogida puede tensionar las instalaciones de salud. La cobertura y la calidad pueden disminuir, lo que afecta también a la población usuaria del país receptor (GRID/IDMC, 2018).</p>	<p>La educación tiene un fuerte impacto en los resultados de salud inmediatos y a futuro (GEM/UNESCO, 2019). La información en salud tiene un impacto positivo para una vida saludable y la reducción de enfermedades (Kirby, 2002); por ejemplo, se ha estimado que lograr la educación primaria universal reduciría la tasa de mortalidad infantil de 15 a 11 por cada 1,000 niños y niñas (Educate a Child, 2015). También la atención y educación en salud sexual y reproductiva permite la prevención de embarazos no planificados y la reducción de embarazos de adolescentes (ONU, 2015).</p>
4 Educación de calidad	<p>Generalmente niños, niñas, jóvenes y personas adultas en situación de movilidad pueden estar fuera de la escuela y experiencias educativas por meses o años (UNICEF, 2016; UNHCR, 2015b; Milner y Loescher, 2011).</p>	<p>El arribo masivo en el país de acogida puede tensionar la cobertura y calidad del sistema completo, lo cual afecta a la población escolar del país receptor (GEM/UNESCO, 2019).</p>	<p>Reducir las barreras para que personas en situación de movilidad accedan a la educación es vital para lograr este objetivo asegurando el ingreso temprano, permanencia y conclusión de todos y todas, al igual que mejorar la calidad de la educación que reciben garantizando aprendizajes pertinentes y relevantes (GEM/UNESCO, 2019).</p>
5 Igualdad de género	<p>Las mujeres tienden a sufrir más por las privaciones múltiples dentro de las sociedades y generalmente son una mayor proporción entre refugiados, desplazados internos y están en aumento entre migrantes (Tzernach, 2014).</p>	<p>La no consideración de acciones afirmativas puede aumentar la violencia de género en el país de acogida, así como radicalizar los roles sociales basados en el género (IASC, 2015).</p>	<p>La educación para mujeres y niñas es particularmente importante para mejorar habilidades, participación y sus posibilidades de vida (GEM/UNESCO, 2019). El acceso a servicios educativos e información adecuada se asocia positivamente con espacios seguros y protegidos reduciendo la violencia de género (Myers y Harvey, 2011). La educación empodera y promueve la autonomía de las mujeres al proveer oportunidades e ingresos y modifica la manera de ver el rol de las mujeres (Kabeer, 2005).</p>

<p>6 Agua limpia y saneamiento</p>	<p>Antes y durante el desplazamiento a menudo el acceso a agua, el saneamiento y la energía son limitados (GRID/IDMC, 2018).</p>	<p>Dichos servicios en las comunidades de acogida pueden ser usados en exceso y sufrir escasez por la alta demanda (GRID/IDMC, 2018).</p>	<p>La educación aumenta las habilidades y la capacidad para utilizar los recursos naturales de forma más sostenible, puede promover la higiene (UNESCO, 2014) y una mejor conservación y captación de energías renovables (GEM/UNESCO, 2019). La cooperación internacional invertida de buena forma en el mejoramiento de la red de servicios básicos locales de agua y electricidad puede permitir la consolidación de una infraestructura de largo plazo que beneficie a desplazados/as y a comunidades receptoras (GRID/IDMC, 2018).</p>
<p>7 Energía asequible y no contaminante</p> <p>8 Trabajo decente y crecimiento económico</p>	<p>En escenarios de desplazamiento masivo a menudo las familias dejan atrás sus fuentes de ingresos (GRID/IDMC, 2018).</p>	<p>Su arribo masivo en búsqueda de oportunidades laborales en el país o área de acogida puede presionar la oferta de empleo local, lo cual afecta a las comunidades locales (GRID/IDMC, 2018).</p>	<p>Hay un enlace directo entre áreas tales como vitalidad económica, emprendimiento, mercado laboral, habilidades y niveles de educación de migrantes y refugiados (GEM/UNESCO, 2019). El acceso a servicios educativos de migrantes y refugiados contribuye al crecimiento del PIB en el país receptor, mejora los ingresos generales de la sociedad (Krueger y Lindahl, 2001), la competitividad internacional, abre nuevos abanicos de innovación social (GEM/UNESCO, 2016) y favorece el mejoramiento de la resistencia a las perturbaciones adversas (Sondermann, 2018).</p>
<p>9 Industria, innovación e infraestructura</p>	<p>Muchos desplazamientos son provocados por infraestructuras poco resistentes ante desastres en el país de origen (GRID/IDMC, 2018).</p>	<p>La infraestructura en el país receptor muchas veces no tiene capacidad de absorber la población migrante y refugiada, lo cual aumenta los riesgos ante amenazas (UNISDR, 2017).</p>	<p>La educación es necesaria para desarrollar las habilidades requeridas para construir una infraestructura más resistente y una industrialización más sostenible. La inversión en el mejoramiento y/o reconstrucción de infraestructuras es una oportunidad para hacerlo más y mejor beneficiando necesidades inmediatas de migrantes y refugiados y, a largo plazo, al país receptor (GEM/UNESCO, 2019; Nicolai, Wales y Aiazzi, 2017).</p>

<p>10 Reducción de las desigualdades</p>	<p>El desplazamiento es resultado de una combinatoria de desigualdades en el país de origen que aumenta la exclusión y vulneración de las familias (GRID/IDMC, 2018).</p>	<p>El arribo masivo presiona los sistemas de protección social, lo que aumenta las desigualdades en el país receptor (OIM, 2018a).</p>	<p>La educación, cuando es pertinente y de calidad, puede facilitar la transformación estructural de la economía, promoviendo la inclusión, disminuyendo la desigualdad y contribuyendo a la justicia social dentro de los países (Tedesco, 2014). Además, puede incidir tanto en estos aspectos “estructurales” determinados por la matriz económica y productiva como en las exclusiones y mecanismos de discriminación asociados a la violencia y estigmatización por razones de género, etnia, orientación sexual, religión, nacionalidad, entre otros (UNDP, 2016).</p>
<p>11 Ciudades y comunidades sostenibles</p>	<p>La segregación urbana y la construcción de viviendas precarias en zonas de riesgo sin mitigación aumentan las posibilidades de desplazamientos (GRID/IDMC, 2018).</p>	<p>El arribo masivo reproduce las periferias empobrecidas en las ciudades receptoras, con lo cual aumentan los riesgos ante desastres y nuevos desplazamientos (GEM/UNESCO, 2016).</p>	<p>La educación puede dar a las personas las habilidades para participar en la conformación y el mantenimiento más sostenible de ciudades (GEM/UNESCO, 2016). La educación tiene un rol importante en superar las barreras lingüísticas, legales, ambientales y sociales aumentando la capacidad de los migrantes para acceder a recursos y oportunidades como la vivienda (GEM/UNESCO, 2019). Al mismo tiempo, a través de la educación, se accede a conocimiento teóricos y prácticos para la reducción del riesgo de desastres (Nicola, Wales y Aiazzi, 2017).</p>
<p>12 Producción y consumo responsable</p> <p>13 Acción por el clima</p> <p>14 Vida submarina</p> <p>15 Vida de ecosistemas terrestres</p>	<p>El uso insostenible de los recursos naturales, los patrones dominantes de consumo, la degradación del medio ambiente y el cambio climático expulsan a millones de personas de sus hogares (ONU, 2013).</p>	<p>El arribo masivo puede provocar una destrucción ecológica de zonas rurales para la construcción de campamentos o la expansión del sistema de saneamiento (GRID/IDMC, 2018).</p>	<p>La educación puede hacer una diferencia crítica para cambiar los patrones de producción y consumo, y combatir el cambio climático. Ella es clave para una conciencia planetaria y sistémica, para una disposición de cuidado hacia la vida submarina y los ecosistemas terrestres y para la adaptación y mitigación (Sterling, 2005). También aumenta las habilidades y la capacidad para sustentar medios de vida sostenibles y conservar los recursos naturales y la biodiversidad, cambiar actitudes y hábitos de consumo, y aprender valores y los cambios necesarios en los estilos de vida para un futuro sostenible (Noguchi, Guevara y Yoruzo, 2015; N’Gaba, 1997).</p>

<p>16</p> <p>Paz, justicia e instituciones sólidas</p>	<p>Los conflictos y la violencia desplazaron a 11.8 millones de personas en 2017 (GRID/IDMC, 2018)</p>	<p>Precisamente las personas desplazadas son las más expuestas en el nuevo país o área de recepción al reclutamiento por parte de grupos armados, lo que puede reproducir la violencia local y circuitos paraestatales (GRID/IDMC, 2018)</p>	<p>La educación facilita y asegura sociedades participativas, inclusivas y justas, disminuye las posibilidades de trabajo infantil, la explotación y la trata, y siembran una cultura de paz y buena convivencia (Nicolai, Wales y Aiazzi, 2017).</p>
<p>17</p> <p>Alianzas para lograr los objetivos</p>	<p>El desplazamiento es generalmente provocado por la falta de diálogo político entre y dentro de los países.</p>	<p>Su movimiento masivo interno o transfronterizo fricciona aún más las relaciones políticas con el país de origen o grupos internos (GRID/IDMC, 2018).</p>	<p>Situaciones de movilidad humana binacional, multipaís y/o regional abren oportunidades a la cooperación regional y siembra mecanismos y espacios de diálogo entre países y dentro de ellos entre actores (Nicolai, Wales y Aiazzi, 2017).</p>

Fuente: Autores.

