

Innovaciones y recomendaciones de política pública en educación digital para refugiados, migrantes y jóvenes desplazados en LAC.



Innovaciones y recomendaciones de política
pública en educación digital para refugiados,
migrantes y jóvenes desplazados en LAC.





Equipo de la Fundación Ceibal

Director de la Fundación Ceibal:

Roberto Porzecanski

Jefe de proyecto:

Martín Rebour

Investigadora principal:

Cristen Dávalos

Coordinadora operativa de proyectos:

Jesica Pouzo Paccosi

Autoras de este documento y consultoras del proyecto:

María Cecilia Gordano & Fiorella Ferrando



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons (BY-NC).

Las opiniones aquí expresadas no representan necesariamente las del IDRC ni las de su Junta de gobernadores.

Este trabajo ha sido posible gracias a una subvención del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC), Ottawa, Canadá.

Tabla de contenidos

Prólogo	5
Educación para niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados en ALC: retos y oportunidades con la tecnología digital	7
Anexo: Ecosistema educativo en las políticas públicas para los niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados en América Latina y el Caribe con el uso de la tecnología digital	24
Ecosistema educativo en políticas públicas para niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados en América Latina y el Caribe con uso de tecnología digital	36
Tecnologías digitales para el aprovechamiento de políticas públicas en educación para niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados: desafíos y oportunidades en ALC	49
Innovaciones digitales para la inclusión educativa de refugiados, migrantes y desplazados en América Latina y el Caribe: análisis de buenas prácticas y recomendaciones para su escalabilidad y sostenibilidad	79

Prólogo

El estudio “Explorando oportunidades para el uso de tecnologías digitales que promuevan la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes refugiados, migrantes y desplazados en América Latina y el Caribe”, surge de una preocupación urgente: ¿cómo garantizar un acceso real a la educación para niños, niñas y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados en una región marcada por profundas desigualdades? Más allá de los marcos legales que reconocen este derecho, persisten barreras invisibles —administrativas, económicas y culturales— que siguen excluyendo a quienes más necesitan ser incluidos. Reconocer estas barreras es el primer paso hacia una respuesta más humana y justa.

Este documento propone estrategias claras, ancladas en dos principios esenciales: colocar a las personas —niños, jóvenes, familias y docentes— en el centro de cada decisión, y entender la educación como un derecho inalienable y un bien público que debe ser protegido y promovido colectivamente. En tiempos en que el movimiento parece ser la única constante, garantizar trayectorias educativas estables, continuas y significativas no es solo un desafío, sino una obligación ética.

A lo largo de estas páginas, invitamos a los lectores a una profunda reflexión y a un compromiso activo. Construir un futuro mejor para la infancia en movimiento no es únicamente responsabilidad de los Estados; es un llamado a toda la sociedad. Un llamado a recordar que, detrás de cada número, detrás de cada estadística, hay rostros, historias y, sobre todo, esperanzas que reclaman su lugar en el mundo.

Roberto Porzecanski, PhD. & Martín Rebour, PhD.



Educación para niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados en ALC: retos y oportunidades con la tecnología digital

Resumen ejecutivo

En el contexto de la crisis de movilidad humana sin precedentes en América Latina y el Caribe (ALC), el aumento de la proporción de niños y jóvenes en edad escolar que cruzan las fronteras suscita preocupación en cuanto al acceso a los derechos humanos básicos, incluida la educación. Este dramático escenario exige respuestas políticas urgentes, oportunas y coordinadas de los estados a múltiples niveles. Los estados, como principales garantes del derecho a la educación, deben liderar estos esfuerzos en colaboración con una amplia alianza de partes interesadas para salvaguardar los derechos de las personas más vulnerables y de sus familias.

Este documento analiza los retos a los que se enfrentan los niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados (RMD, por sus siglas en inglés) para disfrutar de los derechos educativos en contextos de movilidad en la región de ALC, y cómo las tecnologías digitales podrían apoyar y mejorar sus trayectorias educativas. Las fuentes de información comprenden (1) una revisión bibliográfica sobre temas de educación y tecnología en relación con los RMD y (2) cuatro entrevistas semiestructuradas con informantes claves de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales internacionales y regionales.

Los resultados sugieren que:

- **En cuanto al acceso a la educación formal:** Si bien en la mayoría de los países de ALC se ha establecido el acceso legal a la educación formal para los niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados, persisten importantes barreras administrativas, socioeconómicas y culturales, lo que requiere acciones coordinadas regionalmente por parte de los Estados para garantizar una educación de calidad verdaderamente inclusiva y equitativa.
- **Sobre liderazgo y gobernanza:** Los ministerios de educación deben proporcionar un liderazgo más fuerte en la implementación de intervenciones específicas que salvaguarden las trayectorias educativas de los niños y jóvenes con trastornos mentales y reproductivos. Esto incluye mejorar la gobernanza multinivel, en particular la integración de la educación digital, y priorizar la recopilación y el uso de datos de calidad para fundamentar programas y políticas educativas con sustento empírico.
- **Sobre educación digital:** Aunque limitada y fragmentada, existe evidencia sobre el uso de tecnologías digitales para mejorar el acceso a la educación de los niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados en la región LAC. Si bien algunos ejemplos ponen de relieve el potencial de las herramientas digitales para hacer frente a los retos educativos, estas deben integrarse cuidadosamente en los sistemas educativos enmarcados en políticas educativas digitales integrales que prioricen los resultados educativos y eviten la profundización de las desigualdades existentes en la región.

Las recomendaciones para las políticas públicas destacan que las intervenciones digitales para apoyar el derecho a la educación de los niños y jóvenes con discapacidades deben guiarse por dos principios fundamentales: **un enfoque centrado en el usuario** que coloque las experiencias y necesidades de esta población en el centro de los procesos de toma de decisiones, investigación y políticas educativas, promoviendo su participación, así como la de sus familias y maestros, en el marco de enfoques interculturales e interseccionales; y **un enfoque centrado en la educación** que garantice que los programas e iniciativas de tecnología educativa estén firmemente arraigados en las directrices de las políticas educativas y alineados con los resultados educativos esperados, desde la perspectiva de la educación como un derecho humano básico y como un bien público.

Estos principios enmarcan las siguientes estrategias: 1) Promover programas de educación e iniciativas digitales adaptadas a los diferentes perfiles de los niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados, logrando un equilibrio entre intervenciones específicas que apunten a necesidades particulares, así

como intervenciones universales que eviten la diferenciación y discriminación, y 2) Promover el compromiso y la participación de las partes interesadas en múltiples niveles y a través de diversos sectores, con el liderazgo de los ministerios de educación, como principales garantes del derecho a la educación.

1. ¿Qué está en juego?

La crisis de movilidad humana en América Latina y el Caribe (ALC) ha alcanzado una escala y complejidad sin precedentes, impulsada por factores multidimensionales como la inestabilidad política y económica, la pobreza, la violencia, las violaciones de los derechos humanos, así como los desastres naturales, la reunificación familiar y los trabajos estacionales, entre otros (Bellino & Gluckman, 2024; Dulieu et al., 2022; Summers et al., 2022; UNICEF, 2023).

Además de los patrones migratorios históricos hacia Estados Unidos (EE. UU.) y Europa, las tendencias recientes muestran un gran aumento de la movilidad intrarregional en ALC, con poblaciones muy móviles y diversas en términos de perfiles demográficos, motivaciones y rutas de origen, tránsito y destino (OIM, 2023). El estatus legal se ha difuminado a medida que los refugiados, migrantes y desplazados viajan por rutas similares y están expuestos a riesgos y vulnerabilidades similares, lo que ha llevado a la definición más amplia de “flujos migratorios mixtos” (Portal de Datos Migratorios, s/f).

Para 2023, las tres principales rutas migratorias incluían: a) el movimiento de más de 6,5 millones de venezolanos a otros países de ALC, principalmente Colombia, seguida de Perú y, en menor medida, Brasil y Chile (R4V, 2024); b) el éxodo de centroamericanos y sudamericanos a EE. UU., con un número creciente de niños refugiados y migrantes detenidos en la frontera sur de EE. UU. (UNICEF, 2023), y c) los movimientos de retorno a El Salvador, Guatemala y Honduras, que experimentaron un aumento interanual del 64 % en 2022 (OIM, 2023). En cuanto a los desplazados internos, aunque las motivaciones del cambio climático van en aumento, los conflictos y la violencia siguen siendo los principales desencadenantes, y Colombia y Haití representan el 85 % del total en la región (IDMC, 2024).

Las mujeres, los niños y los adolescentes se desplazan cada vez más (OIM, 2023), especialmente afectados por la pobreza y la violencia¹. En 2022, una de cada cuatro personas en movimiento (25 %) en ALC era un niño, la proporción más alta a nivel mundial, junto con África Subsahariana (UNICEF, 2023). **En los primeros ocho meses de 2023, más de 60.000 niños, la mitad de ellos menores de 5 años, cruzaron la peligrosa selva del Darién entre Colombia y Panamá, duplicando las cifras en tres años.**

Las crisis y las situaciones de emergencia **interrumpen el acceso de los niños y jóvenes a los derechos humanos básicos**, incluida la educación (Cameron et al., 2023). Algunas de las consecuencias de la movilidad forzada son la desintegración y el debilitamiento de los lazos familiares, la inseguridad alimentaria y nutricional, las situaciones de maltrato, abuso y abandono, la violencia sexual y de género, la explotación laboral y la trata de personas, el reclutamiento en organizaciones criminales, el matrimonio y el embarazo precoz, las consecuencias en la salud física, socioemocional y mental, la interrupción del proceso educativo, las dificultades de acceso, adaptación, permanencia y finalización de la educación preescolar, primaria y secundaria (UNICEF, s/f).

Este dramático panorama amenaza su desarrollo presente y futuro y su integración social, lo que exige respuestas políticas urgentes, oportunas, innovadoras y coordinadas a varios niveles por parte de los estados, como principales garantes de los derechos humanos.

¹ Los altos índices de pobreza en ALC son mucho más elevados en el caso de los niños y adolescentes (CEPAL, 2023). Además, países como Venezuela, Colombia, Honduras y El Salvador tienen unas de las tasas de homicidio infantil más altas del mundo, en parte debido a la violencia y reclutamiento de las pandillas (Bueno, 2024).

Este documento se centra en los desafíos que enfrentan los niños y jóvenes² refugiados, migrantes y desplazados para disfrutar de los derechos a la educación en contextos de movilidad en la región de ALC, y cómo las tecnologías digitales podrían apoyar y mejorar sus trayectorias educativas. Comprende dos fuentes principales de información: (1) una revisión bibliográfica de la intersección entre la educación, las tecnologías digitales y la movilidad humana, con especial foco a los CYP RMD³, como se ilustra en la Figura 1, y (2) cuatro entrevistas semiestructuradas con informantes claves de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales internacionales y regionales.

La literatura académica sobre la inclusión educativa de los niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados (RMD CYP, por sus siglas en inglés) en ALC se centra principalmente en los actuales desafíos administrativos, socioeconómicos, socioemocionales y culturales que enfrentan para acceder y permanecer en la escuela, con muy pocas referencias o análisis al uso o potencial de la tecnología (Foulds et al., 2021; 2024). Por el contrario, existe una cada vez mayor producción de informes dedicados a conceptualizar y sistematizar iniciativas, alianzas y redes globales en torno a las tecnologías digitales en el contexto de la educación en emergencias en todo el mundo (UNESCO, 2022a, 2022b; mEducation Alliance, 2023; Mullan, & Broadbent, 2021; Abbasi & Tripathy, 2022; UNICEF, 2022).

2. Conclusiones sobre las intersecciones entre migración, educación y tecnologías digitales en ALC

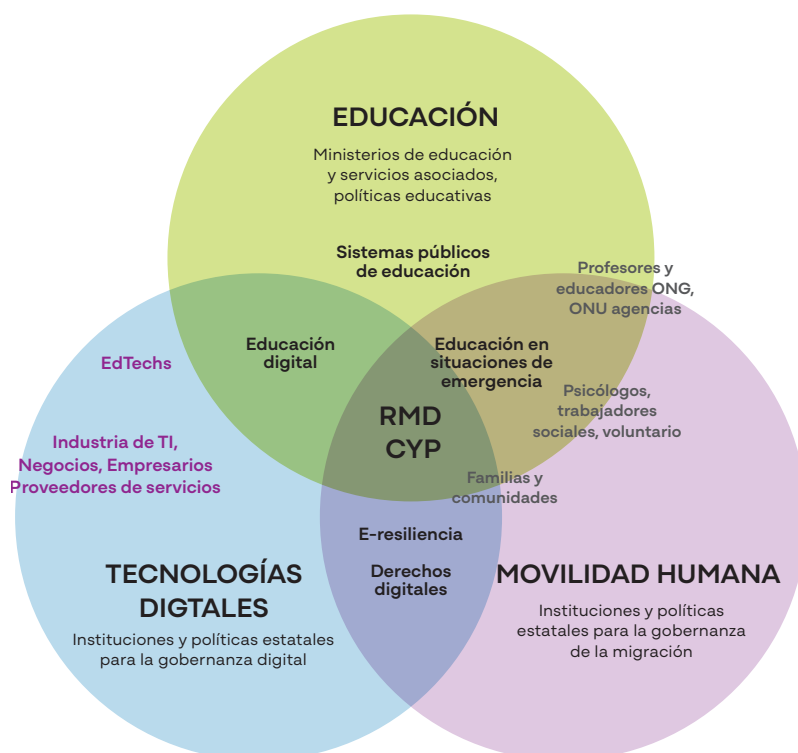


Figura 1. Intersección de la educación, las tecnologías digitales y la movilidad humana, con especial foco en los niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados.

² En este documento se define a los jóvenes como los menores de 18 años.

³ La información metodológica sobre el protocolo y la cadena de búsqueda de la revisión bibliográfica está disponible en el material complementario.

2.1 A pesar de los esfuerzos de los estados de ALC, los CYP RMD siguen enfrentándose a múltiples obstáculos y desafíos para acceder a una educación de calidad equitativa e inclusiva.

El acceso a “una educación de calidad inclusiva y equitativa” (ONU, s/f), tal y como se expresa en el Objetivo de Desarrollo Sostenible⁴ de las Naciones Unidas, implica múltiples retos tanto para las personas en movimiento como para las sociedades de acogida.

A pesar de que los sistemas e infraestructuras de educación pública están insuficientemente financiados y sobrecargados, la mayoría de los países latinoamericanos han hecho grandes esfuerzos para cumplir con los marcos y compromisos internacionales, regionales y nacionales para proteger el derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes, independientemente de su situación legal o migratoria. En 11 de los 12 países de ALC analizados en un informe reciente⁵, los CYP RMD tienen el derecho a la educación garantizado por ley (BID, 2023:87) y en 10 de esos, tienen acceso a servicios públicos esenciales de apoyo a la educación que se vuelven esenciales en contextos de movilidad forzada, tales como tutoría y capacitación, asistencia alimentaria y/o apoyo psicosocial (BID, 2023:88).

Sin embargo, el acceso, la permanencia y la graduación de la educación formal siguen viéndose obstaculizados por barreras interconectadas, a nivel regional y nacional, relacionadas con la implementación de políticas públicas, la disponibilidad de datos, así como barreras legales, administrativas, socioeconómicas, de infraestructura y culturales (BID, 2022).

La falta de documentación personal (cédula, pasaporte, tarjeta migratoria) y/o antecedentes y certificados académicos previos impiden a muchos matricularse en una nueva escuela, acceder a becas y otros apoyos económicos para superar la pobreza (BID, 2022; 2023; Summers et al., 2022; Vargas Valle, 2023). Esto se agrava cuando las políticas migratorias se vuelven más estrictas -por ejemplo, los nuevos requisitos de visado a los venezolanos que llegan a Chile desde 2019 (IIN OEA 2019)- o cambian con los gobiernos, creando vacíos legales que conducen a la incertidumbre y la apatridia, como ocurrió con los menores venezolanos en Colombia (p. ej.: Martínez Londoño et al., 2023).