Consideraciones finales

Con base en lo presentado en este Marco de acción y como bien lo confirma el reporte GRID (2018), otro rumbo es posible. Si se cambia la direccionalidad y se pone en marcha el proceso progresivo hacia la plena realización del derecho a la educación para todas y todos sin discriminación, se logrará tanto la habilitación para el goce de derechos de migrantes y refugiados como una mejora en el bienestar integral en el país de acogida. Asegurar el derecho a la educación de personas en situación de movilidad es una de las puertas para encauzar la situación regional y mundial de emergencias, crisis, migración y refugio, en un camino de transformación hacia una educación, una sociedad y un mundo inclusivo.

Las dimensiones del derecho a la educación, las áreas clave y los campos de acción corresponden a factores tanto “estructurales” como “relacionales” que determinan la inclusión plena de las personas desplazadas interna o transfronterizamente. Ello da cuenta de que el proceso de inclusión educativa no se limita a la tarea de acceso y abrir una plaza en un espacio escolar, sino que, además, es un proceso relacional. La tarea es así un camino en dos frentes: ir modificando las estructuras y barreras que producen exclusión y desigualdad para asegurar el acceso a oportunidades educativas de calidad, al mismo tiempo que se va prefigurando un nuevo proceso de gobernanza en las instituciones educativas, de pertinencia en los marcos curriculares y de las prácticas de enseñanza para brindar una buena acogida y asegurar la inclusión plena.

En efecto, especialmente en escenarios de emergencias y crisis prolongada, si se radicaliza la interseccionalidad de las formas de discriminación, materiales y simbólicas —con lo cual amplifican y entrelazan exclusiones para las personas en situación de movilidad—, las acciones precisamente deben ser igual de articuladas y diversas, con lo cual incrementan las posibilidades de plena inclusión (estructural y relacional) de todas y todos. Por ello, se propone un marco que transversaliza e incorpora el enfoque de derechos en todos los componentes de una política y respuesta educativa velando por el acceso y la calidad, equidad e inclusión de la educación, razón por la cual debe atender elementos cuantitativos y cualitativos, así como aspectos materiales y simbólicos.

Además, las dimensiones, sus áreas y campos dan cuenta de que en el diseño de las estrategias interactúan factores tanto “materiales” como “simbólicos” y que ambos influyen en los niveles de conflictividad entre los desplazados y las comunidades receptoras. Dichos niveles de conflicto y clima político son los que influyen fuertemente en las decisiones de los Gobiernos sobre las respuestas del sector de educación. Ambos factores, disposiciones estructurales y psicoculturales, están entrelazados y explicarían el origen y escalada de los conflictos, virulencias y violencia, así como su adecuada consideración, gestión y trabajo posibilitaría diálogo, fraternidad y paz.

Ello nos indica que las estrategias educativas, si bien son un proceso que opera en un campo de la “redistribución” —desde recursos vitales y básicos hasta bienes comunes más complejos—, no pueden estar ajenas del campo del “reconocimiento” de las cosmovisiones y cosmovivencias, y de las identidades y subjetividades de la gente. En este sentido, las personas y organizaciones vinculadas al diseño, planificación e implementación de estrategias educativas no pueden ignorar la dimensión simbólica de las políticas públicas y las interpretaciones que los actores involucrados tengan y hagan de las respuestas. La redistribución en lo económico y el reconocimiento en lo cultural no pueden estar disociados de la “participación” en lo social y lo político a nivel de base, local y nacional, antes, durante y después de la implementación de una acción.

La amplitud de los campos de acción muestra que el diseño de estrategias educativas en escenarios de desplazamiento masivo desde un enfoque de derechos es mucho más que una acción para hacer que “todos estén dentro de la escuela”; es un proceso multidimensional cuya materialidad es un verdadero ecosistema de dispositivos de acceso, aprendizaje, protección, bienestar, empoderamiento y desarrollo, que en su totalidad constituyen el derecho a la educación. En tanto ecosistemas, sus elementos no son independientes, sino que están en interacción permanente, dependen y se afectan unos con otros, y son todos ellos —y muchos otros que no logramos captar— los que deben constituir la estrategia completa. Es decir, no es una lista que pueda ser desagregada, en tanto la fuerza de cada componente no reside de forma aislada, sino precisamente en la totalidad.

Aunque algunos quieran construir muros físicos o simbólicos y mantener el orden de lo conocido, el ser humano seguirá moviéndose y el mundo continuará en transformación. Muchos de esos movimientos serán forzados y quizás aumentarán por los modelos de desarrollo y patrones de consumo y producción dominantes que producen y reproducen pobreza, desigualdad, exposición a riesgos y depredación medioambiental y que, lamentablemente, no muestran señales claras de revertirse.

Así pues, es inevitable que sigan encontrándose —gradual o radicalmente, esporádicamente o de un gran golpe— culturas, lenguas, colores, miradas múltiples y diversas. El encuentro de la diferencia será siempre difícil tanto para la población que arriba como para la comunidad que recibe. En y para ese encuentro, la educación es clave en proveernos de los conocimientos (en lo cognitivo), comportamientos (en lo conductual) y actitudes (en lo socioemocional) que hagan posible el “aprender a vivir juntos/as y con los demás”, así como para construir los entornos, condiciones y capacidades para impulsar las acciones necesarias para la plena inclusión y el bienestar integral de largo plazo para todos y todas.

La educación, cuando es apropiada, posee una relevancia única para esa “construcción sin ladrillos” antes, durante y después de una situación de emergencia o crisis, esa construcción invisible de relaciones, vínculos, confianzas y saberes, que da soporte fundacional a la infraestructura física que se edifica y a la institucionalidad que se genera.

Referencias bibliográficas

- ACNUR.** 2009. *Política del ACNUR sobre la protección de los refugiados y las soluciones en zonas urbanas.* <https://www.acnur.org/5c192f574.pdf>
- Ashley, C. y Carney, D.** 1999. *Sustainable livelihoods: Lessons from early experience.* Londres, Department for International Development (DFID). https://www.academia.edu/5329265/Sustainable_livelihoods_Lessons_from_early_experience
- Beyani, C.** 2011. *Report of the Special Rapporteur on the human rights of internally displaced persons.* <https://www.undocs.org/A/HRC/16/43>
- Bennell, P.** 2004. *Teacher motivation and incentives in sub-Saharan Africa and Asia.* Brighton, Knowledge and Skills for Development. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.539.6931&rep=rep1&type=pdf>
- Bennell, P. y Akyeampong, K.** 2007. *Teacher motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia.* Educational Paper. Londres, DFID. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08be640f0b652dd000f9a/ResearchingtheIssuesNo71.pdf>
- Bresciani Ludvik, M. y Eberhart, T. L.** 2018. *How mindful compassion practices can cultivate social and emotional learning.* India, UNESCO. https://d1c337161ud3pr.cloudfront.net/files%2Ff1d151fa-e993-4e81-a6e6-221a47e4bbb6_Mindfulness%20Compassion26112018.pdf
- Bretherton, D., Weston, J., y Zbar, V.** 2003. *Peace Education in a Post-Conflict Environment: The Case of Sierra Leone. Prospects.* Vol. 33, N° 2, pp 219-230. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1023651031633>
- Brookings Institute.** 2016. *IDP Laws and Policies Index.*
- Brown, C. S.** 2015. *The Educational, Psychological, and Social Impact of Discrimination on the Immigrant Child.* Washington, DC, Migration Policy Institute. <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/FCD-Brown-FINALWEB.pdf>
- Brunarska, Z. y Weiner, A.** 2013. *Asylum Seekers, Refugees and IDPs in the EaP Countries: Recognition, Social Protection and Integration: An Overview.* Florencia, Italia, European University Institute, Robert Schuman Centre for Advanced Studies. <https://cadmus.eui.eu/handle/1814/29450?show=full>

- Burns, M. y Lawrie, J.** 2015. *Where it's needed most: quality professional development for all teachers*. Nueva York, INEE. https://www.researchgate.net/publication/270884050_WHERE_IT'S_NEEDED_MOST
- CASEL.** 2015. *CASEL Guide Effective Social and Emotional Learning Programs High School Edition*. <https://static1.squarespace.com/static/54543aabe4b055ba1dd3b3e4/t/5b9f12cc575d1fafdc41c96d/1537151700166/Converted+5.5A2b+resources.pdf>
- Castles, S. y Miller, M.** 2004. *La era de la migración: movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. México, Universidad Autónoma Metropolitana. Centro de Estudios Migratorios. http://biblioteca.diputados.gob.mx/janium/bv/ce/scpd/LIX/era_mig.pdf
- CEPAL.** 2015. *América Latina y el Caribe: una mirada al futuro desde los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe regional de monitoreo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en América Latina y el Caribe, 2015*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/38923-america-latina-caribe-mirada-al-futuro-objetivos-desarrollo-milenioinforme>
- . 2016. *Autonomía de las mujeres e igualdad de género en la Agenda de desarrollo sostenible. XIII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40633/4/S1601248_es.pdf
- Child Protection Working Group.** 2010. *Strengthening national child protection systems in emergencies through community-based mechanisms a discussion paper*. <https://www.savethechildren.org.uk/content/dam/global/reports/strengthening-national-cps-low-res.pdf>
- Comisión Europea (EC).** 1996. *Linking relief, rehabilitation and development (LRRD)*. Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1996:0153:FIN:EN:PDF>
- . 2015. *EU resilience compendium: Saving lives and livelihoods*. Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities. https://ec.europa.eu/echo/files/policies/resilience/eu_resilience_compendium_en.pdf

- Compernelle, P. y Hansen-Shearer, J.** 2018. *Literature review on the support to refugee children and youth*. <https://english.iob-evaluatie.nl/publications/reports/2018/05/01/literature-review-education-and-employment-for-refugee-children-and-youth>
- CPWG.** 2012a. *Manual de evaluación rápida de la protección de la infancia*. Clúster mundial de protección, Grupo de trabajo para la protección de la infancia, Diciembre de 2012. https://www.globalprotectioncluster.org/assets/files/tools_and_guidance/info_data_management/CPRA_Espanol-ES.pdf
- . 2012b. *Normas mínimas para la protección de la infancia en la acción humanitaria*. <https://www.unicef.org/lac/media/5991/file/PDF%20Normas%20m%C3%ADnimas.pdf>
- CPWG, The Education Cluster and ILO/IPEC.** 2015. *NO to child labour YES to quality and safe education in emergencies*. <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/no-child-labour-yes-quality-and-safe-education-emergencies>
- Crea, T. M. y McFarland, M.** 2015. Higher education for refugees: Lessons from a 4-year pilot project. *International Review of Education*. Vol. 61, N° 2, pp 235–245. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234170>
- CRC [Committee on the Rights of the Child].** 2008. *Report of the Committee on the Rights of the Child on its General Discussion on the Right of the Child to Education in Emergencies Situation*. <https://www.right-to-education.org/resource/report-committee-rights-child-its-general-discussion-right-child-education-emergencies>
- CRED [Center for Research on the Epidemiology of Disaster].** 2018. *EM-DAT, International Disaster Data Base*. <https://www.emdat.be/>
- Crisp, J., Talbot, C. y Cipollone, D.** 2001. *Learning for a future: refugee education in developing countries*. Ginebra, UNHCR. <https://www.unhcr.org/4a1d5ba36.pdf>
- Crisp, J., Morris, T. y Refstie, H.** 2010. Displacement in urban areas: new challenges, new partnerships. *Disasters*, Vol. 36, N° 1, pp. 523–542. <https://goo.gl/VsFNW>
- Culbertson, S. y Constant, L.** 2015. *Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan*. Santa Monica: The Rand Corporation. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR800/RR859/RAND_RR859.pdf

- De Varennes, F.** 2003. *Strangers in foreign lands: diversity, vulnerability and the rights of migrants*. París, UNESCO-MOST. https://documentation.laestradainternational.org/lsidocs/622%20unesco_strangers_in_foreign_land_15.pdf
- Deane, S.** 2016. Syria's lost generation: refugee education provision and societal security in an ongoing conflict emergency. *Institute of Development Studies Bulletin*. Vol. 47, N° 3. <https://bulletin.ids.ac.uk/index.php/idsbo/article/view/2729/HTML>
- Dryden-Peterson, S.** 2011. *Refugee education: a global review*. Ginebra, UNHCR. <https://www.unhcr.org/research/evalreports/4fe317589/refugee-education-global-review-sarah-dryden-peterson-november-2011.html>
- . 2016. Refugee Education: The Crossroads of Globalization. *Educational Researcher*. Vol. 45, N° 9, pp. 473-482. <https://dash.harvard.edu/handle/1/30194044>
- Dryden-Peterson, S., Adelman, E., Alvarado, S., Anderson, K., Bellino, M., Brooks, R., Bukhari, S. U. S., Cao, E., Chopra, V., Faizi, Z., Gulla, B., Maarouf, D., Reddick, C., Scherrer, B., Smoake, E., Suzuki, E.** 2018. *Inclusion of refugees in national education systems*. Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report, Migration, displacement and education: Building bridges, not walls. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266054>
- Dustmann, C. et al.** 2011. Return Migration, Human Capital Accumulation and the Brain Drain. *Journal of Development Economics*. Vol. 95, N° 1, pp.58-67. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0304387810000453>
- Dutcher, N.** 2001. *Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466099.pdf>
- EDT y IIEP.** 2018. *Teachers of refugees: a review of the literature*. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/research/teachers-of-refugees-a-review-of-the-literature>
- Educate A Child.** 2015. *The price of exclusion: Social and economic costs of out of school children in Colombia*. <https://r4d.org/resources/price-exclusion-social-economic-costs-school-children-colombia/>
- Entorf, H.** 2015. *Migrants and educational achievement gaps*. IZA World of Labor. <http://wol.iza.org/articles/migrants-and-educational-achievement-gaps-1.pdf>
- FAO.** 2010. *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo. La inseguridad alimentaria en crisis prolongadas*. FAO. <https://www.fao.org/3/i1683s/i1683s00.htm>

- Ferrant, G., Pesando, L. M. y Nowacka, K.** 2014. *Unpaid care work: The missing link in the analysis of gender gaps in labour outcomes*. París, OECD. https://www.oecd.org/dev/development-gender/Unpaid_care_work.pdf
- Ferris, E.** 2011. *Ten Observations on the Challenges of the Humanitarian Work in Urban Settings*. Brookings. <https://www.brookings.edu/opinions/ten-observations-on-the-challenges-of-humanitarian-work-in-urban-settings/>
- FHF.** 2015. *Looking beyond the crisis. Future Humanitarian Financing*. <https://reliefweb.int/report/world/future-humanitarian-financing-looking-beyond-crisis>
- GCPEA (Global Coalition to Protect Education from Attack).** 2014. *Education Under Attack 8*. <https://protectingeducation.org/publication/education-under-attack-2014/>
- . 2015a. *Lessons in War: Military Use of Schools and Universities during Armed Conflict*. <https://protectingeducation.org/publication/lessons-in-war-2015-military-use-of-schools-and-universities-during-armed-conflict/>
- . 2015b. *What Ministries Can Do to Protect Education from Attack and Schools from Military Use. A Menu of Actions*. <https://protectingeducation.org/publication/what-ministries-can-do-to-protect-education-from-attack-and-schools-from-military-use-a-menu-of-actions/>
- GEM/UNESCO.** 2015. *School-related gender-based violence is preventing the achievement of quality education for all*. <https://en.unesco.org/gem-report/node/818>
- . 2016. *Education for people and planet: Creating Sustainable Future For All. Global Education Monitoring Report*. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2016/education-people-and-planet-creating-sustainable-futures-all>
- . 2017. *Accountability in education: meeting our commitments; Global education monitoring report, 2017/8*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338>
- . 2018. *What a waste: Ensure migrants and refugees' qualifications and prior learning are recognize*. <https://en.unesco.org/gem-report/brainwaste>
- . 2019. *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. <https://es.unesco.org/gem-report/node/1878>

- GEM/UNESCO-UNHCR.** 2016. *No more excuses: Provide education to all forcibly displaced people.* <https://en.unesco.org/gem-report/no-more-excuses>
- GHA.** 2018. *Global humanitarian assistance report 2018.* <https://devinit.org/resources/global-humanitarian-assistance-report-2018/>
- Ghaffar-Kucher, A.** 2018. *Uncertain prospects and ambiguous futures: the challenges & opportunities of educating the forcibly displaced.* <https://genbase.iiep.unesco.org/epidoc/notice38451>
- Gillies, J.** 2010. *The Power of Persistence: Education System Reform and Aid Effectiveness.* Washington, USAID. <https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/Power%20of%20Persistence.pdf>
- Global Education Cluster.** 2014. *Education Cannot Wait: Financing Education in Emergencies – Challenges and Opportunities.* <https://inee.org/es/node/6499>
- . 2015. *Global Education Cluster 2015 Report.* https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/global-education-cluster-2015-report-final_2016-04-15.pdf/
- . 2016. *Global Education Cluster 2016 Report.* <https://educationcluster.app.box.com/s/t1d3entverrob7b26fd85uygtzu7zsb1>
- . 2018. *Elevating Education in Emergencies.* https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/06062018_background_paper_elevating_eie_event.pdf
- GMR/UNESCO.** 2011. *Education for All Global Monitoring Report 2011–The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education.* <https://en.unesco.org/gem-report/report/2011/hidden-crisis-armed-conflict-and-education>
- Gómez, O. y Kawaguchi, C.** 2016. JICA-RI Working Paper: *The Continuum of Humanitarian Crises Management: Multiple Approaches and the Challenge of Convergence.* https://www.jica.go.jp/jica-ri/publication/workingpaper/l75nbg000002bg54-att/JICA-RI_WP_No_136.pdf
- GRID/IDMC.** 2016. *Global Report on Internal Displacement 2016.* Ginebra, IDMC/NRC. <https://www.internal-displacement.org/globalreport2016/>
- . 2017. *Global Report on Internal Displacement 2017.* Ginebra, IDMC/NRC. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2017/>
- . 2018. *Global Report on Internal Displacement 2018.* Ginebra, IDMC/NRC. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2018/>
- Guha-Sapir, D., Below, R. y Hoyois, P. (s.f.).** *EM-DAT: The CRED/OFDA International Disaster Database*— www.emdat.be Bruselas, Bélgica, Universidad Católica de Lovaina.