La infraestructura limitada condiciona la disponibilidad de espacios escolares en los sistemas educativos nacionales que se enfrentan al hacinamiento en las aulas y/o a la segregación de los CYP RMD en “escuelas migrantes” que a menudo reciben menos recursos e imparten una educación de menor calidad (Martínez Londoño et al., 2023; Granda Alviarez et al., 2021).

Las barreras culturales incluyen la falta de sensibilidad intercultural en los entornos de aprendizaje, los estereotipos de género, las barreras lingüísticas (p. ej.: los niños haitianos en Chile y Brasil) y/o la discriminación étnica y la xenofobia.

Las barreras a las que se enfrentan los RMD para acceder a la educación y permanecer en ella están muy determinadas por variables interseccionales como la edad, el género, la etnia, la discapacidad, el contexto familiar, las trayectorias migratorias, la situación legal y el perfil sociocultural y económico, entre otros. Por ejemplo, las niñas y las mujeres en movilidad a menudo se enfrentan a importantes

4 Con una contribución inferior al 5,70 % del PIB (Banco Mundial, 2024), los sistemas de educación pública de la región se enfrentan a infraestructuras y capacidades insuficientes e inadecuadas, escasez de profesores y personal, entre otros retos.

5 Los 12 países se seleccionaron en función de la disponibilidad de datos: Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Trinidad y Tobago y Uruguay. Muchos países del Caribe, como Bahamas, Jamaica, Barbados y Haití, no disponían de “suficientes microdatos a partir de 2015 para identificar y medir con precisión la población inmigrante”. Esta falta de datos fiables dificulta la formulación de políticas eficaces y la comprensión de las necesidades de los migrantes” (BID, 2023).

barreras para acceder a la educación y a otros servicios básicos debido a las desigualdades de género (p. ej.: falta de tiempo debido a las tareas domésticas y al cuidado de personas dependientes, falta de acceso a recursos y/o violencia en el hogar o en el camino a las escuelas). Esto puede verse agravado por la discapacidad, el origen étnico u otras características (Cameron et al., 2023).

Las diversas etapas y rutas migratorias determinan en gran medida las necesidades y el acceso a los recursos de las personas que se desplazan. Estas necesidades varían mucho según se trate de individuos recién llegados a un nuevo lugar, en tránsito, regresando a su lugar de origen o planeando establecerse. Además, la movilidad dentro de las fronteras nacionales y entre diferentes países y sistemas educativos introduce otras complejidades. Los niños en tránsito son especialmente vulnerables, ya que el cruce de fronteras a menudo les impide asistir a la escuela con regularidad, lo que interrumpe sus trayectorias educativas. Por ejemplo, el 73 % de los niños refugiados y migrantes en tránsito en Colombia no recibieron ningún servicio educativo durante su viaje. El porcentaje aumenta al 83 % si se consideran los niños en tránsito por Costa Rica (R4V, 2024:45). Un alto porcentaje de niños, niñas y adolescentes migrantes y refugiados venezolanos en la región de ALC no están matriculados en el sistema escolar formal ni asisten regularmente a la escuela. Según estimaciones recientes, las tasas de no escolarización ascienden al 68 % en Trinidad y Tobago⁶, al 35,5 % en Costa Rica, al 35 % en Ecuador, al 29 % en Colombia y al 22 % en Curazao (R4V, 2024:45) debido a las limitaciones económicas de las familias y a la imposibilidad de cumplir los estrictos requisitos de documentación.

En estos contextos críticos, diversos agentes no estatales como las organizaciones humanitarias y de la sociedad civil (OSC), a menudo en alianza con organizaciones multilaterales y/u otros socios, ofrecen diversos programas y recursos educativos no formales⁷ a niños y adolescentes no escolarizados. Sin embargo, como un informante de una organización multilateral, las iniciativas de educación no formal plantean numerosos retos, ya que se han convertido en un sistema paralelo que requiere la mejora de la calidad y el apoyo curricular en un contexto en el que la movilidad humana y las necesidades educativas de muchos niños y adolescentes en situación de desventaja ya no son circunstanciales, sino estructurales. Esto requiere un liderazgo importante por parte de las autoridades educativas para mejorar los contenidos y las capacidades de los programas de educación no formal. Igualmente importante es que los Estados puedan beneficiarse de la experiencia y las soluciones innovadoras de las organizaciones no estatales, que trabajan en estrecha colaboración con las comunidades para diseñar y poner en práctica intervenciones dirigidas a poblaciones específicas.

La decisión de diseñar y aplicar programas educativos específicos o de alcance universal depende del contexto y está determinada por diversas variables, como el objetivo y el entorno de las intervenciones y los actores implicados. Por ejemplo, algunas organizaciones de Colombia y otros países de ALC desarrollan programas de formación profesional y educación no formal para apoyar la reinserción de los jóvenes en los centros educativos o mejorar sus oportunidades de empleo. Estas iniciativas no suelen diferenciar en función del estatus migratorio, ya que los retos que abordan afectan a los jóvenes en general.

⁶ Por ejemplo, en Trinidad y Tobago, los padres de los niños inmigrantes deben presentar documentos de inmigración difíciles de obtener.

⁷ Las iniciativas de educación no formal varían mucho de una organización a otra en cuanto a enfoque educativo, alcance geográfico, financiadores, población destinataria, perfil de los educadores, calidad de los planes de estudios, pedagogías, de seguimiento y evaluación, así como componentes tecnológicos. Pueden centrarse en la alfabetización, la lectura, la educación para la paz, la preparación para la vida activa, "la capacitación económica, el desarrollo rural u otras materias ajenas al currículo formal, o en la educación comunitaria, indígena o religiosa" (Cameron et al 2024: 9).

2.2 Las tecnologías digitales tienen el potencial de abordar eficazmente muchos de los retos educativos a los que se enfrentan los niños y jóvenes RMD en ALC, si se enmarcan cuidadosamente en las directrices de las políticas públicas.

El uso de iniciativas de tecnologías educativas para los niños y jóvenes RMD en ALC parece ser escaso y, o al menos poco documentado y sistematizado.

Varias iniciativas en todo el mundo se han centrado en proporcionar soluciones tecnológicas a los niños y jóvenes RMD, principalmente a través de plataformas de aprendizaje electrónico y dispositivos móviles que apoyan los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Los campos de refugiados establecidos desde hace tiempo en Asia y los países subsaharianos ofrecen numerosos ejemplos (UNESCO 2022a, 2022b). Sin embargo, la región de América Latina y el Caribe presenta desafíos únicos debido a una población hipermóvil que se desplaza de un país a otro, lo que dificulta su participación en programas educativos digitales o de otro tipo diseñados para entornos fijos.

Esta especificidad regional exige hacer una distinción entre los niños y adolescentes en tránsito y los que se han asentado y matriculado en sistemas educativos formales. Muchos de los que asisten a las escuelas pueden beneficiarse de las iniciativas de educación digital universal que se están desarrollando en algunas escuelas de ALC desde 2008, como One Laptop Per Child (OLPC)⁸. Como destacó un informante de una ONG global, los programas implementados en las escuelas deben dirigirse a todos los niños, sin importar su estatus legal o migratorio, para evitar la diferenciación y la discriminación.

La pandemia de Covid-19 “aceleró la adopción y la experiencia vivida con la tecnología digital en la enseñanza y el aprendizaje” (OCDE, 2023) en respuesta a los retos planteados por el cierre de escuelas, propiciando la aparición de nuevas iniciativas de aprendizaje a distancia. Sin embargo, estas iniciativas resultaron insostenibles en el tiempo tras la pandemia⁹ y evidenciaron importantes brechas digitales¹⁰. Por ejemplo, muchas familias desplazadas carecían de acceso a la tecnología y la conectividad a Internet necesarias para participar en programas de educación a distancia, lo que exacerbó las desigualdades existentes en la educación (Dulieu et al., 2022; Voltarelli, 2020).

Aunque los datos en ALC apenas están desglosados para captar las experiencias específicas de los migrantes y sus retos con la tecnología, “los datos disponibles sugieren una brecha digital aún más pronunciada” (Martínez Fernández y Tafur Marín, 2023:11) en la intersección de variables como la condición de migrante, el origen étnico y las zonas rurales frente a las urbanas, entre otras. Encuestas recientes entre refugiados y migrantes venezolanos revelaron que, si bien el 50 % utilizaba las redes sociales para

8 La iniciativa OLPC para proporcionar portátiles asequibles a los niños de los países en vías de desarrollo con el fin de mejorar sus oportunidades educativas se ha implementado en múltiples países de varias regiones, incluyendo América Latina, África y Asia. Algunos ejemplos en ALC son Argentina, Brasil, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay.

9 Por ejemplo, en Costa Rica, el Ministerio de Educación Pública envió mensajes de texto para apoyar el aprendizaje de los niños en edad preescolar en el hogar, mientras que en Perú se lanzó la iniciativa “Aprendo en Casa” en abril de 2020 para apoyar el aprendizaje a distancia para los estudiantes de la primera infancia, primaria y secundaria, aunque la falta de acceso a Internet resultó ser una barrera para las poblaciones vulnerables, incluidos los refugiados, los migrantes y las familias rurales (Foulds et al., 2022). También en Perú, el programa “Aprendiendo Unidos”, desarrollado por la UNESCO en asociación con múltiples partes interesadas, proporcionó una respuesta educativa específica a distancia para niños y adolescentes venezolanos, poniendo a su disposición recursos y herramientas digitales para el aprendizaje, tutorías virtuales especializadas y sesiones interactivas con juegos.

10 Por ejemplo, un estudio realizado en Argentina reveló desigualdades socioeconómicas entre las escuelas que utilizaban WhatsApp y las que utilizaban Zoom para ofrecer soluciones de educación a distancia durante la pandemia (Romero et al., 2021).

obtener información sobre el viaje en tiempo real, “el 61 % se enfrentaba a obstáculos para acceder a ellas, principalmente debido a la falta de Internet. De ellos, el 30 % no podía permitirse tarjetas SIM y el 15 % citaba los elevados costos de los datos móviles” (R4V, 2024:37).

Los agentes no estatales que aplican soluciones digitales para apoyar las trayectorias educativas de los CYP RMD mientras se encuentran en tránsito entre países, como los retornados o los migrantes que se dirigen a un nuevo, confían en las plataformas digitales tanto para el aprendizaje como para la gestión y el seguimiento de su educación, como se resume en la Tabla 1. Las plataformas de aprendizaje han contemplado las brechas digitales, ofreciendo opciones de conectividad, distribuyendo contenidos a través de tecnologías híbridas o mixtas y recursos offline (véase Buenas Prácticas en el Anexo B).

Desafío	Solución	Buenas prácticas ¹¹	Componente digital
Falta de expedientes académicos y documentos para la escolarización, nivelación y acreditación de conocimientos	Armonización regional de los sistemas educativos	Cuadro de equivalencias + Prueba regional (CECC SICA ¹²)	Plataformas digitales para sistema de inscripción y para la prueba regional que certifica las competencias
Falta de seguimiento del progreso del aprendizaje	Recursos educativos y protocolos para medir y registrar los niveles de conocimiento de los niños en distintos puntos de su recorrido.	Ruta educativa (<i>Save the Children</i>)	Una plataforma virtual para que el personal equipado con tabletas rectifique los niveles de conocimiento de los CYP RMD
Interrupción del proceso educativo (no escolarización, abandono, pérdida de aprendizaje, falta de apoyo socioemocional).	Plataforma educativa digital con contenidos adaptados a las diferentes necesidades de aprendizaje de los CYP RMD	Pasaporte de aprendizaje (UNICEF)	Plataforma adaptable con funcionalidad multidispositivo y capacidades offline
	Contenidos educativos y socioemocionales lúdicos, digitales e impresos, para ayudar a los niños pequeños RMD y a sus familias.	Taller Sésamo	Contenidos en microordenadores con señal Wi-Fi propia para ofrecer a los usuarios acceso gratuito + un chatbot de WhatsApp para padres

Tabla 1. Soluciones mejoradas digitalmente para apoyar las trayectorias educativas de los RMD CYP durante el tránsito entre países.

Por un lado, las tecnologías digitales ofrecen posibilidades únicas que resultan especialmente prometedoras en contextos de movilidad: ubicuidad, inmediatez, escalabilidad y rentabilidad. Los programas educativos digitales pueden llegar a las familias, los niños y los jóvenes migrantes para que no interrump-

¹¹ Véase el anexo para una descripción más detallada.

¹² Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana del Sistema de la Integración Centroamericana.

pan su proceso de aprendizaje mientras se desplazan, además de permitir la formación de profesores a distancia. Además, las plataformas digitales pueden ofrecer contenidos adaptados a las circunstancias, necesidades e intereses únicos de los RMD, y a un costo relativamente bajo. Por ejemplo, pueden proporcionar apoyo socioemocional a los niños pequeños y a sus familias (Foulds et al., 2024, 2021), así como mejorar las competencias y las oportunidades de empleo de los jóvenes desplazados forzosos a lo largo de su transición de la escuela al trabajo (UNICEF, 2021).

Por otra parte, las soluciones educativas digitales deben diseñarse y aplicarse cuidadosamente para a) proporcionar contenidos digitales de buena calidad (alineados con el plan de estudios, pedagógicamente apropiados y culturalmente pertinentes para los diversos perfiles de RMD CYP) y b) prestar atención a las brechas digitales, especialmente en términos de infraestructura y dispositivos disponibles, así como de alfabetización y competencias digitales (UNESCO, 2023) para el bienestar y los derechos digitales¹³ de alumnos y profesores (por ejemplo, en relación con la privacidad y la seguridad de los datos, así como con los efectos perturbadores de la inteligencia artificial generativa, entre otros).

Esto es especialmente importante en los procesos que requieren asociaciones de múltiples partes interesadas con el sector de la tecnología educativa (edtech). Aunque las empresas de TI, la industria y los emprendedores pueden aportar soluciones innovadoras a los retos educativos de los RMD CYP, se necesita un marco político de educación digital integral, exhaustivo y multinivel (OCDE, 2023) para garantizar que las soluciones de edtech sean pertinentes, equitativas, escalables y sostenibles (UNESCO, 2023). En este contexto, los estados, a través de los ministerios de educación y servicios asociados, deben liderar las iniciativas de educación digital como un bien público guiado por enfoques de derechos humanos que prioricen la educación de calidad y la inclusión por encima de la dimensión tecnológica. En este sentido, las ventajas tecnológicas deben complementar, y no reemplazar, prácticas educativas claves, como herramientas curriculares y pedagógicas bien fundamentadas (Rodríguez Segura, 2024) y la interacción cara a cara con los docentes, de modo que “el foco debe estar puesto en los resultados del aprendizaje, no en los insumos digitales” (UNESCO, 2023).

Recomendaciones

Aunque los países de ALC están haciendo esfuerzos significativos, tanto a nivel individual como regional, para garantizar el acceso universal a la educación formal de los niños y jóvenes desplazados internos, se necesitan más recursos, un liderazgo estatal más fuerte y una mejor coordinación gubernamental multinivel para facilitar su transición sin problemas a los sistemas educativos de los países de acogida.

Las tecnologías digitales tienen un gran potencial para abordar muchos de los retos relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la gestión de la información educativa, siempre que se integren en marcos sólidos de política educativa digital que mitiguen los riesgos asociados y eviten la exacerbación de las desigualdades existentes. En este contexto, las intervenciones digitales para apoyar el derecho a la educación de los niños y jóvenes con discapacidades deben guiarse por dos principios fundamentales:

1. **Enfoque centrado en el usuario:** situar las experiencias y necesidades de los niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados en el centro de los procesos de toma de decisiones, investigación y políticas educativas, promoviendo su participación, así como la de sus familias y profesores, en el marco de enfoques interculturales e interseccionales. Por ejemplo, la guía *“Child Rights by Design”* para innovadores desarrollada en el Reino

13 Por ejemplo, la red Latin America Kids Online investiga “el acceso, las oportunidades, los riesgos y la seguridad en línea de los niños de América Latina y el Caribe (...) trazando un mapa de la experiencia de los niños y sus padres en Internet, en diálogo con las partes interesadas en las políticas nacionales y latinoamericanas”. Más información: <http://globalkidsonline.net/latin-america-kids-online/>

Unido, adopta la perspectiva de los niños desde las primeras fases del diseño de la tecnología digital para evitar cambios posteriores costosos e ineficaces.