- Hanemann, U.** 2018. *Language and literacy programmes for migrants and refugees: challenges and ways forward*. París, GEM, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266077>
- Hanemann, U. y Scarpino, C.** 2016. *Narrowing the Gender Gap: Empowering Women through literacy Programmes*. UIL/UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243299_eng
- Harmer, A. y Macrae, J.** 2004. *Beyond the continuum: the changing role of aid policy in protracted crises*. HPG Report 18. Londres, Instituto de Desarrollo de Ultramar. <https://odi.org/en/publications/beyond-the-continuum-the-changing-role-of-aid-policy-in-protracted-crises/>
- Hathaway, J. C.** 2016. A global solution to a global refugee crisis. *European papers*. Vol. 1, N° 1, pp. 93-99. https://www.europeanpapers.eu/es/system/files/pdf_version/EP_eJ_2016_1_8_Agenda_James_C_Hathaway_00007.pdf
- HEART (Health and Education Advice and Resource Team).** 2016. *Education for refugees and IDPs in low- and middle-income countries: identifying challenges and opportunities*. Londres, DFID. <https://www.heart-resources.org/topic/education-for-refugees-and-idps/>
- Hennebry J., Grass W. y McLaughlin, J.** 2016. *Women migrant workers' journey through the margins: labour, migration and trafficking*. Nueva York, UN Women. <https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2017/2/women-migrant-workers-journey-through-the-margins#view>
- Hyndman, J. y Giles W.** 2017. *Refugees in Extended Exile: Living on the Edge*. Routledge. https://www.researchgate.net/publication/331026256_Refugees_in_Extended_Exile_Living_on_the_Edge_by_Jennifer_Hyndman_and_Wenona_Giles_Borderlands_Towards_an_Anthropology_of_the_Cosmopolitan_Condition_by_Michel_Agier
- IASC.** 2015. *Guidelines for GBV in Humanitarian Action*. https://gbvguidelines.org/wp/wp-content/uploads/2015/09/2015-IASC-Gender-based-Violence-Guidelines_lo-res.pdf
- . 2017. *Manual de género para acción humanitaria*. <https://www.refworld.org.es/pdfid/5afc99504.pdf>
- ICVA.** 2018. *Learning Stream: Navigating the Nexus Topic 1: The “nexus” explained*. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/ICVA_Nexus_briefing_paper%20%28Low%20Res%29.pdf

- IIEP.** 2006. *Non-Formal Education and Basic Education Reform: A Conceptual Review*. París, International Institute for Educational Planning.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495405.pdf>
- . 2009. *Opportunities for change, Education innovation and reform during and after conflict*. Policy brief, 2, UNESCO. <http://www.iiep.unesco.org/en/publication/opportunities-change-education-innovation-and-reform-during-and-after-conflict-0>
- . 2017. *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/8*. UNESCO. <https://es.unesco.org/gem-report/node/1464>
- INEE.** 2004. *Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana*. https://www.eird.org/publicaciones/INEE_MSEE_Espanol.pdf
- . 2012. *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*. Ginebra, INEE. <https://reliefweb.int/report/world/inee-minimum-standards-education-preparedness-response-recovery-enaresfrmrnu>
- JICA.** 2015. *Toward mainstreaming disaster risk reduction: Building disaster resilient societies*. https://www.preventionweb.net/files/42614_towardmainstreamingdisasterriskredu.pdf
- Jones, S. M. y Kahn, J.** 2017. *The evidence base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development*. Aspen Institute. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2018/03/FINAL_CDS-Evidence-Base.pdf
- Kabeer, N.** 2005. Gender equality and women's empowerment: A critical analysis of the third millennium development goal 1. *Gender & Development*. Vol. 13, N° 1, pp. 13-24. <https://www.jstor.org/stable/20053132>
- Kassouf, A.L. y Senauer, B.** 1996. Direct and indirect effects of parental education on malnutrition among children in Brazil: a full income approach. *Economic Development and Cultural Change*. Vol. 44, N° 4, pp. 817-838. <https://www.jstor.org/stable/1154353>
- Kirby, D.** 2002. The impact of schools and school programs upon adolescent sexual behavior. *The Journal of sex research*. Vol. 39, N° 1, pp. 27-33. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12476253/>

- Kirk, J.** 2007. Education and Fragile States. *Globalisation, Societies and Education*. Vol. 5, N° 2, pp. 181–200. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14767720701425776>
- . 2008. *Teacher management issues in fragile states: illustrative examples from Afghanistan and Southern Sudan*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2009. París: UNESCO. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.515.7000&rep=rep1&type=pdf>
- Kirk, J. y Winthrop, R.** 2007. Promoting Quality Education in Refugee Contexts: Supporting teacher development in Northern Ethiopia. *International Review of Education*. Vol. 53, N° 5, pp. 715–723. https://www.researchgate.net/publication/225901650_Promoting_Quality_Education_in_Refugee_Contexts_Supporting_Teacher_Development_in_Northern_Ethiopia
- Kotite P.** 2012. *Education for conflict prevention and peacebuilding: meeting the global challenges of the 21st century*. UNESCO, IIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217106>
- Krueger, A.B. y Lindahl, M.** 2001. Education for growth: Why and for whom? *Journal of economic literature*. Vol. 39, N° 4, pp. 1101–1136. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jel.39.4.1101>
- Landau, L. y Amit, R.** 2014. Wither Policy? Southern African Perspectives on Understanding Law, ‘Refugee’ Policy and Protection. *Journal of Refugee Studies*, Vol. 27, N° 4, pp. 534–552, <https://doi.org/10.1093/jrs/feu005>
- Lewin, K. M.** 2009. Access to education in sub-Saharan Africa: patterns, problems and possibilities. *Comparative Education*. Vol. 45, N° 2, pp. 151–174. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050060902920518>
- López Cuesta, B. (ed.).** 2012. *Cuaderno de aula para el aprendizaje intercultural red de escuelas interculturales*. Madrid, Wolters Kluwer. http://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/Cuaderno_trabajo_aula.pdf
- Maldonado, C., Martínez, J. y Martínez, R.** 2018. *Protección social y migración: Una mirada a las vulnerabilidades a lo largo del ciclo de la migración y de la vida de las personas*. CEPAL – Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44021/1/S1800613_es.pdf
- Martínez, J. y Orrego, C.** 2016. *Nuevas tendencias y dinámicas migratorias en América Latina y el Caribe*. CEPAL-Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39994/1/S1600176_es.pdf

- Martínez, J., Cano, M. V. y Soffia, M.** 2014. *Tendencias y patrones de la migración latinoamericana y caribeña hacia 2010 y desafíos de agenda*. CEPAL-Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37218/S1420586_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mejía, W.** 2018. *Panorama de la migración internacional en el Caribe*. CEPAL-Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43582/1/S1800277_es.pdf
- Mendenhall, M., Russell, S. G. y Bruckner, E.** 2017. *Urban Refugee Education: Strengthening Policies and Practices for Access, Quality and Inclusion*. Teachers College, Columbia University. <https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D8R49WGP>
- Meyer, P., Ribando, C. y Taft, M.** 2014. *Unaccompanied Children from Central America: Foreign Policy Considerations*. Congressional Research Service. <https://sgp.fas.org/crs/homesec/R43702.pdf>
- Milner, J. y Loescher, G.** 2011. *Responding to protracted refugee situations: lessons from a decade of discussion*. Refugee Studies Centre, Forced Migration Policy Briefing 6. <https://www.rsc.ox.ac.uk/files/files-1/pb6-responding-protracted-refugee-situations-2011.pdf>
- N'Gaba, A.** 1997. *La educación ambiental de adultos. Un factor de desarrollo sostenible en los albores del tercer milenio*. Educación de Adultos y Desarrollo. DVV-UIL/UNESCO.
- Nicolai, S.** 2016. *Education cannot wait: proposing a fund for education in emergencies*. Londres, Overseas Development Institute. https://cdn.odi.org/media/documents/Education_Cannot_Wait_proposing_a_fund_for_education_in_emergencies.pdf
- Nicolai, S., Wales, J. y Aiazzi, E.** 2017. *Education, migration and the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://odi.org/en/publications/education-migration-and-the-2030-agenda-for-sustainable-development/>
- Noguchi, F. Guevara J.R. y Yoruzo, R.** 2015. *Communities in Action Lifelong Learning for Sustainable Development*. Hamburgo, UIL. <https://uil.unesco.org/es/texto/communities-action-lifelong-learning-sustainable-development>
- Novelli, M.** 2016. Capital, inequality and education in conflict-affected contexts. *British Journal of the Sociology of Education*. Vol. 37, N° 6, pp. 848-860. <https://core.ac.uk/download/pdf/42578432.pdf>

- NRC (Norwegian Refugee Council).** 2008. *Camp Management Toolkit*. Oslo, NRC. <https://ccmcluster.org/resources/camp-management-toolkit>
- . 2017. *Improving Children's Wellbeing: An evaluation of NRC's Better Learning Programme in Palestine*. <https://www.nrc.no/globalassets/pdf/evaluations/nrc-blp-palestine-full-report.pdf>
- OCDE.** 2010. *PISA 2009. Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Volume II). https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2009-results-overcoming-social-background_9789264091504-en
- OCDE/EC.** 2015. *Indicators of immigrant integration 2015*. París, OECD. <https://www.oecd.org/publications/indicators-of-immigrant-integration-2015-settling-in-9789264234024-en.htm>
- OEA.** 2009. *Mapeo de políticas públicas para el proyecto "Educación de niños y jóvenes migrantes"*. Organización de los Estados Americanos. Oficina de Educación y Cultura, Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral. <http://scm.oas.org/pdfs/2010/CIE/CIDI03097501.pdf>
- ODI.** 2018. *Migration and the 2030 Agenda for Sustainable Development: an interactive tool* <https://odi.org/en/publications/multimedia/migration-and-the-2030-agenda-for-sustainable-development-an-interactive-tool/>
- OIM.** 2017. *Migration in the 2030 Agenda*, IOM. https://publications.iom.int/system/files/pdf/sdg_en.pdf
- . 2017. *Data Bulletin: Informing a Global Compact for Migration, Issue 1/ November 2017*. <https://publications.iom.int/es/books/data-bulletin-informing-global-compact-migration-global-migration-trends-issue-1-november>
- . 2018a. *Data bulletin: Informing the implementation of the Global Compact for Migration, Issue 10, December 2018*. <https://publications.iom.int/es/books/data-bulletin-informing-global-compact-migration-migrant-and-displaced-children-issue-10>
- . 2018b. *A pilot study on disaggregating SDG indicators by migratory status*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/a_pilot_study_on_disaggregating_sdg_indicators.pdf

- ONU.** 1991. *Strengthening of the coordination of humanitarian emergency assistance of the United Nations*. <https://digitallibrary.un.org/record/135197>
- . 2013. *Desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe. Seguimiento de la agenda de las Naciones Unidas para el desarrollo post-2015 y Río+20*. ONU-ALC. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/3188-desarrollo-sostenible-america-latina-caribe-seguimiento-la-agenda-naciones-unidas>
- . 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Nueva York, ONU. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- . 2016. *Outcome of the World Humanitarian Summit. Report of the Secretary-General*. <https://digitallibrary.un.org/record/842411?ln=es>
- Oviedo, S. y Sánchez, C.** 2013. Los niños, niñas y adolescentes inmigrantes en Ecuador: avances y deudas en el cumplimiento de sus derechos. *Documentos de Posgrado*, CLACSO. N° 38. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20131205123235/SanchezOviedo.pdf>
- Plan International.** 2017. *Putting the CRRF into Practice: General Issues and Specific Considerations in Tanzania and Uganda*. <https://www.unhcr.org/events/conferences/595e2b1c7/crrf-practice-general-issues-specific-considerations-tanzania-uganda.html>
- Platonova, A. y Gény L. R.** 2017. *Women's empowerment and migration in the Caribbean*. ECLAC – United Nations. <https://www.cepal.org/en/publications/42491-womens-empowerment-and-migration-caribbean>
- PNUD.** 2008. *Guía de Orientación sobre Recuperación Temprana*. <https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/Gu%C3%ADa%20de%20Orientaci%C3%B3n%20sobre%20Recuperaci%C3%B3n%20Temprana.pdf>
- . 2013. *15 ideas básicas sobre la recuperación temprana*. https://www.hn.undp.org/content/honduras/es/home/library/environment_energy/15-ideas-basicas-sobre-la-recuperacion-temprana-.html
- . 2016. *Informe sobre Desarrollo Humano 2016*. https://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/HDR2016/HDR_2016_report_spanish_web.pdf
- R4V - Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela.** 2018. *Regional Refugee and Migrant Response Plan for Refugees and Migrants from Venezuela*. <https://data2.unhcr.org/es/documents/download/67282>

- Ramachandran, R.** 2017. Language use in education and human capital formation: Evidence from the Ethiopian educational reform. *World Development*. Vol. 98, pp. 195-213. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0305750X17301407>
- Renna, H.** 2018. *Education capacity self-assessment: transforming the education humanitarian response of the Rohingya refugee crisis (Cox's Bazar, Bangladesh)*. <https://reliefweb.int/report/bangladesh/education-capacity-self-assessment-transforming-education-humanitarian-response>
- Right to Education Project.** 2016. *Guide to Monitoring the Right to Education Using Indicators*. https://www.right-to-education.org/monitoring/sites/right-to-education.org.monitoring/files/RTE_Monitoring_the_Right_to_Education_Using_Indicators_Full_Guide_2016_En.pdf
- Ring, A. y West, H.** 2015. Under-resourced, undervalued, and underutilized: making the case for teachers in refugee and emergency contexts. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*. Vol. 14 N° 3, pp. 150–164. <https://www.air.org/sites/default/files/2021-06/Underresourced-Undervalued-Underutilized-Making-the-Case-for-Teachers-in-Refugee-and-Emergency-Contexts-December-2015.pdf>
- Robiollé-Moul, T.** 2015. *Promoting a Culture of Peace and Non-Violence in Africa through Education for Peace and Conflict Prevention: Phase I: Mapping-final report*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234682>
- . 2016. *Peace Education in Fragile States, a Case Study of the Influence of Global Discussions of Peace Education in Conflict Settings on National Education Policy and Local NGO Efforts in Afghanistan*. Ph.D. tesis. Universidad de Tufst. <https://dl.tufts.edu/concern/pdfs/vx021s440>
- Rossi, V.** 2018. *Caja de herramientas: conceptos y herramientas para la comunicación y mediación intercultural*. Santiago, OIM.
- Saavedra, A. R. y Opfer, V. D.** 2012. Learning 21st-Century Skills Requires 21st-Century Teaching. *Phi Delta Kappan*. Vol. 94, N° 2, pp. 8-13. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/003172171209400203>
- Sabates, R.** 2013. *Can maternal education hinder, sustain or enhance the benefits of early life interventions? Evidence from the Young Lives Longitudinal Study*. UNESCO. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08a3de5274a27b20004cf/sabates_gmr-background-paper_maternal-education.pdf

- Sánchez B. A., Navas, M. L. y Holgado T. P.** 2013. Inmigración y educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*. Vol. 39, N°1. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000100014&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Sarkar, A.** 2017. *Displacement and the City*. <https://goo.gl/F2Rmcb>
- Save the Children.** 2015. *More and Better: Global action to improve funding, support and collaboration for education in emergencies*. Londres, Save the Children. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/more-and-better-global-action-improve-funding-support-and-collaboration-education/>
- . 2016. *Every Last Child: The children the world chooses to forget*. Londres. Save the Children. <https://www.savethechildren.org.uk/content/dam/global/reports/education-and-child-protection/every-last-child.pdf>
- Save the Children, UNHCR y Pearson.** 2017. *Promising Practices in Refugee Education*. <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/promising-practices-in-refugee-education-synthesis-report-final-web.pdf/>
- Schnell, P.** 2014. *Educational Mobility of Second-Generation Turks. Cross-National Perspectives*. Amsterdam, Amsterdam University Press. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/33294>
- Sinclair, M.** 2001. Education in Emergencies. Crisp, J., Talbot, C., y Cipollone, D. (eds.). *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*. Ginebra, UNHCR. <https://www.unhcr.org/4a1d5ba36.pdf>
- Singh, M.** 2015. *Global Perspectives on Recognising Non-formal and Informal Learning: Why Recognition Matters*. UIL/UNESCO. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/28072/1001922.pdf?sequence=1>
- Sondermann, D.** 2018. Towards more resilient economies: The role of well-functioning economic structures. *Journal of Policy Modeling*. Vol. 40, N° 1, pp. 97-117. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0161893818300024>
- Start Network.** 2017. *Start Network's vision for the future of humanitarian action*. <https://startnetwork.org/resource/start-networks-vision-future-humanitarian-action>
- Stefoni, C.** 2018. *Panorama de la migración internacional en América del Sur*. CEPAL-Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43584/1/S1800356_es.pdf

- Sterling, S.** 2005. *Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: Explorations in the Context of Sustainability*. Ph. D. Tesis Universidad de Bath. <http://www.bath.ac.uk/cree/sterling/sterlingtitle.pdf>
- SUMMA (Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe).** 2016. *Aprendizaje Socioemocional*. <https://www.summaedu.org/aprendizaje-socioemocional/>
- Systemic Peace.** 2019. *Data base, Global Conflict Trends, Assessing the Qualities of Systemic Peace*. <https://www.systemicpeace.org/conflictrends.html>
- Tedesco, J. C.** 2014. *Educación y desigualdad en América latina y el Caribe: Aportes para la agenda post-2015*. Chile, OREALC/UNESCO Santiago. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13253901012>
- Temin, M., Montgomery, M. R., Engebretsen, S. y Barker, K. M.** 2013. *Girls on the Move: Adolescent Girls & Migration in the Developing World*. Nueva York. Population Council. https://www.popcouncil.org/uploads/pdfs/2013PGY_GirlsOnTheMove.pdf
- Tijoux, M.E.** 2013. Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis, Revista Latinoamericana*. Vol. 12, N° 35. pp. 287-307. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682013000200013
- Tomaševski, K.** 2004. *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*. Bangkok, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135168?posInSet=1&queryId=7a774d35-0163-467e-ac42-1ea7cb520fc9>
- Tzemach, G.** 2014. Council on Foreign Relations, "Fragile states, fragile lives: child marriage amid disaster and conflict". <https://www.cfr.org/blog/fragile-states-fragile-lives-child-marriage-amid-disaster-and-conflict>
- UIL/UNESCO.** 2015. *Transforming Our World Literacy for Sustainable Development*. <https://uil.unesco.org/literacy/practices-database/transforming-our-world-literacy-sustainable-development>
- UIS/UNESCO.** 2013. *Schooling For Millions Of Children Jeopardised By Reductions In Aid*. <https://en.unesco.org/gem-report/schooling-millions-children-jeopardized-reductions-aid>
- . 2017. *Reducing global poverty through universal primary and secondary education*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/reducing-global-poverty-through-universal-primary-secondary-education.pdf>