2. **Enfoque centrado en la educación:** garantizar que los programas e iniciativas de edtech estén firmemente arraigados en las directrices de las políticas educativas y alineados con los resultados educativos esperados, desde la perspectiva de la educación como derecho humano básico y como bien público.

Estos principios enmarcan las siguientes estrategias e iniciativas asociadas:

1. Promover programas e iniciativas de educación digital adaptados a los distintos perfiles de los CYP RMD, estableciendo un equilibrio entre intervenciones específicas para abordar necesidades concretas e intervenciones universales que eviten la diferenciación y la posible discriminación.

- 1.1 Mejorar los mecanismos de recolección y utilización de información cualitativa y cuantitativa (por ejemplo, a través de los sistemas de información sobre la gestión de la educación) sobre los perfiles, las trayectorias educativas y las necesidades de los CYP RMD para apoyar políticas e iniciativas basadas en pruebas.
- 1.2. Promover análisis de los perfiles, las trayectorias educativas y las necesidades de los CYP RMD que incorporen perspectivas interseccionales, de género y multiculturales para comprender cómo las variables socioeconómicas, culturales y demográficas operan simultáneamente para diseñar e implementar soluciones de tecnología educativa.
- 1.3. Poner en marcha estrategias de seguimiento y evaluación para valorar el impacto de las intervenciones digitales, los riesgos potenciales y las áreas susceptibles de mejora. Esto debe ser llevado a cabo por organismos independientes, guiados por marcos de política pública en educación, para evitar sesgos relacionados con los intereses comerciales y las agendas de los proveedores privados de *edtech*.

2. Promover el compromiso y la participación multisectorial a múltiples niveles y entre diversos sectores, con el liderazgo de los ministerios de educación.

- 2.1. En el nivel micro, sensibilizar a los RMD CYP, a sus familias y a sus profesores sobre la importancia de la educación y el papel de las tecnologías educativas en el apoyo a diversos resultados educativos. Esto incluye destacar tanto las ventajas como las desventajas de estas tecnologías, a la vez que se ofrecen facilidades de conectividad, formación y oportunidades de participación activa, siempre que sea posible, en el diseño, la implementación, el seguimiento y la evaluación de las intervenciones de *edtech*.
- 2.2. A nivel meso, facilitar apoyo y orientación curricular y pedagógica a los agentes no estatales que prestan servicios de educación no formal, y mejorar la conectividad, los contenidos y la capacidad de las comunidades educativas (alumnos, familias, profesores y gestores) y las comunidades de acogida.
- 2.3. A nivel macro, promover el papel de liderazgo de los ministerios de educación para reforzar la gobernanza digital de la educación (UNESCO, 2023) mediante la coordinación regional y las alianzas con representantes gubernamentales de varios niveles, así como las asociaciones con el sector de las TI (industria, empresas y emprendedores) que ofrecen soluciones de *edtech*.

Referencias

- Abbasi, S., y Tripathy, A. (2022). Landscape and Ecosystem: Mapping of Key Initiatives Supporting Resilient Education Systems. IEEE. <https://ieeexplore.ieee.org/document/10003186>
- Adbul-Majied, S., & Kinkead-Clark, Z. (2022). Exploring the early years needs of Venezuelan migrant children in Trinidad and Tobago. En *International Journal of Early Years Education*, 30(2), pp. 216-234. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2037075>
- Akter, N., Bucuvalas, A., Nagar, A., Payne, M., Shikder, A., & Tomchinsky, J. (2023). COVID-19 responsive ECD programming on Sesame Street: Adaptaciones e innovaciones de las oficinas de Sésamo en el Sur Global. En *Young Children in Humanitarian and COVID-19 Crises* (pp. 156-181). Routledge. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/77167/1/9781003808527.pdf#page=175>
- Bellino, M. J., y Gluckman, M. (2024). Learning in Transit: Crossing Borders, Waiting, and Waiting to Cross. *Ciencias Sociales*, 13(2), 121. <https://doi.org/10.3390/socsci13020121>
- Bueno, O. (2024). Research on Child Migration and Displacement in Latin America and the Caribbean Understanding Evidence and Exploring Gaps. UNICEF. <https://www.unicef.org/innocenti/media/7801/file/UNICEF-Innocenti-Migration-Latin-America-Caribbean-2024.pdf>
- Caarls, K., Cebotari, V., Karamperidou, D., Alban Conto, M. C., Zapata, J., & Zhou, R. Y. (2021). Lifting Barriers to Education During and After COVID-19 (Eliminar las barreras a la educación durante y después de COVID- 19): Improving education outcomes for migrant and refugee children in Latin America and the Caribbean. <https://orbi.lu.uni.lu/bitstream/10993/46627/1/Caarls%2C>
- Calaycay, L. (2023). Allandando caminos para la inclusión: Hacia la formulación de políticas basadas en la evidencia para la educación de los refugiados. Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387957>
- Cameron, L.; Pon, C.; D'Angelo, S. & Cooper, K. (2023). Apoyando el acceso a la educación y la retención de los niños en contextos de emergencia, de fragilidad y de conflicto: Documento de trabajo de estudio exploratorio de KIX de la GPE. <https://www.gpekix.org/es/knowledge-repository/apoyando-el-acceso-la-educacion-y-la-retencion-de-los-ninos-en-contextos-de>
- Caqueo-Urizar, A., Urzúa, A., Escobar-Soler, C., Flores, J., Mena-Chamorro, P., & Villalonga-Olives, E. (2021). Effects of resilience and acculturation stress on integration and social competence of migrant children and adolescents in Northern Chile. *International Journal of Environmental Research and Public Health* (Vol. 18, Número 4, pp. 1-13). <https://doi.org/10.3390/ijerph18042156>
- CEPAL. (2022). Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como>
- Cueto, S., Balarin, M., Saavedra, M., & Sugimaru, C. (2023). Ed-tech in the Global : Research gaps and opportunities. <http://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/733>
- Del Valle, A. (2009). Sistema de Bienestar, Servicios Educativos y Desigualdad en América Latina. Foro Ibero. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, vol. IV, núm. 8, julio-diciembre, 2009, pp. 163- 199

Díaz, C.; Dodel, M., & Menese, P. (2022). ¿Puede una laptop por niño reducir las desigualdades digitales? Patrones de acceso a las TIC en los hogares en el marco del Plan Ceibal. Política de Telecomunicaciones. <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2022.102406>

Dulieu, N., Arlini, S., Gordon, M., & Krupar, A. (2022). Girls' and Boys' Voices on the Gendered Experience of Learning during COVID-19 in Countries Affected by Displacement. *Journal on Education in Emergencies*, 8(2), 73-110.

Alianza por la Educación (2023). 2023 Annual Member Landscape Report. https://www.canva.com/design/DAF_dq6jdy0/2BqA9HAXqTZzOnm96wC4Ew/view?utm_content=DAF_dq6jdy0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=editor

Fagetti, V. G. (2019). Estudios sobre el trabajo infantil en : Aportaciones, Retos y Posibilidades Futuras para la Ampliación del Campo de Estudio. *Textual*, 74, 391-420.

Foulds, K., Solomon, S., Cameron, S., Casas, C., Cohen, D., Wright, T., Kohn, S., & Tomchinsky, J. (2024). Using Diverse Distribution Platforms to Support Young Children's Coping Strategies in the Midst of Crisis and Conflict. *Communication Studies* 75(5), 613-628. <https://doi.org/10.1080/10510974.2024.2339565>

Foulds, K., Rodríguez, M., & Casas, C. (2021). Aprovechando Plataformas para Apoyar a la Niñez Venezolana en Perú: Jardín Sésamo y el Sésamo Chatbot. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 12(2). <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/8341>

Gluckman, M., Summers, K., & González, B. R. (2021). Experiencias de maestros hondureños con estudiantes transnacionales en escuelas rurales. *Trace*, 79, 182-206.

Granda Alviarez, I. C., & Pava, J. A. (2021). La niñez migrante y su acogida en la escuela: Investigaciones latinoamericanas. *Cadernos de Pesquisa*, 51.

BID (2023). ¿En qué situación están los migrantes en América Latina y el ? : Mapeo de la integración socioeconómica. Banco Interamericano de Desarrollo, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/En-que-situacion-estan-los-migrantes-en-America-Latina-y-el-Caribe-mapeo-de-la-integracion-socioeconomica.pdf>

IDMC (2024). Informe Global sobre Desplazamiento Interno. de los Desplazamientos Internos. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2024/>

IIN OEA (2019). Migraciones y primera infancia en América Latina y Caribe: encrucijadas entre un nuevo escenario regional, legislación e intervención estatal. Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, Organización de los Estados Americanos. <https://novedades.iinadmin.com/wp-content/uploads/2020/06/Migrations-and-early-childhood-in-Latin-America-and-the-Caribbean.pdf>

OIM (2023). Tendencias Migen las Américas. documents/2023-04/Tendencias-Migratorias-en-las-Américas-ESP-Feb-2023.pdfatorias <https://americas.iom.int/sites/g/files/tmzbd1626/files/>

Joiko, S. (2023). Construcción de subjetividades fronterizas de la niñez por las políticas educativas chilenas en contextos de migración. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7671>

Jordan, K., y Mitchell, J. (2020). Aplicaciones de mensajería, SMS y redes sociales: A Rapid Evidence Review. <https://docs.edtechhub.org/lib/XHBPFYVC>

- Martínez Fernández, E., & Tafur Marín, L. (2023). Educación digital en América Latina: Desafíos y herramientas para estudiantes vulnerables. Fundación Ceibal, IDRC. <http://hdl.handle.net/10625/62089>
- Martínez-Londoño, C. P., Moreno-Valbuena, J. S., & Hernández-Figueroa, J. S. (2023). Apatridia de Niños Nacidos de Padres Venezolanos en Colombia: Legislación sin Políticas Convincentes*. Entramado, 19(2). <https://www.redalyc.org/journal/2654/265476046011/>
- Mera-Lemp, M. J., Bilbao, M., Martínez-Zelaya, G., & Garrido, A. (2021). Los estudiantes de carrera en Educación Preescolar ante la inmigración latinoamericana en Chile. En Revista Electrónica de Investigación Educativa (Vol. 23). <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e23.3659>
- Mullan, J., y Broadbent, E. (2021). Unlocking the Power of Digital Technologies to Support “Learning to Earning” for Displaced Youth. UNICEF. <https://eric.ed.gov/?id=ED627529>
- Myers, C., Wyss, N., Villavicencio Peralta, X., & Coflan, C. (2022). Mapping and Analysing Digital Learning Platforms in Latin America and the Caribbean (No. 47). EdTech Hub. <https://doi.org/10.53832/edtechhub.0111>
- OCDE (2023). Dar forma a la educación digital. Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency. OECD Publishing, París. <https://doi.org/10.1787/bac4dc9f-en>
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Sepúlveda, N., Jara, P., & Olguín, C. (2019). Racialización De La Niñez Migrante Haitiana En Escuelas De Chile. Interciencia, 44(7), 414-420.
- Poblete Melis, R. (2019). Políticas Educativas y Migración en América : Aportes para una perspectiva comparada. Estudios pedagógicos (Valdivia), 45(3), 353-368.
- Ramírez, C. P. O. (2022). Estándares y marcos de competencias para administradores de escuelas de educación técnica y profesional (EFTP) en países latinoamericanos. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso), 7(1), 85-103.
- R4V (2024). Análisis de las necesidades de refugiados e inmigrantes. Informe. Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes. <https://www.r4v.info/es/rmna2024>
- Rodríguez-Segura, D. (2020). La tecnología educativa en los países en desarrollo: Una revisión sistemática. University of Virginia EdPolicy Works Working Papers.
- Romero, C.; Krichesky, G. y Zacarías, N. (2021). Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom” Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid 19 en Argentina. Documentos de Trabajo del Departamento de Economía wp_gob_2021_10, Universidad Torcuato Di Tella. https://ideas.repec.org/p/udt/wpecon/wp_gob_2021_10.html
- Salvatierra, F. & Kelly, V. (2023). Planeamiento educativo y tecnologías digitales en América Latina. II-PE-Oficina de la UNESCO para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386964>
- Sánchez-Mojica, J. F. (2021). Migración infantil e inclusión educativa: Un tópico en deuda para el desarrollo de enfoques y políticas integrales de atención en Latinoamérica. Revista Electrónica Educare, 25(2), 262-284.
- Suárez, M. L. J. (2022). La niñez y juventud migrante de retorno en México: Hallazgos, avances y pendientes (2015-2022). Norteamérica, 17(2), 241-265.

Summers, K., Crist, J., & Streitwieser, B. (2022). La educación como oportunidad de integración: Assessing Colombia, Peru, and Chile's Educational Responses to the Venezuelan Migration Crisis. *Journal on Migration & Human Security*, 10(2), 95-112.

ONU (s/f). ODS 4. Objetivos de Desarrollo Sostenible. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales Desarrollo Sostenible. <https://sdgs.un.org/goals/goal4>

UNESCO. (2024a). Regulating non-state actors in education: findings from a collaborative research project. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390064>

(2024b). Factibilidad de un mecanismo de trazabilidad de estudiantes en movilidad en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391398?posInSet=1&queryId=d6647c7f5-2e88-4399-bf04-98216bd5315c>

(2023). La tecnología en la educación: Informe GEM 2023. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>

(2022a). De la radio a la inteligencia artificial: Review of innovative technology in literacy and education for refugees, migrants and internally displaced persons. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382627>

(2022b). Aprovechamiento de tecnologías innovadoras en programas de alfabetización y educación para refugiados, migrantes y desplazados internos. UIL. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382626>

(2022c). Garantizar el derecho a la educación de personas en movilidad: análisis de avances y desafíos en sistemas de información y marcos normativos en Colombia, Perú y Ecuador. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383667>

(2022d). Marco de acción para garantizar el derecho a la educación: Herramientas para la inclusión educativa de personas en contexto de movilidad; reconstruir sin ladrillos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384992>

(2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construir puentes, no muros. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>

ACNUR. (2016). Niños en fuga: Los niños no acompañados que abandonan Centroamérica y México y la necesidad de protección internacional. <https://www.unhcr.org/us/media/children-run-.full-report>

UNICEF. (2023, 7 de septiembre). El número de niños migrantes que se desplazan por América Latina y el Caribe bate un nuevo récord en medio de la violencia, la inestabilidad y el cambio climático. [Comunicado de prensa]. <https://www.unicef.org/press-releases/number-migrant-children-moving-across-latin-america-and-caribbean-hits-new-record>

(2022). Informe sobre acciones para asegurar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes y refugiados en la región de ALC. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/en/media/39791/file>

(s/f). Niños, niñas y adolescentes migrantes y refugiados en América Latina y el Caribe. <https://www.unicef.org/lac/en/migrant-and-refugee-children-and-adolescents-latin-america-and-caribbean>

Vargas Valle, E. (2023). La inserción escolar de los migrantes internacionales en México, 2020. *Estudios sociológicos*, XLI(123), 699-731.

Voltarelli, M. A., Soto, I. P., & Derby, J. (2020). Niñez migrante y pandemia: La crisis desde Latinoamérica. *Linhas Críticas*, 26. <https://www.redalyc.org/journal/1935/193567257072/>

Williams, F. (2023). "Para saber hay que imaginarse": Un taller de historietas para re-construir las experiencias migratorias de infancias y juventudes en la Ciudad de México. *Revista Tramas y Redes*, 5, 137-157.

Banco Mundial. (2024). Gastos en educación. [https://datatopics.worldbank.org/education/wDashboard/dgexpenditures#:~:text=Latin%20America%20and%20Caribbean%20\(LAC,Saharan%20Africa%20\(SSA\)%20spends%20approximately](https://datatopics.worldbank.org/education/wDashboard/dgexpenditures#:~:text=Latin%20America%20and%20Caribbean%20(LAC,Saharan%20Africa%20(SSA)%20spends%20approximately)

Zúñiga, V., & Cantú, E. C. (s. f.). Migración y exclusión escolar: Truncamiento de la educación básica en menores migrantes de Estados Unidos a México. *Estudios sociológicos*, XXXVIII(114), 655-688.

Anexo: Buenas prácticas

A. Los retos regionales exigen coordinación y soluciones regionales

Los países centroamericanos y México promueven la armonización de sus sistemas educativos en la subregión a través de la Política Regional de Reconocimiento, Validación y Acreditación de Resultados. Se implementa desde 2020 y ha servido de marco orientador a las siguientes iniciativas:

- Una **tabla de equivalencias para la política regional de reconocimiento, convalidación y acreditación de resultados** para facilitar a los niños indocumentados el acceso a los sistemas educativos y la continuidad de sus estudios entre países, de acuerdo con la Organización del Convenio Andrés Bello.
- Una **prueba regional** desarrollada en colaboración con el BID, que abarca a El Salvador, Honduras y Guatemala, dirigida a retornados o jóvenes desescolarizados para certificar sus competencias y posibilitar el acceso a los sistemas educativos y/o mejorar sus opciones laborales. Se basa en la prueba Acredita implementada en Uruguay¹⁴. Esta iniciativa involucra dos plataformas digitales: una para un sistema de registro y otra para la prueba regional que certifica las competencias.

Estos esfuerzos regionales han sido promovidos por la Coordinación Educativa y Cultural (CECC), una organización integrada por los ministerios de educación y cultura de los ocho países que forman parte del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA): Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y la República Dominicana, que es estado miembro asociado.

B. Superar las barreras de conectividad para satisfacer las necesidades educativas y socioemocionales de los niños en movimiento

- **Sesame Workshop** Sesame Workshop (SW), la organización sin ánimo de lucro que está detrás del programa de televisión estadounidense Barrio Sésamo, ofrece contenidos educativos y socioemocionales lúdicos para apoyar las estrategias de los niños pequeños en el contexto de la migración. Esto se hace a través de asociaciones con socios educativos formales y no formales, como la ONG mundial World Vision. SW promueve diagnósticos basados en la búsqueda de las necesidades de cada comunidad para adaptar los contenidos y lanzar propuestas piloto que se ajustan sobre la base de un seguimiento iterativo. Los contenidos se distribuyen a través de múltiples plataformas y modelos híbridos de distribución para adaptarse tanto a entornos fuera de línea como a las necesidades cambiantes de las familias migrantes durante las crisis. Por ejemplo, en América Latina, estos modelos incluyen “la implementación híbrida a través de medios digitales para apoyar a los migrantes venezolanos en Brasil, Colombia y Perú, y la distribución directa a través de socios implementadores para apoyar a los niños migrantes en la frontera de Estados Unidos” (Foulds et al., 2024). Los contenidos seleccionados se cargan en microordenadores que emiten su propia señal Wi-Fi y ofrecen a los usuarios acceso gratuito. Se colocan estratégicamente en albergues, comedores comunitarios, bibliotecas, hospitales y centros de aprendizaje formales y no formales que frecuentan las familias migrantes. También se incluyen materiales impresos, carteles y formación para proveedores de servicios. Además, los padres pueden interactuar con un chatbot de WhatsApp para buscar contenidos en función de sus necesidades en un sitio web específico.

Más información sobre esta iniciativa: <https://sesameworkshop.org/>

¹⁴ En mayo de 2024, la prueba regional aún estaba en fase de desarrollo.

- **El Pasaporte de aprendizaje** es una plataforma educativa digital integral impulsada por UNICEF y Microsoft para proporcionar a los niños y adolescentes de América Latina y el Caribe acceso continuo a contenidos educativos de alta calidad adaptados a sus diferentes necesidades de aprendizaje. Para hacer frente a las brechas de conectividad, ofrece funcionalidad multidispositivo y capacidades offline. Además, fue concebida como una plataforma flexible, versátil y adaptable que puede servir como sistema nacional de aprendizaje o complementar plataformas existentes para reforzar los resultados del aprendizaje. Actualmente está presente en más de 33 países, 6 de ellos en América Latina y el Caribe. Honduras ha sido uno de los primeros países de la región en adoptar la iniciativa y adaptarla a sus necesidades específicas. La plataforma también se ha expandido a México, Jamaica y Costa Rica, y próximamente a Brasil, República Dominicana y los países del Caribe Oriental.

Más información sobre esta iniciativa: <https://www.unicef.org/lac/en/learning-passport-latin-america-and-caribbean>

- **La iniciativa Ruta Educativa** de la ONG global Save the Children se desarrolla físicamente en los Espacios Amigos de la Infancia, donde los niños en situaciones de crisis o emergencia pueden jugar y aprender “entre iguales recuperando la sensación de normalidad”. Los niños migrantes reciben recursos educativos para continuar su aprendizaje mientras se desplazan por distintos países, junto con recomendaciones sobre las áreas que deben reforzar. Los materiales se adaptan a sus distintos niveles de conocimientos lingüísticos, matemáticos y socioemocionales, medidos y registrados en una plataforma virtual por personal equipado con tabletas. En el primer semestre de 2024 se realizaron 800 evaluaciones educativas en México, Panamá, Costa Rica, Honduras y El Salvador.

Más información sobre esta iniciativa: <https://www.savethechildren.es/actualidad/ruta-educativa-una-iniciativa-que-permite-que-ninos-y-ninas-continuen-aprendiendo-en-su-w>

Anexo:

Ecosistema educativo en las políticas públicas para los niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados en América Latina y el Caribe con el uso de la tecnología digital

1. Organizaciones multilaterales de cooperación

Definido como una forma de cooperación entre al menos tres estados, el multilateralismo se entiende a la vez como un método de cooperación y una forma de organización del sistema internacional ([ONU](#)).

- **La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)** es una organización internacional que reúne a 38 estados miembros, pero trabaja con más de 100 países de todo el mundo. Ofrece a los responsables políticos, a las partes interesadas y a los ciudadanos un foro y un centro de conocimientos que ayuda a elaborar mejores políticas a través de sus normas, estadísticas y análisis fiables, plataformas de diálogo y apoyo a la reforma política para encontrar soluciones a los retos sociales, económicos y medioambientales. Recopila y estandariza estadísticas sobre migración internacional y publica informes sobre las últimas tendencias en educación digital, entre otros temas..
- El sistema de las **Naciones Unidas** incluye muchos fondos, programas y organismos especializados que participan activamente en el ecosistema educativo de RMD CYP, a través de numerosos mecanismos de derechos humanos que supervisan la aplicación del derecho a la educación en todo el mundo. Las oficinas regionales y nacionales de las Naciones Unidas apoyan las iniciativas nacionales y supranacionales y fomentan las sinergias de múltiples partes interesadas para lograr la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030, en particular el ODS 4 de “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.
- La **ONU** constituye un actor no estatal clave que refuerza las capacidades de los gobiernos y el trabajo en red para liderar el diseño de políticas públicas con base empírica y la innovación con una perspectiva de derechos humanos. UNESCO, UNICEF, OIM y ACNUR participan activamente en el apoyo a las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes refugiados, migrantes y desplazados, incluyendo experiencias mejoradas por las tecnologías digitales en el contexto de crisis y emergencias. Junto con ONG humanitarias, estas agencias forman parte del Grupo Regional de Educación de América Latina y el Caribe (GRE LAC).
- **UNESCO:** La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, a través de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) con sede en Santiago de Chile, constituye una organización líder en el ecosistema educativo a nivel regional, con capacidad para movilizar a autoridades y representantes de alto nivel, promover la colaboración de múltiples partes interesadas en torno a objetivos comunes, producir investigación y asesoramiento político con base empírica, marcos de acción y estrategias regionales sobre temas emergentes. Algunos ejemplos recientes destacados son:
 - » El **Foro Regional “Educación más allá de las fronteras”**, una iniciativa conjunta de la UNESCO Santiago y el GRE-LAC apoyada por el Fondo Mundial para la Educación de las Naciones Unidas “La educación no puede esperar” (ECW) y el Gobierno de Canadá (GAC). Reúne a los ministerios de educación de la región para mantener conversaciones técnicas y políticas sobre el derecho a la educación de las personas en movimiento. Algunos resultados relevantes del Foro son la creación de la Comisión de Educación y el Grupos de Movilidad Humana, integrado por representantes de ministerios de educación y oficinas de la UNESCO en la región (resultado del primer foro realizado en 2019 en

1 Véase <https://www.right-to-education.org/node/226>

Santiago de Chile) y la implementación del Marco Regional de Monitoreo de Estudiantes en Movilidad (UNESCO/OREALC, 2022b), luego de la 2ª edición realizada en Ecuador.

- » La **Estrategia Regional sobre Movilidad para América Latina y el Caribe**: un proyecto de la UNESCO que continúa la estrategia 2019-2021 para fortalecer la respuesta educativa regional multilateral a la movilidad humana.
- » El estudio **“Feasibility of a Traceability Mechanism for Student Mobility in Latin America and the Caribbean” (Viabilidad de un mecanismo de trazabilidad para la movilidad de estudiantes in América Latina y el Caribe)** se lanzó en 2024 para identificar los requisitos, ventajas y desventajas de implementar un esfuerzo transnacional de intercambio y seguimiento de datos de estudiantes.
- » **UNICEF**: El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia trabaja en 190 países y territorios para defender los derechos de los niños y ayudarles a desarrollar su potencial, desde la primera infancia hasta la adolescencia. Tiene un amplio perfil de proyectos y programas humanitarios y educativos en la región, en colaboración con los estados, ONG y actores privados (p. ej.: el Pasaporte de Aprendizaje con Microsoft). También elaboran y encargan informes de investigación para identificar los principales retos a los que se enfrentan los RMD CYP para acceder a una educación de calidad y utilizar las tecnologías digitales para superar las barreras en el contexto de crisis y emergencias.
- **OIM**: La Organización Internacional para las Migraciones trabaja para ayudar a garantizar una gestión correcta y humana de la migración, promover la cooperación internacional en cuestiones de migración, ayudar en la búsqueda de soluciones prácticas a los problemas de migración y proporcionar asistencia humanitaria a los migrantes necesitados, incluidos los refugiados y los desplazados internos.
- **ACNUR**, la Agencia de la ONU para los Refugiados, es una organización mundial dedicada a salvar vidas, proteger los derechos y construir un futuro mejor para las personas obligadas a huir de sus hogares a causa de conflictos y persecuciones. Lidera la acción internacional para proteger a los refugiados, las comunidades desplazadas por la fuerza y apátridas.
- **ONU Mujeres** trabaja por la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres para acelerar el progreso en la satisfacción de sus necesidades en todo el mundo. Como ejemplo, el Proyecto Trayectorias se centra específicamente en las niñas y mujeres migrantes que cruzan la selva del Darién, en la frontera entre Colombia y Panamá. Para articular acciones con otros socios que trabajan en la región. La agencia mantuvo reuniones estratégicas con organizaciones de la sociedad civil y actores como ACNUR, OIM, UNFPA, UNICEF, JICA, Casa Lat, HIAS, RET Internacional y CONAMUIP (**ONU Mujeres, 2024**), evidenciando una colaboración multisectorial para proteger el bienestar de los migrantes en un territorio crítico asediado por la pobreza, la inseguridad y la violencia.
- **La Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe (CEPAL)** se centra en el desarrollo económico y social de América Latina y el Caribe a través de la cooperación y la integración regional y subregional, asesorando a los gobiernos, produciendo y difundiendo información, datos y conocimientos sobre diversos temas, entre ellas la migración y el desarrollo.

2. Redes, organizaciones y agencias regionales: intergubernamentales y multilaterales

Intergubernamental

América Latina cuenta con una rica red de organizaciones multilaterales de cooperación a nivel regional, así como con mecanismos regionales de integración política y económica, como el Mercado Común del Sur (Mercosur), el Sistema de Integración Centroamericana (SICA), el Pacto Andino en la Comunidad Andina (CAN), la Comunidad del Caribe (CARICOM), la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC), la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR), la Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América (ALBA). Algunos de ellos han sido proactivos en la búsqueda y el desarrollo de soluciones coordinadas a los retos educativos que plantea la movilidad humana intrarregional.

- **El Mercado Común del Sur (Mercosur):** A pesar de estar históricamente más centrado en los acuerdos comerciales, incluye un organismo de investigación técnica en el campo de las políticas públicas de derechos humanos, el **Instituto de Políticas Públicas de Derechos Humanos (IPPDH)**, que ha liderado una **Iniciativa regional centrada en los niños migrantes**. Esta iniciativa ha promovido la investigación, las consultas públicas entre estados y la colaboración con gobiernos, agencias de la ONU y OSC sobre temas relacionados con el bienestar y las oportunidades educativas de los niños migrantes en la región.
- **El Sistema de la Integración Centroamericana (SICA)** incluye a Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y República Dominicana. Junto con México, el SICA ha reunido a los ministerios de educación y cultura de los nueve países para formar la Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) con el fin de promover la armonización de los sistemas educativos de la subregión y abordar los retos educativos de los migrantes. Su iniciativa emblemática es la Política Regional de Reconocimiento, Validación y Acreditación de Resultados.
- **La Organización de Estados del Caribe Oriental (OEEO)** se centra en la movilización e integración económicas, la protección de los derechos humanos y jurídicos y la promoción de la buena gobernanza entre 11 países independientes y no independientes del Caribe Oriental: Anguila, Antigua y Barbuda, Dominica, Granada, Guadalupe, Martinica, Montserrat, San Cristóbal y Nieves, Santa Lucía, San Vicente y las Granadinas y las Islas Vírgenes Británicas. Una de sus líneas de actuación es la educación, a través de la **Estrategia del Sector Educativo 2012-2026 de la OEEO** para guiar las orientaciones y prioridades educativas de los estados miembros. La estrategia incluye entre sus principales objetivos “mejorar la participación en la educación de la primera infancia, especialmente entre los grupos desfavorecidos” y “adaptar el contenido de los planes de estudio para reflejar mejor los conocimientos y competencias necesarios para un entorno laboral mundial dinámico e impulsado por la tecnología”.
- **La Organización de los Estados Americanos (OEA)** es un organismo regional multilateral centrado en la democracia, los derechos humanos, la seguridad y el desarrollo en los 35 estados independientes de las Américas. Alberga el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN-OEA) que en 2019 incluyó la promoción y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el contexto de la movilidad humana como una prioridad en su Plan de Acción 2019-2023 que se centró en el papel de los sistemas de promoción y protección de los niños, niñas y adolescentes en la región. A través de la creación de una Red de Enlaces Técnicos sobre el tema de la movilidad humana, se consultó a los estados miembros sobre **el papel de los sistemas responsables de la promoción y protección de los niños y adolescentes migrantes y refugiados**.

- **La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)** es el mayor organismo multilateral de cooperación entre los países iberoamericanos de habla española y portuguesa, a través de 20 países de la región. Durante 2021, la oficina de la OEI en Uruguay participó en el proyecto **“Muros que unen”** junto con el Programa de Educación en Derechos Humanos, el Programa de Educación Intercultural y Migrante y el Área de Educación Artística de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura del país, la Dirección de Derechos Humanos del Directorio Central y la Oficina de la Organización de Estados Iberoamericanos en Uruguay. La iniciativa tuvo como objetivo “generar un espacio de encuentro, interacción y construcción de conocimientos relacionados con los derechos humanos, las migraciones y la interculturalidad en el contexto actual, a través del trabajo con niños, niñas y adolescentes, educadores y grupos sociales interesados” mediante talleres con escolares, estudiantes secundarios y de formación profesional.
- **El Convenio Andrés Bello (CAB)** es una organización internacional de carácter intergubernamental, favorece el fortalecimiento de los procesos de integración y la configuración y desarrollo de un espacio cultural común. Busca generar consensos y líneas de acción en las áreas de cultura, educación, ciencia y tecnología, para que sus beneficios contribuyan al desarrollo equitativo, sostenible y democrático de sus países miembros. Una de sus iniciativas emblemáticas en materia de educación ha sido la Tabla de Equivalencias CAB, que permite reconocer y comparar los diversos procesos formativos de los estados miembros y articular sus sistemas educativos.