- UIS/UNESCO y UNICEF.** 2015. *Fixing the Broken Promise of Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children*. Montreal, UIS. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fixing-broken-promise-efa-findings-global-initiative-oosc-education-2015-en_2.pdf
- UNDP.** 2016. *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe. Progreso multidimensional: bienestar más allá del ingreso*. Nueva York, UNDP. https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/human_development/informe-regional-sobre-desarrollo-humano-para-america-latina-y-e.html
- UNESCO.** 2014. *Shaping the future we want. UN decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) (Final Report)*. <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=400&nr=1682&menu=35>
- . 2015a. *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común universal?* <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/unesco-replantear-educacion.pdf>
- . 2015b. *Incheon Declaration: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. <https://iite.unesco.org/publications/education-2030-incheon-declaration-framework-action-towards-inclusive-equitable-quality-education-lifelong-learning/>
- . 2015c. *Ayuda humanitaria para la educación: Por qué es importante y por qué debe aumentar. Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo Documento de política 21*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233557_spa
- . 2015d. *La lectura en la era móvil: Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo*. México, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233828>
- . 2017a. *Reconstruir sin ladrillos: guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencias*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259057>
- . 2017b. *Protecting the right to education for refugees*. <https://www.refworld.org/pdfid/5a5f41fc.pdf>
- . 2018. *Crisis preparedness & response: UNESCO's institutional framework*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265739>

- UNESCO/OREALC.** 2006. El Currículo a debate. *Revista Prelac*. N° 3.
<http://www.octaedro.org/biblioteca/Unesco2006CurriculumADebate.pdf>
- . 2017. *Declaración de Buenos Aires*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/declaracion-de-buenos-aires>
- . 2019. *Entre el reloj y la brújula: desafíos en la garantía del derecho a la educación y al aprendizaje de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370504>
- . 2020a. *Derecho a la educación bajo presión: principales desafíos y acciones transformadoras en la respuesta educativa al flujo migratorio mixto de población venezolana en Colombia*.
<https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/373455spa.pdf>
- . 2020b. *Derecho a la educación bajo presión: principales desafíos y acciones transformadoras en la respuesta educativa al flujo migratorio mixto de población venezolana en Perú*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375182?posInSet=5&queryId=3c96ff1e-b895-4232-8df4-04c3dd5c11b7>
- . 2021. *Derecho a la educación bajo presión: principales desafíos y acciones transformadoras en la respuesta educativa al flujo migratorio mixto de población venezolana en Chile*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377181>
- UNFPA.** 2015. *Estándares Mínimos para la Prevención y Respuesta a la Violencia de Género en Situaciones de Emergencia*. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/GBViE.MS_FINAL_ESP_12-22_0.pdf

- UNHCR.** 2014. *Global Strategy for Livelihoods. A Unhcr Strategy 2014-2018.* <https://www.unhcr.org/protection/livelihoods/530f107b6/global-strategy-livelihoods.html>
- . 2015a. *Education and protection, Education: Issue Brief 1.* <https://www.unhcr.org/560be0dd6.html>
- . 2015b. *Figures at a glance.* <https://www.unhcr.org/uk/figures-at-a-glance.htm>
- . 2016a. *Core Action For Refugee Youth.* <https://www.unhcr.org/protection/globalconsult/59f9843b7/core-actions-for-refugee-youth.html>
- . 2016b. *Missing Out. Refugee education in crisis.* Ginebra, UNHCR. <https://www.unhcr.org/publications/education/57d9d01d0/missing-refugee-education-crisis.html>
- . 2016c. *Education for refugees. Priority activities and requirements supporting enrolment and retention in 2016.* <https://reporting.unhcr.org/sites/default/files/UNHCR%20Education%2020160810.pdf>
- . 2017a. *Global trends forced displacement in 2017.* <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/5b27be547.pdf>
- . 2017b. *Desperate Journeys.* <https://www.unhcr.org/58b449f54.pdf>
- . 2017c. *Comprehensive Refugee Response Framework.* <https://www.unhcr.org/comprehensive-refugee-response-framework-crrf.html>
- . 2018a. *Global Appeal 2018-2019.* Ginebra. <https://www.unhcr.org/publications/fundraising/5a0c05027/unhcr-global-appeal-2018-2019-full-report.html>
- . 2018b. *Highlighted undergrounded situations in 2018.* <https://reporting.unhcr.org/sites/default/files/UNHCR%20Brochure%20on%20Underfunded%20Situations%20-%20September%202018.pdf>
- UNICEF.** 2007. *Minimum Standards for Child Friendly Spaces and Children's Centres.* Darfur States- FINAL. Review and incorporate for UNICEF approaches. <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/minimum-standards-child-friendly-spaces-and-childrens-centers>
- . 2016. *Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children.* https://www.unicef.org/media/50011/file/%20Uprooted_growing_crisis_for_refugee_and_migrant_children.pdf
- . 2017a. *Niños y niñas en América Latina y el Caribe. Panorama 2017.* https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/20170131_LACRO_FOLLETO-LAC-2017_ESP_WEB%281%29.pdf
- . 2017b. *Education uprooted: for every migrant, refugee and displaced child, education.* <https://www.unicef.org/reports/education-uprooted>

- UNISDR.** 2013. *Impacto de los desastres en América Latina y el Caribe 1990-2013*. https://www.unisdr.org/files/48578_impactodesastresamericalatinacaribe.pdf
- . 2017. *Comprehensive School Safety, A global framework in support of The Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector and The Worldwide Initiative for Safe Schools*. https://www.preventionweb.net/files/51335_cssbooklet2017updated.pdf
- UN DESA (United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division).** 2017. *World Population Prospects: The 2017 Revision. Key Findings and Advance Tables*. https://population.un.org/wpp/publications/files/wpp2017_keyfindings.pdf
- USAID.** 1996. *Linking relief and development in the greater horn of Africa: USAID constraints and recommendations*. Report for the President's Greater Horn of Africa Initiative. Ginebra, IASC. <https://www.alnap.org/system/files/content/resource/files/summary/erd-2497-summary.pdf>
- . 2012. *Building resilience to recurrent crisis: USAID policy and program guidance*. <https://www.usaid.gov/policy/resilience>
- Viveros, M.** 2016. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*. Vol. 52, pp. 1-17. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>
- Voogt, J. y Pelgrum, H.** 2005. ITC and curriculum change. *Human Technology. An interdisciplinary Journal on humans in ICT Environments*. Vol 1, N° 2, pp. 151-175. <https://ht.csr-pub.eu/index.php/ht/article/view/21>
- Walter, S. L. y Benson, C.** 2012. Language Policy and Medium of Instruction in Formal Education. Spolsky, B. (ed.). *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 278-300. http://assets.cambridge.org/9780521195652/frontmatter/9780521195652_frontmatter.pdf
- WHS.** 2016. *Commitment to Action. Agenda for Humanity as part of the World Humanitarian Summit*. https://agendaforhumanity.org/sites/default/files/resources/2017/Jul/WHS_commitment_to_Action_8September2016.pdf
- World Bank.** 2017. *Forcibly Displaced: Toward a Development Approach Supporting Refugees, the Internally Displaced, and Their Hosts*. <http://hdl.handle.net/10986/25016>
- Wright, L. y Plasterer, W.** 2010. Beyond basic education: Exploring opportunities for higher learning in Kenyan refugee camps. *Refuge*. Vol. 27, N° 2, pp. 42-57. <https://refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/article/view/34721/31551>

- Zetter, R. y Ruaudel, H.** 2016. *Refugees' right to work and access to labor markets – an assessment*. <https://www.knomad.org/publication/refugees-right-work-and-access-labor-markets-assessment-part-1>
- Zeus, B.** 2011. Exploring barriers to higher education in protracted refugee situations: The case of Burmese refugees in Thailand. *Journal of Refugee Studies*. Vol. 24, N° 2 pp. 256–276. https://www.researchgate.net/publication/274627150_Exploring_Barriers_to_Higher_Education_in_Protracted_Refugee_Situations_The_Case_of_Burmese_Refugees_in_Thailand
- Zeus, B. y Chaffin, J.** 2011. *Education for Crisis-Affected Youth: A Literature Review*. INEE. <https://inee.org/resources/education-crisis-affected-youth-literature-review>
- Zubairi, A. y Rose, P.** 2016. *Supporting Primary and Secondary Education for Refugees - The Role of International Financing*. Research for Equitable Access and Learning (REAL) Centre, University of Cambridge. https://assets.ctfassets.net/xnpfvoz3thme/3PQVjhAm2Is0QcSg80Yl4A/199ce561bc8133029a906f7af4515350/UNGA_PolicyPaper_141116_pages.pdf