Multilateral

- **La Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE)** es una red abierta y global de miembros que colaboran en un marco humanitario y de desarrollo para garantizar que todas las personas tengan derecho a una educación de calidad, segura, pertinente y equitativa. Cuenta con 22.000 miembros individuales afiliados a más de 4.000 organizaciones e instituciones de 190 países. Los miembros de la INEE son personal de ONG y de la ONU, funcionarios de ministerios de educación y otros gobiernos, representantes de OSC locales y regionales, estudiantes, docentes, jóvenes, donantes e investigadores que trabajan en educación en situaciones de emergencia.
- **La Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela (R4V)** abarca 17 países de América Latina y el Caribe. Para 2024, reunirá a 248 socios, incluidos organismos, fondos y programas de las Naciones Unidas; ONG internacionales y nacionales; un amplio espectro de actores de la sociedad civil y confesionales, incluidas unas 65 organizaciones dirigidas por migrantes y refugiados y el Movimiento de la Cruz Roja; instituciones financieras y de desarrollo internacionales; y el mundo académico. La plataforma se estableció en 2018, con el mandato del Secretario General de las Naciones Unidas para la OIM y el ACNUR de liderar una respuesta coordinada de apoyo a los gobiernos de acogida para atender las necesidades de millones de refugiados y migrantes, en su mayoría procedentes de Venezuela, pero también de otros países de origen, a través del Plan Regional de Respuesta a Refugiados y Migrantes (PRRM). Elabora una publicación anual sobre el Análisis de las Necesidades de Refugiados y Migrantes (RMNA), que incluye las necesidades educativas.
- El proyecto **Alianza para la Digitalización de la Educación en América Latina (ADELA)** - financiado por el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID) de Canadá - tiene como objetivo generar conocimiento para el desarrollo de políticas que promuevan una educación de calidad más inclusiva y equitativa a través de recursos digitales. ADE-

LA es una red regional integrada por responsables políticos en las áreas de innovación y educación, así como centros de investigación, universidades, think tanks y diversas ONG de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana y Uruguay. Su propósito es mejorar la capacidad de los gobiernos para evaluar, monitorear y promover prácticas y políticas con sustento empírico, con un enfoque en soluciones costo-efectivas y adaptables a comunidades vulnerables, con el fin último de promover el desarrollo de innovaciones en educación digital (Fundación Ceibal, 2022:32).

- El **Centro de Intercambio de Conocimiento e Innovación (KIX) para América Latina y Caribe (ALC)** es un espacio de colaboración e intercambio para la innovación entre líderes educativos de Dominica, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Nicaragua, San Vicente y las Granadinas y Santa Lucía, coordinado por el **Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe (SUMMA)** y la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECS), con el apoyo del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo CIID).
- El programa **Hola América**, impulsado por 2811 y Ashoka², busca desarrollar soluciones innovadoras a los problemas que aquejan a diferentes comunidades de migrantes y refugiados en América Latina. Algunas de sus iniciativas incluyen mentorías para emprendimientos (en alianza con el BID), la creación de un mapa interactivo del ecosistema de innovación social enfocado en resolver desafíos de comunidades migrantes y refugiadas y un portafolio de soluciones para registrar iniciativas como **O-Lab**, una app móvil para dotar a jóvenes refugiados y migrantes en Chile de habilidades en ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas y artes (STEAM), y emprendimiento.

3. Financiadores

Hay varios perfiles de financiadores que apoyan las iniciativas en favor del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes refugiados, migrantes y desplazados en la región, incluidos gobiernos de países de altos ingresos, bancos y organizaciones multilaterales de desarrollo, fundaciones privadas y públicas, entre otros. Aunque una lista exhaustiva de financiadores está fuera del alcance de este documento, se ofrecen tres ejemplos de organizaciones de financiación regionales y mundiales como puntos de referencia para su inclusión en el ecosistema de partes interesadas. A nivel regional:

- El **Banco Interamericano de Desarrollo (BID)** se define como “la principal fuente de financiación para el desarrollo de América Latina y Caribe”. Además de apoyar los programas de los gobiernos, el BID también produce y difunde conocimientos a través de las publicaciones de su Unidad de Migración y de su División Educativa, así como del portal estadístico **DataMIG**. También pone en marcha el **Laboratorio de Percepciones Públicas sobre Migración para ofrecer información, recursos** y herramientas que acompañen a los gobiernos en su respuesta a la xenofobia.
- El CAF - Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe está integrado por 19 países de América Latina y el Caribe, además de España, Portugal y 13 bancos privados latinoamericanos, que promueven “operaciones de crédito, recursos no reembolsables

² 2811 es una plataforma para el cambio social creada en 2016 y establecida en Chile, Alemania, Colombia, Brasil y Estados Unidos. Busca fortalecer los ecosistemas de innovación y emprendimiento social para ofrecer soluciones multisectoriales, sistémicas y sostenibles a diversos desafíos sociales, económicos y ambientales. Ashoka es una organización sin fines de lucro que apoya soluciones de innovación social a través de sus programas en más de 90 países.

y apoyo en la estructuración técnica y financiera de proyectos en los sectores público y privado de América Latina”. En 2024 firmaron un acuerdo de seis años con UNICEF para “ampliar la colaboración en la atención integral durante la primera infancia; fortalecer la educación inicial y el aprendizaje fundacional; promover las habilidades para la vida y la transición escuela-trabajo; mejorar el agua, el saneamiento y la higiene; transformar los sistemas de salud; reducir todas las formas de malnutrición; y proteger los derechos de los niños en contextos de emergencia”³.

A nivel global:

- **La Educación No Puede Esperar (ECW)** es el fondo mundial de mil millones de dólares para la educación en emergencias y crisis prolongadas de las Naciones Unidas. Su labor se centra en generar un mayor compromiso político, operativo y financiero compartido para satisfacer las necesidades educativas de los millones de niños y adolescentes afectados por las crisis, centrándose en una respuesta más ágil, conectada y rápida que abarque todo el proceso humanitario y de desarrollo para sentar las bases de sistemas educativos sostenibles.
- **La Unión Europea** mantiene fuertes vínculos de cooperación con ALC y apoya diversas iniciativas regionales centradas en las prioridades de la migración y el desplazamiento, junto con la OIM, por ejemplo, promoviendo la inclusión social de los migrantes venezolanos en las comunidades de acogida de América del Sur y el Caribe, y poniendo en marcha la iniciativa **Ciudades Inclusivas, Comunidades Solidarias**, cuyo objetivo es reducir las vulnerabilidades de los refugiados y los migrantes y aumentar la resiliencia de las comunidades de acogida en seis países de América Latina y el Caribe, junto con el ACNUR y ONU-Hábitat.
- La **Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID)** forma parte de la política exterior estadounidense al liderar el desarrollo internacional y la asistencia en caso de desastres del Gobierno de los Estados Unidos a través de asociaciones e inversiones para reducir la pobreza, fortalecer la gobernanza democrática y apoyar a las personas que se enfrentan a crisis humanitarias. En asociación con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), desarrolló el **Desafío BetterTogether/JuntosEsMejor**, una iniciativa global implementada desde septiembre de 2019 hasta septiembre de 2022 para recopilar, financiar y escalar soluciones innovadoras de venezolanos e innovadores de todo el mundo para apoyar a los venezolanos y las comunidades de acogida afectadas por la crisis regional de movilidad humana. Se centró en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Panamá, Perú, Trinidad y Tobago y/o Venezuela. Una de las iniciativas financiadas fue, por ejemplo, el Jardín Sésamo y el chatbot Sésamo, implementados por la ONG World Vision (WV). Estas “dos soluciones digitales innovadoras se centraron en aumentar el acceso y la interacción con contenidos de aprendizaje de calidad para apoyar a los niños venezolanos desplazados y migrantes que viven en Perú y a sus comunidades de acogida” (Foulds, Rodríguez & Casas, 2024). También financian el programa educativo **Juntos Aprendemos** en Colombia para fortalecer el sistema educativo nacional apoyando a los niños y adolescentes migrantes y de las comunidades de acogida a través de diversas iniciativas.

3 Más información: <https://www.unicef.org/lac/en/press-releases/unicef-caf-join-forces-build-better-future-children-latin-america-caribbean>

- **El Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (CIID)** forma parte de la estrategia de asuntos exteriores de Canadá para apoyar y financiar iniciativas de investigación e innovación en las regiones en desarrollo. En ALC, su objetivo es promover el desarrollo sostenible a largo plazo a través del crecimiento económico, el acceso equitativo a la salud y los servicios sociales, los recursos naturales sostenibles y la seguridad civil. Apoya diversos proyectos educativos en América Latina y Caribe, incluidas iniciativas participativas, como **“MiGran-Acción”**, implementada por la Fundación para la Paz de Colombia para apoyar la educación y las oportunidades laborales de los jóvenes migrantes en el país.
- **El Ministerio Federal Alemán de Cooperación Económica y Desarrollo (BMZ) y la Sociedad Alemana de Cooperación Internacional (GIZ)**. Es la agencia de desarrollo alemana que ejecuta la mayor parte de la cooperación técnica al desarrollo del BMZ. Tienen una cartera de proyectos que abarca nueve países de la región, así como prioridades regionales en América Central y el Caribe. En 2021, el BMZ y la GIZ apoyaron la respuesta educativa de la UNESCO a Covid-19: Estrategias de formación y aprendizaje a distancia para la región de América Latina y el Caribe. En Perú, implicó la implementación de **“Aprendiendo Unidos”**, un programa educación no formal y virtual para fortalecer las habilidades digitales y socioemocionales de niñas, niños y migrantes y refugiados, afectados por altas tasas de no matriculación escolar incluso antes de la pandemia.

4. Organizaciones no gubernamentales (ONG)

Las ONG llevan a cabo una importante labor humanitaria en ámbitos críticos de la movilidad humana, ejecutando programas con un componente educativo en situaciones de emergencia. Pueden ser locales, nacionales o internacionales. Entre las ONG internacionales que trabajan activamente para los RMD CYP en la región de ALC se incluyen:

- **World Vision** trabaja para servir y ayudar a las comunidades más vulnerables, centrando sus esfuerzos en los niños y adolescentes a través de diferentes proyectos. Su presencia mundial se extiende a 100 países, 15 de ellos en América Latina y el Caribe. Algunas de sus iniciativas educativas incluyen programas de educación no formal para jóvenes que abandonaron la escuela. Estas iniciativas incluyen el desarrollo de habilidades interpersonales y la formación profesional, como el programa **“Youth Ready”**, que abarca tanto a la población juvenil local como a la migrante en siete países de ALC.
- **Plan International** trabaja con niños y niñas en más de 80 países para apoyar el acceso libre e igualitario a una educación de calidad para todos los niños -desde el aprendizaje temprano hasta la educación secundaria-, protegerlos de la violencia, promover la autonomía de los jóvenes y su capacitación para el empleo, y fomentar los derechos sexuales y reproductivos, entre otros.
- **Save the Children** está presente en más de 120 países para garantizar los derechos de los adolescentes y los niños a la salud, la educación y la protección contra la violencia. En ALC tienen oficinas en 11 países que se centran en migración y desplazamiento, regreso seguro a la escuela y aprendizaje, así como redes de seguridad y familias resilientes. Lideran la iniciativa **“Rutas Educativas”** junto con HIAS con el apoyo financiero de la Unión Europea, que identifica las necesidades educativas de los niños y adolescentes migrantes, implementa una caja de herramientas de aprendizaje, elabora protocolos unificados que permiten la continuidad educativa, y fortalece la coordinación de actores humanitarios y nacionales con el apoyo de GRE-LAC y la Coordinación Educativa y Cultural Centro (CECC-SICA).

- **Norwegian Refugee Council (Consejo Noruego para los Refugiados)** es una organización humanitaria independiente que ayuda a los desplazados forzados en 40 países, entre ellos Ecuador, Colombia y Panamá.
- **Danish Refugee Council (Consejo Danés para los Refugiados)** es una organización humanitaria privada que proporciona apoyo y soluciones a refugiados y desplazados en todo el mundo. En América, el DRC está presente en Colombia, México, Venezuela y Perú. La innovación es una de sus áreas de trabajo, tanto para mejorar las capacidades organizativas como para garantizar que las personas a las que apoyan estén protegidas de los riesgos digitales, al tiempo que se les permite disfrutar plenamente de sus derechos, también en el espacio digital.
- **La Sociedad Hebrea de Ayuda al Inmigrante (HIAS)** presta servicios vitales a refugiados, solicitantes de asilo y otros desplazados forzados y apátridas de todo el mundo y defiende sus derechos fundamentales para que puedan rehacer sus vidas.
- **RET International** se centra principalmente en dos pilares: los jóvenes y las mujeres, ya que representan a las poblaciones más vulnerables durante las crisis, así como los vectores más grandes de cambio social positivo. Sus acciones humanitarias durante las emergencias, en crisis prolongadas y en contextos frágiles apoyan a los refugiados, repatriados, migrantes y desplazados internos, junto con las comunidades de acogida, adoptando los principios fundamentales de humanidad, imparcialidad, neutralidad e independencia.

Numerosas ONG nacionales y locales están también muy activas en la protección de los derechos humanos básicos de los RMD CYP, incluidas diversas iniciativas de apoyo educativo. Aunque la elaboración de un mapa exhaustivo queda fuera del alcance de este documento, a continuación se ofrecen algunos ejemplos:

En Colombia, Colnodo lidera procesos sociales en torno al uso estratégico de internet para el desarrollo. Junto con ACNUR y la Fundación Hermanos sin Condiciones, está implementando **un proyecto de red comunitaria de acceso a internet para apoyar la inclusión digital de refugiados, migrantes y comunidades de acogida en La Guajira**. Una de las intervenciones, ubicada en el asentamiento Tres de Abril de Uribia, beneficiará a más de 500 familias de este municipio.

En la República Dominicana, el **Instituto Dominicano de Desarrollo Integral (IDDI)** desarrolla proyectos sociales, económicos, medioambientales, sanitarios y educativos centrados en la población de bajos ingresos que vive en las zonas urbanas del país, incluidos los migrantes. Uno de sus proyectos se centra en la protección e integración de niños y adolescentes de origen extranjero, proporcionando asistencia para facilitar su acceso a la documentación y/o remitirlos a **otros servicios de protección, educación y documentación**. Entre junio de 2023 y agosto de 2024, pusieron en marcha 12 espacios amigables para 300 niños y adolescentes de entre 6 y 18 años en condiciones de vulnerabilidad (de origen extranjero, en situación irregular, fuera del sistema educativo o en riesgo de exclusión).

5. Organizaciones sin fines de lucro

- **Sesame Workshop (SW)** es la organización sin fines de lucro del programa de televisión estadounidense Sesame Street que produce contenidos de televisión y vídeo para niños de todo el mundo. Ofrecen contenido educativo y socioemocional lúdico para apoyar las estrategias de afrontamiento de los niños pequeños en el contexto de la migración, a través de asociaciones con socios locales, estatales, nacionales y mundiales de implementación de educación formal y no formal en el terreno, como la ONG mundial World Vision en Perú (Foulds et al., 2022).

En 2023, SW firmó un Acuerdo de Cooperación Interinstitucional con el Ministerio de Educación de Ecuador para apoyar a las instituciones educativas públicas del país que reciben a niños de comunidades migrantes y de acogida. SW facilita contenidos impresos y digitales para promover la inclusión, fortalecer el sentido de pertenencia y fomentar la convivencia pacífica entre los niños, así como guías para docentes y familias, y videoproyectores portátiles para ser utilizados en las aulas.

- **CommonLit** es una organización sin fines de lucro con sede en Estados Unidos y una oficina regional en México para América Latina. Ofrece recursos digitales para ayudar a docentes y escuelas a mejorar las habilidades de alfabetización de los niños (p. ej.: comprensión lectora, escritura, expresión oral y resolución de problemas). En ALC, trabaja en colaboración con ministerios de educación, sindicatos de profesores y ONG de México y de toda América Latina. Realiza investigaciones para garantizar que el programa *CommonLit* Español esté optimizado para los estudiantes más marginados de América Latina y lleva a cabo campañas de sensibilización a través de canales de comunicación populares en la región como WhatsApp, Facebook y la televisión

6. Organizaciones religiosas

La región de ALC presenta una considerable diversidad religiosa y espiritual, pero la religión cristiana es la más practicada, también entre las poblaciones migrantes: “Se estima que el 83 % de los inmigrantes en la región de América Latina y el Caribe son cristianos, y el 11 % no están afiliados a ninguna religión. Ambas cifras son similares a los porcentajes de esos grupos religiosos en la población total. Todos los países de la región tienen una mayoría cristiana” (Pew Research Center, 2024).

Hay una fuerte presencia de agentes religiosos que apoyan a las personas desplazadas a lo largo de las distintas etapas de sus experiencias de movilidad humana, ofreciéndoles servicios básicos como alojamiento, alimentos, apoyo sanitario y socioemocional, así como recursos educativos. Como señaló un informante:

Quizá en muchos países donde no hay un centro de salud, donde no hay una escuela, lo que hay es una iglesia y, por tanto, lo que trabajamos es la capacitación de estos actores comunitarios para que puedan llevar a cabo esta labor de desarrollo y, en muchos casos, también una labor humanitaria.

Algunos ejemplos de organizaciones religiosas activas de educación son:

- La **Red Jesuita con Migrantes** está presente en 19 países de la región. Está vinculada a la Compañía de Jesús en su búsqueda de Justicia y Reconciliación a través de la defensa y promoción de los derechos de los migrantes, desplazados y refugiados en América Latina y Caribe
- **Servicio Jesuita a Refugiados** es una organización católica internacional dedicada a acompañar, servir y abogar por los refugiados y otras personas desplazadas, a través de proyectos centrados en centros educativos, seguridad alimentaria, formación para la subsistencia, reconciliación, entre otros.
- **Fe y Alegría Internacional** is an international movement of popular education and social promotion born in Venezuela in 1955 that promotes the right to quality education. It is present in 15 LAC countries: Argentina, Bolivia, Brazil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Spain, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panama, Paraguay, Peru, Dominican Republic, and Venezuela.
- Las tres organizaciones integran una activa red de trabajo que coordina intercambios e iniciativas con autoridades gubernamentales, socios, aliados estratégicos, organizacio-

nes internacionales y cooperantes. Destacan la colaboración en red entre diversas instituciones especializadas como estrategia clave para avanzar en la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes refugiados, migrantes y desplazados: “La complementariedad de conocimientos y recursos enriquece los procesos y amplía el impacto de las intervenciones. Es importante destacar que el trabajo en red requiere humildad, escucha activa y reconocimiento de la diversidad de perspectivas para lograr resultados significativos”, reflexionan en el sitio web de la organización (Fe y Alegría, 2024).

7. Grupos de reflexión, fundaciones y centros de investigación

- **El Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe, SUMMA**, fue creado en 2016 por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), para apoyar a 21 ministerios de educación de la región. Lidera diversos proyectos de investigación y publicaciones y ofrece un mapa de innovaciones educativas en todo el continente.
- **ODI - Overseas Development Institute** es un *think-tank* independiente sobre asuntos globales dedicado a la investigación, la generación de evidencia, con una amplia experiencia para abordar los desafíos globales de la injusticia y la desigualdad.
- **EdTech Hub** una asociación mundial de investigación dedicada a realizar estudios académicos para asesorar a los responsables de la toma de decisiones dentro y fuera de los gobiernos de los países de ingresos bajos y medios sobre cómo utilizar la tecnología en la educación. Aunque se centran en ocho países africanos y asiáticos, también ha investigado iniciativas de tecnologías educativas en América Latina:
 - » **Mapping and Analyzing Digital Learning Platforms in Latin America and the Caribbean and Understanding the Potential of Using EdTech to Measure and Mitigate Learning Losses in Latin America and the Caribbean** encargada por la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe.
 - » **Blended and Hybrid Learning Initiatives: A curated list for El Salvador** encargada por el Ministerio de Educación de El Salvador y UNICEF.

8. Actores privados en las tecnologías de la educación

Se trata de servicios y empresas de tecnología educativa (*edtechs*) que “buscan avanzar la educación mediante innovaciones en software, hardware y procesos educativos”. Dependiendo de su propósito, la tecnología educativa puede tomar diferentes formas dentro y fuera del aula, incluyendo aplicaciones y juegos educativos, podcasts, sistemas de gestión del aprendizaje (LMS), software de videoconferencia y foros de discusión en línea, entre otros”. (CEPAL, 2024).

La región de ALC representa solo el 7 % del mercado mundial de *edtech* (liderado por Estados Unidos, Asia y el Pacífico y Europa), pero podría tener potencial de crecimiento en un futuro próximo (HolonIQ, 2023). La región presenta una desigual distribución por países de las empresas *edtech*, destacando Brasil (63 % del total en 2023), seguido de México (86 empresas o 14 %), y Chile (43 empresas, 7 % del total) (CEPAL, 2024). La financiación de *edtechs* también es desigual, centrándose más en la formación de trabajadores que en cubrir la educación: la educación primaria y secundaria recibió sólo el 26 % de los fondos y la primera infancia el 6 % (BID, 2021).

9. Otros

- En Costa Rica, el **Foro Permanente sobre Población Migrante y Refugiada** es una instancia desarrollada desde finales de 1995, en la cual la Defensoría de los Habitantes ejerce la Secretaría Técnica. Este foro se caracteriza por ser un espacio interinstitucional, intersectorial y multidisciplinario integrado por aproximadamente 65 personas representantes de diversas organizaciones: instituciones del estado, instituciones gubernamentales, organizaciones de la sociedad civil, organismos internacionales e instituciones académicas cuyo mandato, competencias e interés están relacionados con el tema migratorio. La iniciativa se lleva a cabo como un modelo permanente de trabajo organizado y de convergencia de diferentes actores sociales e institucionales que analizan y generan propuestas integrales sobre la problemática migratoria.
- **La Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)** es una red plural de organizaciones de la sociedad civil, presente en 18 países de América Latina y el Caribe. Promueve acciones de movilización social e incidencia en defensa del derecho a la educación transformadora, pública, laica y gratuita para todos, a lo largo de toda la vida y como responsabilidad del estado.

Ecosistema educativo en políticas públicas para niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados en América Latina y el Caribe con uso de tecnología digital

Resumen ejecutivo

Aunque los estados son los principales garantes del derecho a la educación, “el sector no estatal representa una parte importante y, en muchos países, cada vez mayor de la prestación de servicios educativos” (UNESCO, 2024). Esto es especialmente visible en contextos de crisis y emergencia, en los que las organizaciones multilaterales y humanitarias coordinan y prestan activamente servicios básicos a los necesitados.

La crisis de movilidad humana sin precedentes en la región de América Latina y el Caribe (ALC) ha provocado que un alto porcentaje de niños y jóvenes en edad escolar experimenten interrupciones en sus trayectorias educativas y enfrenten numerosos desafíos para acceder a una educación de calidad inclusiva y equitativa. Esta situación ha suscitado la preocupación de diversos actores, dando lugar a diversas respuestas por parte de agentes estatales y no estatales. Estas respuestas abarcan iniciativas de educación formal y no formal, en diferentes áreas geográficas, tipos de intervención (específica o universal), enfoques educativos y uso de tecnologías.

Este documento tiene como objetivo mapear algunos de principales actores involucrados en la educación de niños, niñas y adolescentes refugiados, migrantes y desplazados y el uso de tecnología digital en América Latina y el Caribe desde una perspectiva ecosistémica. Se realizó una investigación documental que incluyó a) una revisión bibliográfica de artículos académicos e informes de organizaciones líderes publicados entre 2019 y 2024 que abordan temas de inclusión educativa, movilidad humana y tecnología digital en la región, y b) cuatro entrevistas semiestructuradas con informantes claves de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales internacionales y regionales.

Los hallazgos demuestran que:

1. En situaciones de emergencia y crisis, existe un amplio abanico de agentes no estatales implicados en el apoyo al acceso de la población de niños, niñas y adolescentes refugiados, migrantes y desplazados (RMD CYP, por sus siglas en inglés) a los recursos educativos de la región, lo que supone un reto para el liderazgo y la regulación estatales en materia de educación, pero también ofrece soluciones específicas con un gran potencial innovador y oportunidades de asociación.
2. La región de ALC cuenta con redes y alianzas activas de agentes estatales y no estatales que se esfuerzan por responder a los retos educativos que plantea la creciente movilidad intrarregional, a través de asociaciones de múltiples partes interesadas, tanto existentes como de reciente creación.
3. El ecosistema compuesto por la intersección de la educación, la movilidad humana y las tecnologías digitales en ALC es un campo emergente, aún subdesarrollado y bastante poco explorado en términos de políticas, programas e iniciativas: las iniciativas educativas para los RMD CYP que incorporan tecnologías digitales son aún limitadas aunque prometedoras, requiriendo fuertes asociaciones y evaluación de impacto para permanecer sostenibles en el tiempo y flexibles para escalar y adaptarse a las necesidades y escenarios cambiantes.

Las recomendaciones presentadas en este documento surgen de la identificación de un vacío notable en la literatura: la ausencia de un mapeo exhaustivo y unificado de los actores y las iniciativas centradas en la inclusión educativa de los RMD CYP en América Latina y el Caribe. Además, algunos entrevistados destacaron los esfuerzos para coordinar acciones y comprender el trabajo de los demás. Las recomendaciones giran en torno a la necesidad de generar nuevo conocimiento así como sistematizar el existente sobre los ecosistemas de inclusión educativa de los RMD CYP con tecnologías digitales, con el fin de generar evidencia para la formulación de políticas, evitar duplicaciones y descoordinaciones entre los actores del ecosistema:

- Promover la creación de **repositorios digitales colaborativos y de acceso abierto de información** sobre los actores involucrados en el ecosistema de educación digital para niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados en América Latina y Caribe, donde los actores estatales y no estatales puedan subir información estandarizada sobre sus iniciativas para hacer un seguimiento público de las alianzas en curso y potenciales, países y poblaciones objetivo, brechas, riesgos y desafíos, oportunidades de financiamiento y escalabilidad, entre otras áreas de investigación.
- Promover la **recopilación, el análisis y el intercambio de prácticas y resultados exitosos y fallidos**, centrándose en las lecciones aprendidas, estudios de casos y otras fuentes para informar futuras políticas públicas, acuerdos de asociación, proyectos y programas para la inclusión educativa y digital de la población RMD CYP.

Para apoyar el conocimiento de los ecosistemas existentes y los subsistemas a través de **herramientas de mapeo y visualización** alimentadas por datos específicos de cada país y comparaciones entre países para identificar actores emergentes, tendencias, brechas, y áreas para futura colaboración.

1. Introducción y resumen de la investigación

América Latina y el Caribe se enfrenta a una crisis de movilidad humana sin precedentes: el número total de migrantes en la región ha aumentado drásticamente de 34,6 millones en 2010 a 42 millones en 2020. La migración intrarregional ha aumentado un 83,2 %, de 5,3 millones a 11,3 millones (PNUD, 2023). Los migrantes y refugiados venezolanos que huyen de la inestabilidad política y económica destacan en el número total, con estimaciones que alcanzan los 6,82 millones de personas a finales de 2024, "incluidos unos 4,71 millones de personas necesitadas de asistencia" (R4V, 2024).

Un elevado porcentaje de niños y jóvenes en edad escolar cruzan las fronteras, lo que suscita preocupación por su acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad y motiva respuestas variadas por parte de agentes estatales y no estatales, a través de la educación formal y no formal, en diversos ámbitos geográficos, tipos de intervención (selectiva o universal), enfoques educativos y uso de tecnologías.

Aunque los Estados son los principales garantes del derecho a la educación, "el sector no estatal representa una parte importante y, en muchos países, cada vez mayor de la prestación de servicios educativos" (UNESCO, 2024). Esto es especialmente visible en contextos de crisis y emergencia, en los que las organizaciones multilaterales y humanitarias coordinan y prestan activamente servicios básicos a los necesitados.

El concepto de *educación en emergencias* ha ganado terreno ya que se refiere a "las oportunidades de aprendizaje de calidad para todas las edades en situaciones de crisis [que] proporcionan protección física, psicosocial y cognitiva que puede mantener y salvar vidas" (INEE, 2018). A su vez, la e-resiliencia definida como "la capacidad de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para apoyar a los sistemas a resistir, recuperarse y evolucionar frente a choques externos" (Marotta & van der Laar, 2024) adquirió centralidad tras las medidas de aislamiento social impuestas por la pandemia de Covid-19 y la urgencia de adoptar soluciones TIC remotas.

Este documento tiene como objetivo mapear algunos de los principales actores involucrados en la educación de niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados y el uso de la tecnología digital en ALC desde una perspectiva ecosistémica para responder a dos preguntas de investigación: 1) ¿Quiénes son los principales actores regionales involucrados en la intersección de la educación, la movilidad humana y las tecnologías digitales? y 2) ¿Cómo se relacionan entre sí para configurar alianzas y redes de múltiples actores para enfrentar los desafíos emergentes para la inclusión educativa de los RMD CYP en América Latina y el Caribe?

La investigación documental se realizó a partir de dos fuentes principales de información:

1. El corpus documental que sustentó el *Policy Brief* 1.1 “Educación para niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados en ALC: desafíos y oportunidades con la tecnología digital”, basado en una revisión bibliográfica de documentos publicados entre 2019 y 2024¹ y cuatro entrevistas semiestructuradas con informantes claves de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales internacionales y regionales.
2. Una revisión de otros 8 documentos e informes², así como información recopilada de los sitios web de las 38 organizaciones y redes mapeadas para este documento.

La primera sección del documento ofrece un esquema conceptual para definir un ecosistema educativo, mientras que la segunda sección se centra en algunos de los principales actores del ecosistema educativo para los RMD CYP, con ejemplos de alianzas e iniciativas de referencia. La última sección ofrece conclusiones y recomendaciones para mejorar el conocimiento y la información sobre estos ecosistemas. Además, se incluye un anexo como recurso independiente en el que se enumeran los actores y redes relevantes, con una breve descripción y/o ejemplos extraídos de los sitios web de cada organización.

2. Conceptualizar los ecosistemas educativos

Los ecosistemas pueden funcionar tanto como herramienta analítica, para identificar a los principales actores en un ámbito determinado, como estrategia práctica que reconoce la interconexión, la diversidad y el dinamismo de las partes interesadas, facilitando el pensamiento prospectivo a la hora de planificar soluciones educativas (UNESCO, s/f).³

El ecosistema educativo en las políticas públicas de RMD CYP en ALC utilizando tecnología digital puede ubicarse en la intersección de tres áreas de conocimiento e intervención política: educación, movilidad humana y tecnologías digitales, donde los niños y jóvenes se ubican en el centro, como se muestra en la Figura 1.

1 La revisión bibliográfica incluyó documentos publicados entre 2019 y 2024 de la siguiente manera: 20 artículos académicos recuperados de 6 bases de datos científicas, 10 documentos identificados a través de Google Scholar y 12 informes de organizaciones de confianza. Consulte los materiales complementarios aquí.

2 CEPAL, 2024; BID, 2021; Hannon et al., 2022, 2019; Marotta & van der Laar, 2024; OCDE, 2023; Ripani, 2022 y UNESCO (s/f b).