Bibliografía consultada

- AMARC ALC.** 2011. *La Radio después de la Radio*. Buenos Aires, AMARC ALC. <https://radioformateca.wordpress.com/2013/11/04/la-radio-despues-de-la-radio/>
- Amnistía Internacional.** 2013. *Migrants in México: Invisible journeys*. <https://www.amnesty.org/en/latest/news/2013/10/migrants-mexico-invisible-journeys/>
- Balzer, C., LaGata, C. y Berredo, L.** 2016. *Informe anual del TMM 2016*. <https://transrespect.org/wp-content/uploads/2016/11/TvT-PS-Vol15-2016.pdf>
- Barakat, B., Karpinska, Z. y Paulson, J.** 2008. *Desk study: education and fragility*. Oxford, Conflict and Education Research Group (CERG). <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.463.6068&rep=rep1&type=pdf>
- Barrios-Valenzuela, L. A. y Palou-Julian, B.** 2014. Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores* [online]. Vol. 17, N° 3, pp. 405-426. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781001.pdf>
- Blackmore, J., Bateman, D., Loughlin, J., O'Mara, J. y Aranda, G.** 2011. *Research into the connection between built learning spaces and student outcomes*. Melbourne, Department of Education and Early Childhood Development. <https://www.education.vic.gov.au/Documents/about/programs/infrastructure/blackmorelearningspaces.pdf>
- CEPAL/OIM.** 2016. *Nuevas tendencias y dinámicas migratorias en América Latina y el Caribe*. Santiago. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/39994-nuevas-tendencias-dinamicas-migratorias-america-latina-caribe>
- CEPAL/UNICEF.** 2010. *Infancia y migración internacional en América Latina y el Caribe. Desafíos, Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. N° 11. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35988/1/desafios-11-cepal-unicef_es.pdf
- CERLALC-UNESCO.** 2014. *Alfabetización: una ruta de aprendizaje multimodal para toda la vida. Consideraciones sobre las prácticas de lectura y escritura para el ejercicio ciudadano en un contexto global e intercomunicado*. <https://cerlalc.org/publicaciones/alfabetizacion-una-ruta-de-aprendizaje-multimodal-para-toda-la-vida/>

- Chang, B.** 2015. The re-socialisation of migrants in a local community in Shanghai, China. *International Review of Education*. Vol. 61, N° 2, pp 211–233. <https://ur.booksc.eu/book/55318270/091de6>
- Chapman, D.** 1994. *Reducing teacher absenteeism and attrition: causes, consequences and responses*. París, IIEP-UNESCO. <http://www.iiep.unesco.org/en/publication/reducing-teacher-absenteeism-and-attrition-causes-consequences-and-responses>
- Dryden-Peterson, S. y Giles, W.** 2010. Introduction: Higher education for refugees. *Refuge*. Vol. 27, N° 2, pp. 3–9. <https://refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/article/view/34717>
- Dryden-Peterson, S.** 2010. The politics of higher education for refugees in a global movement for primary education. *Refuge*. Vol. 27, N° 2, pp.10-18. <https://refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/article/view/34718>
- El Jack, A.** 2012. “Education is my mother and father”: The “invisible” women of Sudan. *Refuge*. Vol. 27, N° 2, pp. 19–31. <https://refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/article/view/34719>
- Elfert, M. (ed.).** 2008. *Family Literacy: A Global Approach to Lifelong Learning - Effective Practices in Family Literacy and Intergenerational Learning around the World*. UIL/UNESCO.
- Ferris, E. G.** 2010. Protecting the Rights of Internally Displaced Children. M. O. Ensor y E. M. Gozdzia (eds), *Children and Migration: At the Crossroads of Resiliency and Vulnerability*. Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 97-11. https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230297098_6
- García, F. J., Fernández, J., Rubio, M. y Soto, L.** 2011. Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el “alumnado de nueva incorporación”. F.J. García & S. Carrasco (eds.). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid, Ministerio de Educación, pp. 403-492. <https://aulaintercultural.org/wp-content/uploads/2014/04/poblacion-migrante-y-escuela.pdf>
- GEM/UNESCO.** 2010. *Reaching the Marginalized. Global Education Monitoring Report*. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2010/reaching-marginalized>

- Giménez Romero, C.** 2003. *¿Qué es la inmigración?* Barcelona, RBA Libros.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4270>
- . 2008. Etapas, retos, oportunidades y riesgos de mediación intercultural. *Proyecto Hombre: Revista de la Asociación Proyecto Hombre*. N° 66, pp. 28-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2802101>
- Guadalupe, C., León, J. y Cueto, S.** 2013. *Charting progress in learning outcomes in Peru using national assessments*. UNESCO.
<https://www.grade.org.pe/publicaciones/1193-charting-progress-in-learning-outcomes-in-peru-using-national-assessments/>
- Guo, S.** 2014. Revisioning education for all in the age of migration: Global challenges and opportunities for lifelong learning. *International Review of Education*. Vol. 60 N° 4, pp. 481–497. https://www.researchgate.net/publication/272990749_Revisioning_Education_for_All_in_the_age_of_migration_Global_challenges_and_opportunities_for_lifelong_learning
- Hanemann, U.** 2015. *Learning Families: Intergenerational Approaches to Literacy Teaching and Learning*. UIL/UNESCO. <https://uil.unesco.org/literacy/learning-families/learning-families-intergenerational-approaches-literacy-teaching-and>
- . 2015. *Transforming Our World: Literacy for Sustainable Development*. UIL/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234253>
- Hansen, A., Nenon, J., Sommers, M. y Wolf, J.** 2002. *Final Evaluation of the Office of Transition Initiatives' Program in Sierra Leone*. Basic Education and Policy Support Activity. <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/574F1958F713161485256C8E0053C32F-care-sle-31aug.pdf>
- Harris, I.** 2008. History of Peace Education. M. Bajaj (ed.), *Encyclopedia of Peace Education*. New York: Columbia Teacher's College.
https://www.tc.columbia.edu/epe/epe-entries/Harris_ch2_22feb08.pdf
- Harvard.** 2018. *The Strengths of Immigrant Students*. Harvard Graduate School of Education. <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/18/04/strengths-immigrant-students>
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. y McCaughey, C.** 2005. *The Impact of School Environments: A Literature Review*. Australia, University of Newcastle. https://www.researchgate.net/publication/232607630_The_Impact_of_School_Environments_A_Literature_Review

- Hugues, S., Eashwar, S. y Easwaran, V.** 2006. *Cómo comenzar y continuar. Una guía para los Centros Multimedia Comunitarios*. Montevideo, UNESCO.
<https://radioformateca.wordpress.com/2013/11/04/una-guia-para-los-centros-multimedia-comunitarios-como-comenzar-y-continuar/>
- IASC.** 2013. *The Centrality of Protection in Humanitarian Action Statement by the Inter-Agency Standing Committee (IASC) Principals*.
<https://www.refworld.org/pdfid/52d7915e4.pdf>
- INEE.** 2010. *Guidance notes on teaching and learning*. Nueva York, INEE. https://www.preventionweb.net/files/15328_inееguidancenotesonteachingandlearn.pdf
- IRC.** 2017a. *In Search Of Work - Creating Jobs For Syrian Refugees: A Case Study Of The Jordan Compact*. <https://www.rescue.org/sites/default/files/document/1343/insearchofworkweb.pdf>
- . 2017b. *Solving The Refugee Employment Problem In Jordan: A Survey Of Syrian Refugees*. <https://www.rescue.org/sites/default/files/document/1527/irc-syrianrefugeeemployment-72dpi-041117.pdf>
- Linares, L. O., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., Abikoff, H. B. y Alvir, J. M. J.** 2005. Developing cognitive social emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools*. Vol. 42, N° 4, pp. 405-417. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.20066>
- MESECVI y OEA.** 2016. *Informe Hemisférico sobre violencia sexual y embarazo infantil en los Estados Parte de la Convención de Belém do Pará*. Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belén do Pará (MESECVI).
<http://www.oas.org/es/mesecvi/docs/mesecvi-embarazoinfantil-es.pdf>
- Nielsen, A. C.** 2004. *Best Practice in School Design*. Wellington, Nueva Zelanda, Ministerio de Educación.
- O'Hagan, P.** 2013. *Impact Evaluation Report Of The South Sudan Education Cluster*.
<https://www.alnap.org/help-library/impact-evaluation-report-of-the-south-sudan-education-cluster>
- OCDE.** 2015. *Immigrant Students at School: Easing the Journey Towards Integration*. París, Organisation for Economic Co-operation and Development.
https://read.oecd-ilibrary.org/education/immigrant-students-at-school_9789264249509-en

- ODI.** 2017. *A Mapping Of Social Protection And Humanitarian Assistance Programmes In Jordan What Support Are Refugees Eligible For?* ODI Working Paper 501. <https://www.refworld.org/docid/58bd73acd.html>
- OIT.** 2017. *Estimaciones mundiales sobre la esclavitud moderna: Trabajo forzoso y matrimonio forzoso.* Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo- OIT. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_651915.pdf
- Partnership for 21st Century Skills.** 2007. *21st Century Skills, Education & Competitiveness: A Resource and Policy Guide.* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519337.pdf>
- Penson, J., Yonemura, A., Sesnan, B., Ochs, K. y Chanda, C.** 2012. Beyond the Commonwealth Teacher Recruitment Protocol: next steps in managing teacher migration in education in emergencies. J. Penson y A. Yonemura (eds.). *Next steps in managing teacher migration: papers of the Sixth Commonwealth Research Symposium on Teacher Mobility, Recruitment and Migration.* París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218462>
- Ramos, H., Ochoa, M. y Carizosa, J.** 2004. *Los valores: ejes transversales de la integración educativa.* Colombia, Convenio Andrés Bello.
- Reuveney, R.** 2007. Climate change-induced migration and violent conflict. *Political Geography.* Vol. 26, pp. 656-673. https://catalogue.unccd.int/355_Article_Reuveney-ClimateChangeMigration-2007.pdf
- Robiollé-Moul, T.** 2017. *Promotion and Implementation of Global Citizenship Education in Crisis Situations.* UNESCO. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/252771e.pdf>
- Sesnan, B., Allemano, E., Ndugga, H. y Said, S.** 2013. *Educators in exile: the role and status of refugee teachers.* Londres, Commonwealth Secretariat.
- Sommers, M.** 2004. *Co-ordinating education during emergencies and reconstruction: challenges and possibilities.* París, IIEP-UNESCO. <http://www.iiep.unesco.org/en/publication/co-ordinating-education-during-emergencies-and-reconstruction-challenges-and>

- Sosa, A.** 2013. La educación no formal en la región. Análisis comparado de la ENF en las Leyes de Educación de los Estados del MERCOSUR, países asociados y Bolivia. *Enfoques. Revista de Educación No Formal*. Vol. 4, pp. 33-44. Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura. https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/Revista_Enfoques_4.pdf
- Souto-Otero, M. y Villalba-García, E.** 2015. Migration and validation of non-formal and informal learning in Europe: Inclusion, exclusion or polarisation in the recognition of skills. *International Review of Education*. Vol. 61, N° 5, pp 585–607. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11159-015-9516-7.pdf>
- Thomas, M. y Burnett, N.** 2015. *Exclusion from education: The Economic Cost Out of School Children in 20 Countries*. <https://www.r4d.org/wp-content/uploads/Exclusion-from-Education-Final-Report.pdf>
- Tomaševski, K.** 2001. Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. *Right to Education Primers 3*. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf
- U.N GAOR.** 2010. *El derecho a la educación en situaciones de emergencia*. Sexagésimo cuarto período de sesiones. https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/64/290&Lang=S
- UNDP.** 2008. *UNDP policy on early recovery*. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/A638DC99C778DD18C12575F3003F55B0-undp_aug2008.pdf
- . 2013. *Livelihoods and economic recovery in crisis situations*. <https://www.undp.org/publications/guide-livelihoods-economic-recovery-crisis-situations>

- UNESCO. (s.f.).** *World Inequality Database on Education. Education Inequalities.* <https://www.education-inequalities.org/>
- . 2007. *Preparación para casos de desastre y atenuación de sus efectos. El papel de la UNESCO.* [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/002F8B18541E429605257CA5001DD4F1/\\$FILE/1pdfsam_150435s.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/002F8B18541E429605257CA5001DD4F1/$FILE/1pdfsam_150435s.pdf)
- . 2008. *El Desafío Mundial de la Alfabetización. Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003-2012.* http://mibibliotecatec.weebly.com/uploads/5/4/5/7/54577939/el_desafio_mundial_de_la_alfabetizacion_unesco.pdf
- . 2008. *Migration and education: quality assurance and mutual recognition of qualifications; country report, United Kingdom.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179855>
- . 2010. *Education under attack 2010: a global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and government officials, aid workers and institutions.* <https://education4resilience.iiep.unesco.org/en/node/816>
- . 2013. *Kit informativo sobre la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de los migrantes.* <https://docplayer.es/13208732-Kit-informativo-la-convencion-de-las-naciones-unidas-sobre-los-derechos-de-los-migrantes.html>
- . 2013a. *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil.* París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219662>
- . 2013b. *Aprendizaje móvil y políticas. Cuestiones Clave.* París, UNESCO. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCO-4-aprendizaje-movil-cuestiones-clave2013.pdf>
- . 2015. *Looking Beyond Disaster Toolkit.* <https://static1.squarespace.com/static/54c016d8e4b022a64cd0867d/t/5504f5f4e4b0edf4bc9ebdea/1426389414760/Looking+Beyond+Disaster+Toolkit+March+2015.pdf>
- . 2017. *Ensuring the right to equitable and inclusive quality education: Results of the Ninth Consultation of Member States on the implementation of the UNESCO Convention and Recommendation against Discrimination in Education.* <https://www.right-to-education.org/es/node/991>
- . 2019. *Right to education handbook.* París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366556>

- UNESCO/OREALC.** 2009. *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago, OREALC/UNESCO Santiago-OEI. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=931>
- . 2015a. *La Violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. http://www.movilh.cl/wp-content/uploads/2016/12/La_violencia_homofobica_y_transfobica_en_el_ambitoescolar_Unesco.pdf
- . 2015b. *El bullying homofóbico y transfóbico en centros educativos: taller de sensibilización para su prevención (Guía de facilitación)*. <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/08-Bullying-homofobico.pdf>
- . 2016. *Terce en la mira: ¿Qué afecta el aprendizaje de los niños migrantes?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245060>
- . 2016. *La enseñanza y Formación Técnico Profesional en América Latina y el Caribe. Una Perspectiva Regional Hacia 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260709>
- UNESCO/OREALC-UNESCO-BID.** 2017. *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Suficiencia-equidad-y-efectividad-de-la-infraestructura-escolar-en-Am%C3%A9rica-Latina-seg%C3%BAn-el-TERCE.pdf>
- UNHCR.** 2017. *Left Behind: Refugee Education in Crisis*. <https://www.unhcr.org/59b696f44.html>
- UNHCR, IOM, NORCAP/NRC.** 2014. *Urban Displacement and Out of Camp Review*. <https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/UDOC%20Review.pdf>
- UNICEF/UNESCO.** 2007. *A Human Rights-Based Approach to Education for All: a framework for the realization of children's right to education and rights within education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154861>
- . 2012. *Disaster risk reduction in school curricula: case studies from thirty countries*. https://www.preventionweb.net/files/26470_drrincurriculumapping30countriesfin.pdf

- UNICEF, ACNUR y OIM.** 2012. *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile. Avances y desafíos.* https://www.unicef.org/chile/media/1351/file/ninos_ninas_y_adolescentes_migrantes.pdf
- United Nations Children's Fund.** 2018. *Data gaps and mixed migration between West and North Africa and Europe.* <https://data.unicef.org/resources/data-gaps-and-mixed-migration/>
- United Nations General Assembly.** 2016. *In Safety and Dignity: Addressing large movements of refugees and migrants.* Report of the Secretary-General. https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/59
- US CBP.** 2017. *U.S. Border Patrol Southwest Border Apprehensions by Sector.* <https://www.cbp.gov/newsroom/stats/usbp-sw-border-apprehensions>
- Walton, O.** 2011. *Youth, armed violence and job creation programmes: A Rapid Mapping Study.* Project report, University of Birmingham. <http://www.gsdrc.org/docs/open/eirs11.pdf>
- Wessells, M. y Edgerton, A.** 2008. What Is Child Protection? Concepts and Practices to Support War-Affected Children. *Journal of Developmental Processes.* Vol. 3, N° 2, pp. 2–12. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.552.2691&rep=rep1&type=pdf>
- World Bank.** 2014. *Turn down the Heat: Confronting the New Climate Normal.* <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20595?locale-attribute=en>

Marco de acción para garantizar el derecho a la educación

Herramientas para la inclusión educativa

de personas en contexto de movilidad

Reconstruir sin ladrillos

La crisis sanitaria, social y económica sin precedentes causada por la pandemia de COVID-19 ha puesto de manifiesto la fragilidad e interdependencia de nuestro mundo. Asistimos a una transformación planetaria caracterizada por desequilibrios económicos y la existencia de nuevas formas de pobreza y desigualdades, inestabilidad política y la ocurrencia de desastres motivados por el cambio climático. Este escenario ha desafiado la capacidad de los sistemas de educación para garantizar el derecho a la educación, especialmente de las personas que ya se encontraban en situaciones de vulnerabilidad, como lo son las personas en contexto de movilidad. Según cifras de ACNUR (2022), en América Latina y el Caribe más de 7 millones de personas están siendo desplazadas.

El *Marco de acción para garantizar el derecho a la educación* está dirigido a los equipos de los Ministerios de Educación, tomadores de decisiones, planificadores de política y profesionales y equipos de organizaciones de la sociedad civil y del sistema de Naciones Unidas, con el objetivo de fortalecer sus capacidades en el diseño e implementación de acciones concretas dentro de la respuesta educativa que garanticen el derecho a la educación de personas migrantes, refugiadas, solicitantes de asilo y retornadas.



9 789233 001992