3 El concepto de ecosistema procede de las ciencias biológicas y sirve de metáfora para abordar acuerdos más dinámicos, no jerárquicos y con múltiples partes interesadas en torno a una cuestión de interés común. Los ecosistemas comprenden varios subsistemas y componentes caracterizados por 1) la interconexión de sus componentes, 2) los flujos de información a través de los sistemas y c) la diversidad de sus componentes.

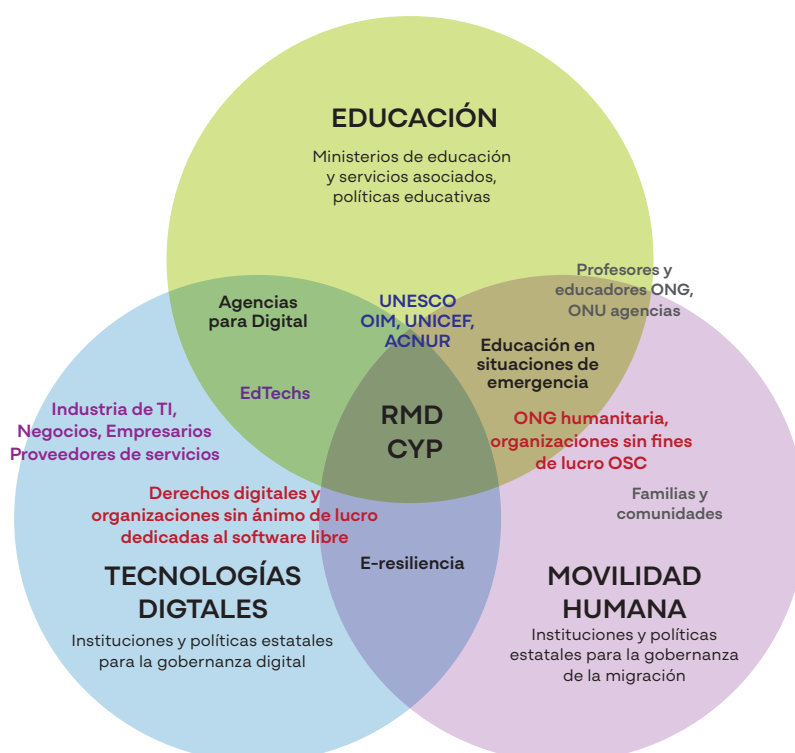


Figura 1. Niños y refugiados, migrantes y desplazados en el centro de la intersección entre educación, movilidad humana y tecnologías digitales.

Las esferas y sus intersecciones pueden ser mapeadas y analizadas según diversos niveles (micro, meso, macro), tipologías y sectores de interacción, considerando “componentes fuera del sector de la educación, incluyendo actores estatales y no estatales que trabajan en telecomunicaciones, salud física y mental, trabajo, empleo, desarrollo de habilidades, capacitación, protección social, finanzas y planificación, entre otros” (Abbassi & Tripathy, 2022:6). Además, las tipologías son útiles para describir diferentes acuerdos entre múltiples partes interesadas en torno a un objetivo común, como el “intercambio de conocimientos”, la “innovación” y el “aprendizaje”⁴ (Hannon et al., 2019).

3. Mapeo del ecosistema: Actores, relaciones e iniciativas

3.1. Agentes estatales

Los actores estatales desempeñan un papel central en el ecosistema de la educación, la movilidad humana y tecnologías digitales, como principales ejecutores y reguladores de las políticas públicas de promoción y protección de los derechos humanos. Están conformados por amplios y complejos subsistemas, que incluyen diferentes organismos y niveles de gobierno: desde el nivel local de municipios y barrios hasta organismos de alcance nacional.

Si bien los ministerios de educación son los principales garantes del derecho a la educación de todos los ciudadanos, incluidos los niños y jóvenes desplazados internos, el éxito de las iniciativas encaminadas a atender las necesidades educativas de esta población exige esfuerzos muy coordinados. Estos esfuerzos deben llevarse a cabo tanto dentro de las estructuras institucionales de los ministerios como

⁴ En la práctica, pueden coexistir y solaparse diversas tipologías.

entre los diferentes organismos gubernamentales implicados en la gestión de la migración (para regular los flujos migratorios), la diversidad cultural (para promover las sociedades interculturales, el respeto a la diversidad y la plena integración de las poblaciones indígenas y los RMD CYP) y las políticas de inclusión digital (para garantizar el acceso equitativo y el dominio de las tecnologías digitales para todos los ciudadanos).

A nivel de políticas en ALC, no existen iniciativas coordinadas que aborden las necesidades educativas y los desafíos específicos de los RMD CYP mediante el uso de tecnologías digitales y/o educativas. El repositorio de la UNESCO Profiles Enhancing Education Reviews (PEER), que resume las leyes y políticas nacionales en todo el mundo sobre temas claves de educación como la inclusión y la tecnología, evidencia una amplia gama de políticas y programas de inclusión educativa para los RMD, así como para la inclusión digital universal, aunque diseñados e implementados en vías separadas.

El análisis de los perfiles educativos nacionales en todo el mundo muestra que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) o la tecnología educativa no dependen de los ministerios de educación, sino de un departamento o agencia gubernamental en el 82 % de los países, aunque “de esos países, el ministerio de educación asume el liderazgo en solitario solo en el 58 %, el ministerio de educación y otro ministerio comparten el liderazgo en el 36 %, y otro ministerio es el único líder en el 6 %” (Daddio et al., 2023). Estos porcentajes reflejan las diferentes configuraciones institucionales de los países para articular las intersecciones entre educación y tecnología.

Algunos ejemplos en la región de agencias creadas para apoyar la implementación de políticas nacionales de educación digital incluyen el Centro de Innovación (CIM) del Ministerio de Educación de Chile, Ceibal en Uruguay, y la Fundación Omar Dengo en Costa Rica (OCDE, 2023)⁵.

En cuanto a las políticas, programas e iniciativas de inclusión educativa dirigidas a diversos grupos sociales, incluyendo RMD CYP, los ministerios de educación de la región han sido activos en la coordinación interna y con otros actores estatales y no estatales. Por ejemplo, en Chile, la Unidad de Atención a la Diversidad de la División de Educación General del Ministerio de Educación elaboró la Política de Niñez y Estudiantes Extranjeros 2018- 2022, que impulsó la creación de un grupo de trabajo específico, “Coordinación Migrante Mineduc” (CMM) en 2016, liderado por la Unidad de Inclusión y Participación Ciudadana del Gabinete Ministerial e integrado por distintos equipos del Ministerio de Educación de Chile y sus servicios asociados⁶. Esta iniciativa constituyó un gran esfuerzo de coordinación interinstitucional que sentó las bases para una versión actualizada de la Política de Infancia y Estudiantes Extranjeros al 2024, presentada por el Ministerio de Educación, el Servicio Nacional de Migraciones y la UNESCO, luego de un amplio proceso participativo que involucró a equipos ministeriales del nivel central y territorial, instituciones y servicios públicos, comunidades educativas, sociedad civil y academia.

Aunque un análisis país por país queda en gran medida fuera del alcance de este documento, se han establecido en la región otros ejemplos de cooperación intra e interinstitucional para ofrecer soluciones educativas a los RMD CYP, sobre todo a raíz del aumento de los flujos migratorios venezolanos.

5 El nuevo gobierno de Costa Rica ha decidido crear y aplicar una nueva política de educación digital (que se aplicará en 2024) en la que aún no se ha determinado el papel de la FOD (OCDE, 2023:391).

6 Los servicios participantes fueron: Subsecretaría de Educación, Subsecretaría de Educación Parvularia, Oficina de Relaciones Internacionales, División de Educación General, División de Educación Superior, Oficina de Atención Ciudadana Ayuda Mineduc, Centro de Estudios, Unidad de Currículum y Evaluación, Coordinación Nacional de Tecnología, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), Agencia de Calidad de la Educación y Superintendencia de Educación.

En Ecuador, la Subsecretaría de Innovación Educativa y Bienestar del Ministerio de Educación ha generado, desde 2018, espacios de coordinación de iniciativas para mejorar el acceso y permanencia de niños, niñas y adolescentes vulnerables en el sistema educativo nacional, por ejemplo, a través de un Acuerdo Ministerial (25 A-2020), que involucra acciones de los Distritos Educativos, así como del Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana, Registro Civil, Consejo de Igualdad Intergeneracional y/o entidades locales de protección de derechos (UNESCO, 2021).

El uso de tecnologías digitales para apoyar la inclusión educativa de los RMD CYP aún no está sistematizado en las políticas públicas como una intervención específica, sino que depende de iniciativas concretas propuestas por otros agentes no estatales, como organizaciones multilaterales y humanitarias.

3.2. Actores no estatales

Los actores no estatales involucrados en la educación de los niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe constituyen un conglomerado diverso y creciente de organizaciones multilaterales de cooperación (principalmente UNESCO, UNICEF, ACNUR y OIM), organizaciones de la sociedad civil (ONG, activistas y grupos comunitarios, actores religiosos, sindicatos de maestros, etc.), la academia, centros de investigación y think tanks, fundaciones filantrópicas, fondos regionales y globales, y empresas privadas relacionadas con el sector de las TIC, entre otros. Los actores que trabajan en derechos digitales⁷ así como el software libre de código abierto (FLOSS),⁸ también podrían ser considerados aliados potenciales para diseñar soluciones educativas digitales para esta específica. Sus aportaciones incluyen una perspectiva de derechos humanos y el activismo digital de las comunidades de usuarios y desarrolladores.

Aunque en el Anexo se presenta una lista más detallada de actores y alianzas, las siguientes subsecciones se centran en tres actores no estatales especialmente relevantes para este ecosistema: las ONG humanitarias, los actores privados de las tecnologías educativas y las redes regionales de múltiples partes interesadas.

Organizaciones no gubernamentales (ONG)

Las ONG locales, nacionales e internacionales llevan a cabo una importante labor humanitaria en áreas críticas de movilidad humana, implementando programas de “educación en emergencias” en alianza con múltiples actores estatales y no estatales. Entre las ONG internacionales que trabajan activamente por la inclusión educativa de los RMD CYP en la región de ALC se encuentran las siguientes: RET *International*, Plan *International*, World *Vision*, la *Hebrew Immigrant Aid Society (HIAS)*, *Save the Children*, el Consejo Noruego para los Refugiados y el Consejo Danés para los Refugiados, entre otras. Algunos de ellos han incorporado las tecnologías digitales para diversos fines, desde el seguimiento de los progresos y niveles educativos hasta el suministro de materiales y recursos de aprendizaje.

La iniciativa “Itinerarios educativos” es un ejemplo de colaboración entre múltiples partes interesadas para identificar y satisfacer las necesidades educativas de los niños, niñas y adolescentes refugiados, migrantes y desplazados mediante la aplicación de un conjunto de herramientas de aprendizaje y la

7 Si bien un panorama exhaustivo de los actores que trabajan en derechos digitales de niños y adolescentes excede el alcance de este documento, vale la pena mencionar algunos de ellos como socios referentes para futuras iniciativas de educación digital con RMD CYP, en particular, organizaciones sin fines de lucro como Derechos Digitales (LAC), Tedic (Paraguay), Faro Digital (Argentina) y SaferNet (Brasil), entre otras.

8 No se identificaron soluciones educativas actuales basadas en FLOSS en ALC. La búsqueda en línea reveló algunas iniciativas que ya no están activas en Argentina (educ.ar), Brasil (Linux Educativo) y México (Municipio de Zacatecas).

elaboración de protocolos unificados que permitan la continuidad educativa. Está dirigido por *Save the Children* y ejecutado por HIAS, con el apoyo financiero de la Unión Europea. Uno de sus objetivos es fortalecer la coordinación de los actores humanitarios y nacionales con el apoyo del Grupo Regional de Educación para América Latina y el Caribe (GRE-LAC) y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC-SICA) para evitar la duplicación y superposición de programas. Esta iniciativa se apoya en tecnologías digitales para monitorear el progreso educativo de los niños y jóvenes RMD a lo largo de sus rutas migratorias y proporcionar información sobre pruebas de nivelación.

Actores privados en las tecnologías de la educación

El auge de las tecnologías digitales educativas desde 2008 ha traído un nuevo actor no estatal al ámbito del ecosistema educativo: las empresas y servicios de tecnología educativa (*edtechs*). Las *edtechs* experimentaron un fuerte impulso durante la pandemia de Covid-19 para satisfacer la creciente demanda de opciones de aprendizaje a distancia en respuesta a los repentinos cierres de escuelas que se redujo en el período posterior a la pandemia.

La relación entre las *edtechs* y otros actores del ecosistema educativo no está exenta de tensiones y desafíos, ya que puede haber conflictos de tiempo, agendas y prioridades entre los actores comerciales y educativos. Sin embargo, ya existen colaboraciones fructíferas que constituyen buenas prácticas de las que aprender y, en última instancia, reproducir.

Una prometedora alianza entre un importante actor privado de TI, una organización multilateral y organismos educativos nacionales queda ejemplificada en la iniciativa Pasaporte de Aprendizaje. Esta iniciativa se apoya en la alianza entre Microsoft Corporation y UNICEF para proporcionar diversas soluciones educativas a los niños, niñas y adolescentes migrantes, ofreciéndoles acceso continuo a contenidos educativos de alta calidad mientras están en tránsito, a través de una plataforma digital adaptada a los diversos contextos nacionales.

Redes regionales multilaterales

A nivel regional, varias redes, alianzas e iniciativas de múltiples partes interesadas ofrecen ejemplos inspiradores de cómo los ecosistemas reorganizan los recursos y las fuerzas en torno a visiones y objetivos comunes para afrontar los retos educativos relacionados con el acceso de los RMD CYP a una educación de calidad en América Latina y el Caribe.

Enfoque	Iniciativa multilateral
Educación	- El Foro Regional de la UNESCO “Educación más allá de las fronteras” - Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)
Educación en situaciones de emergencia	- El Grupo Regional de Educación para América Latina y el Caribe (GRE-LAC) - Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE)
Respuesta a la crisis venezolana	Plataforma de Coordinación Interinstitucional para los Refugiados y Migrantes de Venezuela (R4V)
Innovación educativa	- Alianza para la Digitalización de la Educación en América Latina (ADELA) - El Centro de Intercambio de Conocimientos e Innovación (KIX) para América Latina y el Caribe (ALC)
Innovación social	Programa Hola América

Tabla 1. Ejemplos de iniciativas multilaterales centradas en la educación, las tecnologías digitales y/o la movilidad humana en ALC.

- El “**Foro Regional “Educación Más Allá de las Fronteras”** es una iniciativa conjunta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a través de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNE-SCO) con sede en Santiago de Chile y el GRE-LAC, con el apoyo del Fondo Mundial para la Educación de las Naciones Unidas La Educación no Puede Esperar (ECW) y el Gobierno de Canadá (GAC). Desde 2019, el Foro Regional reúne a los Ministerios de Educación de la región de ALC para mantener conversaciones técnicas y políticas sobre el derecho a la educación de las personas en movimiento. Algunos resultados relevantes incluyen la creación del Grupo de Trabajo de Educación y Movilidad Humana y la implementación del Marco de Monitoreo Regional sobre Estudiantes en Movilidad (UNESCO, 2022).
- El programa **Hola América**, impulsado por 2811 y Ashoka⁹, busca promover innovaciones sociales enfocadas en la migración para ofrecer mejores soluciones a los problemas que afectan a diferentes comunidades de migrantes y refugiados en América Latina. Algunas de sus iniciativas incluyen mentorías para emprendimientos (en alianza con el Banco Interamericano de Desarrollo - BID), la creación de un **mapa interactivo** del ecosistema de innovación social enfocado en resolver desafíos que enfrentan las comunidades de migrantes y refugiados, y un portafolio de soluciones para registrar iniciativas como **O-Lab**, una app móvil para dotar a jóvenes refugiados y migrantes en Chile de habilidades en ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas y artes (STEAM) y emprendimiento.
- El Grupo Regional de Educación para América Latina y el Caribe (GRE-LAC) fue creado en 2011 para apoyar a los ministerios de educación y a los mecanismos de coordinación para la respuesta de emergencia en el sector educativo en la región, incluyendo la gestión de riesgos, desastres y migración. Reúne a 18 organizaciones de la sociedad civil, organizaciones de la ONU, redes y donantes, incluyendo UNICEF y Save the Children como colíderes, así como UNESCO, ACNUR, ONU Mujeres, AECID, ECHO, FICR, INEE, IsraAid, NRC, PLAN International, RET International, OCHA, y World Vision, entre otros. Entre los aliados internacionales figuran la Alianza Global para la Reducción del Riesgo de Desastres (GADRRRES) y el Cluster Global de Educación. Algunos de los socios de GRE-LAC y otras conexiones se visualizan en la Figura 2, que mapea un fragmento del ecosistema utilizando la herramienta de visualización Kumu para facilitar la identificación de actores y sus conexiones actuales y potenciales.

⁹ 2811 es una plataforma para el cambio social creada en 2016 y establecida en Chile, Alemania, Colombia, Brasil y Estados Unidos. Busca fortalecer los ecosistemas de innovación y emprendimiento social para ofrecer soluciones multisectoriales, sistémicas y sostenibles a diversos desafíos sociales, económicos y ambientales. Ashoka es una organización sin ánimo de lucro que apoya soluciones de innovación social a través de sus programas en más de 90 países.

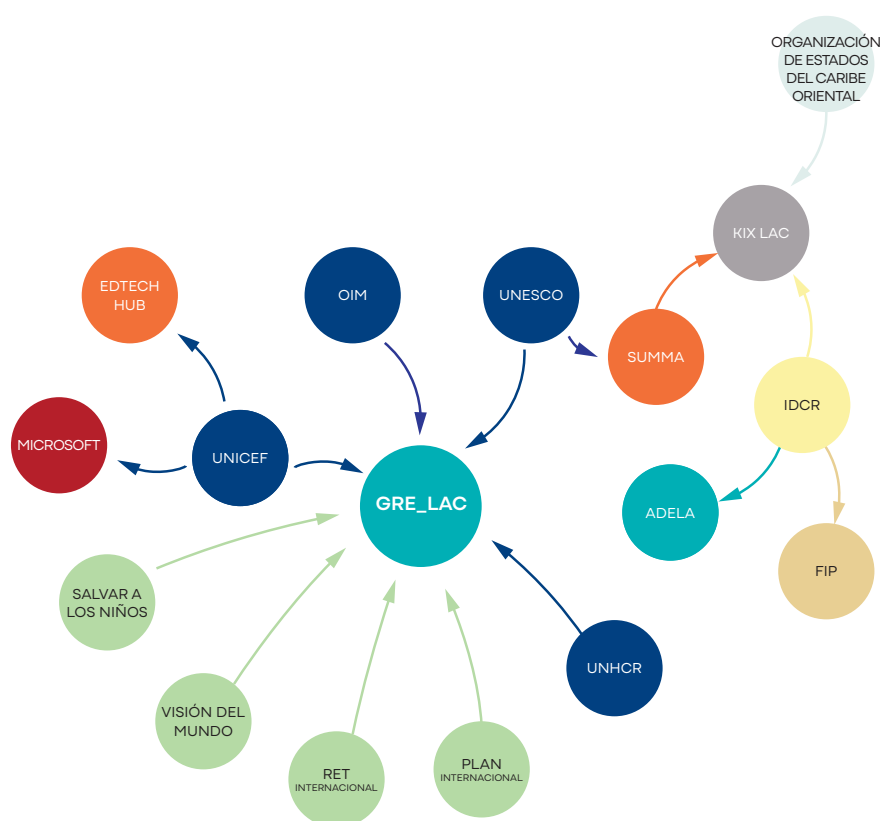


Figura 2. Mapeo de un fragmento del ecosistema mediante una herramienta de visualización. Fuente: kumu.io

Código de color: Agencia de la ONU - ONG mundial - ONG local - Centro de investigación - Empresa privada - Red regional

4. Conclusiones y recomendaciones

El enfoque ecosistémico permitió trazar un mapa de los diversos actores que participan en la prestación de servicios educativos para los niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados en América Latina y el Caribe. Se prestó especial atención a si las tecnologías digitales y educativas se utilizaban y/o podían convertirse en una ventana de oportunidades para abordar algunos de los retos educativos a los que se enfrentan estas poblaciones debido a sus experiencias de movilidad por la región. Además de identificar a los principales actores en juego, algunos ejemplos sirvieron para identificar cómo se relacionan entre sí, creando diferentes configuraciones o tipologías para la colaboración en torno a objetivos educativos comunes en el contexto altamente dinámico de la movilidad humana (con necesidades cambiantes de las personas en movimiento) y el acelerado entorno de innovación de las tecnologías digitales.

Existe un amplio abanico de actores no estatales implicados en el apoyo al acceso a los recursos educativos de los RMD CYP en la región. Por un lado, esta diversidad puede suponer un reto para el liderazgo educativo estatal a la hora de implementar y supervisar políticas educativas públicas que garanticen estándares básicos de calidad. Por otro lado, los agentes no estatales ofrecen soluciones específicas basadas en su experiencia acumulada de trabajo en el terreno con un gran potencial innovador y de asociación para los estados.

Ya se están dando ejemplos de colaboraciones fructíferas entre agentes estatales y no estatales a través de asociaciones de múltiples partes interesadas, tanto existentes como de nueva creación, para abordar los retos educativos que plantea la creciente movilidad intrarregional, en particular los flujos venezolanos.

Las iniciativas que incorporan tecnologías digitales son limitadas aunque prometedoras, y requieren asociaciones más sólidas y una evaluación de su impacto para seguir siendo sostenibles en el tiempo y flexibles a escala y adaptarse a necesidades y escenarios cambiantes. En este sentido, el ecosistema compuesto por la intersección de la educación, la movilidad humana y las tecnologías digitales en la región es un campo emergente, aún poco desarrollado y bastante inexplorado en términos de políticas, programas e iniciativas.

Las recomendaciones que se presentan en este documento enfatizan la necesidad de generar nuevos conocimientos y sistematizar los ya existentes sobre los ecosistemas de inclusión educativa de los RMD CYP utilizando tecnologías digitales. Este enfoque tiene como objetivo producir evidencia para la formulación de políticas, evitar la duplicación y la falta de coordinación entre los actores e iniciativas.

Recomendaciones:

- Promover la creación de repositorios digitales colaborativos y de acceso abierto de información sobre los actores involucrados en el ecosistema de educación digital para niños, niñas y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados en América Latina y Caribe, donde los actores estatales y no estatales puedan subir información estandarizada sobre sus iniciativas para hacer un seguimiento público de las alianzas en curso y potenciales, identificar países y poblaciones objetivo, brechas, riesgos y desafíos, oportunidades de financiamiento y escalabilidad, entre otras áreas de investigación.
- Promover la recopilación, el análisis y la puesta en común de prácticas y resultados positivos y fracasados, centrándose en las lecciones aprendidas y los ejemplos de aprendizaje a partir de la experiencia, los estudios de casos y otros recursos que sirvan de base a futuras políticas públicas, acuerdos de colaboración, proyectos y programas para la inclusión educativa y digital de la población RMD CYP.
- Apoyar el conocimiento de los ecosistemas y subsistemas existentes mediante herramientas de mapeo y visualización alimentadas por datos específicos de cada país y comparaciones entre países para identificar a los actores emergentes, las tendencias, las brechas y las áreas de colaboración futura.

Referencias

- Abbasi, S., y Tripathy, A. (2022). Landscape and Ecosystem: Mapping of Key Initiatives Supporting Resilient Education Systems. IEEE. <https://ieeexplore.ieee.org/document/10003186>
- Daddio, A.C.; April, D.; Al Hadheri, S.; Jain, C.; Kaldi, M.; Pombo, M.; Sharma, D. y Wang, D. (27 de julio, 2023). New PEER profiles to inform policy dialogue on technology in education. Informe GEM 2023 de la UNESCO. <https://world-education-blog.org/2023/07/27/new-peer-profiles-to-inform-policy-dialogue-on-technology-in-education/>
- CEPAL. (9 de febrero, 2024). Empresas EdTech al alza durante la pandemia. Observatorio de Desarrollo Digital. <https://desarrollodigital.cepal.org/es/datos-y-hechos/empresas-edtech-al-alza-durante-la-pandemia>
- Hannon, V.; Clayton, R.; Stevenson, M. y Talreja, V. (2022). Exploring learning ecosystems in the Global . Pathways to thriving for every child. Global Education Leaders Partnership, Dream a Dream y The Learning Planet Institute. <https://www.learningplanetinstitute.org/2023/07/18/learning-ecosystems/>
- Hannon, V.; Thomas, L.; Ward, S.; Beresford, T. (2019). Ecosistemas locales de aprendizaje: modelos emergentes. Serie de informes Wise RR.1.2019. Fundación Qatar; Cumbre Mundial de Innovación para la Educación; Unidad de Innovación. https://www.wise-qatar.org/app/uploads/2019/05/wise_report-rr.1.2019-web.pdf
- HolonIQ. (22 de diciembre, 2023). 2023 Latin America EdTech 100. <https://www.holoniq.com/notes/2023-latin-america-edtech-100>
- Lustosa, A.; Bar Ben, Y.; Franco Segura, C.; Arias Ortiz, E.; Heredero, E.; Botero, J.; Brothers, P.; Payva, T.; Spies, M. (2021). Tecnología educativa en América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0003828>
- Marotta, J., & van de Laar, M. (2024). Education as an e-resilient system: Empirical insights from stakeholder perspectives in public affairs education. Journal of Public Affairs Education, 1-28. <https://doi.org/10.1080/15236803.2024.2388919>
- OCDE (2023). OCDE Perspectivas de la Educación Digital 2023. Hacia un ecosistema educativo digital eficaz. https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-es.html
- Ripani, M.F. (Ed) (2022). Educación y tecnología: El desafío de la sustentabilidad en América Latina. Fundación Ceibal, Uruguay. https://fundacionceibal.edu.uy/wp-content/uploads/2022/03/FCEIBAL_Ed-and-Tech-Challenge-of-Sustainability-in-LA_V4.pdf
- R4V (2024). Plan Regional de Respuesta a Refugiados y Migrantes (RMRP). <https://rmrp.r4v.info/#:~:text=By%20end%2D2024%2C%20it%20is,to%20the%20updated%20RMRP%202024>
- UNESCO. (2024). Regulating non-state actors in education: findings from a collaborative research project. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390064>
- (2022). Marco regional de seguimiento para las personas en movimiento. Centro de Conocimientos de la Cumbre sobre la Transformación de la Educación 2022. Colección de Buenas Prácticas. https://media.unesco.org/sites/default/files/webform/ed3002/AT1GP346_5.pdf
- (2021). Ficha técnica de Ecuador en La inclusión educativa de migrantes venezolanos en Brasil, Colom-

bia, Ecuador y Perú: recomendaciones de políticas a la luz de la experiencia de 10 países de América Latina. UNESCO IPE Buenos Aires, La educación no puede esperar y UNICEF.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378633>

(n/d a). Unesco Chair Hannele Niemi. <https://www.helsinki.fi/en/networks/educational-ecosystems-for-equity-and-quality-of-learning/unesco-chair-hannele-niemi>

(s/f b). Reseñas de Perfiles que mejoran la educación. <https://education-profiles.org/>

Tecnologías digitales para el aprovechamiento de políticas públicas en educación para niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados: desafíos y oportunidades en ALC

Acrónimos

CYP: Niños y jóvenes

GRE-LAC: Grupo Regional de Educación para América Latina

EMIS: Sistemas de Información para la Gestión Educativa

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

BID: Banco Interamericano de Desarrollo

PED: Política de Educación Digital

PEI: Política de Educación Inclusiva

OIM: Organización Internacional para las Migraciones

ALC: América Latina y el Caribe

OLPC: Un Portátil por Niño

RMD: Refugiados, Migrantes y Desplazados

RMDP: Personas Refugiadas, Migrantes y Desplazadas

ACNUR: Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados

UNICEF: Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia

Resumen ejecutivo

A medida que la movilidad humana intrarregional en América Latina y el Caribe (ALC) se convierte cada vez más en un fenómeno estructural -marcado por una alta proporción de niños y jóvenes en edad escolar- crece la urgencia de desarrollar estrategias nacionales y regionales integrales para garantizar su derecho a la inclusión digital y a una educación de calidad.

La mayoría de los gobiernos de la región están adaptando proactivamente los marcos jurídicos y normativos para facilitar el acceso universal a la educación de los niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados, aunque persisten obstáculos como la falta de documentación, las diferencias lingüísticas y la discriminación.

Las tecnologías digitales tienen el potencial de mejorar los procesos educativos -desde el aprendizaje y la enseñanza hasta la gestión de la información- al ofrecer inmediatez, ubicuidad y disponibilidad generalizada de recursos educativos, interacciones e información personalizados, a costos relativamente bajos y adaptados a diversos perfiles de alumnos y contextos socioeconómicos y culturales. Sin embargo, las diversas brechas digitales también plantean nuevos retos a la inclusión educativa debido a la conectividad limitada, la insuficiencia de competencias y de conciencia de los derechos digitales, los vacíos políticos, entre otros.

Este documento explora el papel de las tecnologías digitales en la mejora de las políticas públicas para la inclusión educativa de los RMD CYP (niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados, por sus siglas en inglés) en América Latina y el Caribe, basándose en una investigación documental y 13 entrevistas semiestructuradas con informantes claves de los servicios educativos gubernamentales, organizaciones internacionales y multilaterales, y una organización no gubernamental.

Los resultados muestran que, si bien no existen políticas públicas específicas en ALC para apoyar la inclusión educativa digital de los refugiados, migrantes y desplazados, los estados han implementado diversas iniciativas y estrategias en la Política de Educación Inclusiva (PEI) y la Política de Educación Digital (PED) en colaboración con múltiples partes interesadas. Estas políticas siguen vías conceptuales diferentes, pero cada vez están más interrelacionadas sugiriendo pruebas y marcos de acción que podrían ser útiles para el desarrollo de políticas relacionadas más sistemáticas y exhaustivas en un futuro próximo. Sin embargo, tanto la PEI como la PED se enfrentan a brechas políticas en su aplicación y eficacia, principalmente debido a las capacidades profesionales e institucionales, los sesgos culturales, la discontinuidad en las políticas, la fragmentación de las políticas dentro y entre los países, y la falta de planificación y seguimiento, entre otros factores. Sin embargo, el mayor desafío sigue siendo garantizar el derecho a la educación de los RMD CYP, una población volátil que a menudo no puede acceder a los sistemas educativos formales y que, como dijo un informante, sigue siendo "invisible" para los estados.

El presente documento ofrece recomendaciones para futuras mejoras políticas para la inclusión en la educación digital de los niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados según un marco de 5C que aborda los retos y las oportunidades de las dimensiones digitales y multiculturales de la conectividad, el contenido, la capacidad, la cooperación y la colaboración, y la comunicación y la información.

Introducción y resumen de la investigación

Este documento tiene como objetivo "explorar y sistematizar el papel de las tecnologías digitales para hacer frente a desafíos y aprovechar las oportunidades de las políticas públicas hacia la integración inclusiva y equitativa de los RMDP en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe (ALC)" (Objetivo Específico de Investigación 2), desde la perspectiva de 20 informantes claves que trabajan en la intersección de la movilidad humana y la educación en la implementación, mejora y/o articulación

de políticas públicas. Es el tercer producto de una serie de informes de políticas (PB) centrados en los desafíos y oportunidades educativas de los RMD CYP con la tecnología digital.

El PB 1¹ se centró en los retos a los que se enfrentan los RMD CYP tanto para acceder a una educación de calidad como para permanecer en los sistemas educativos, incluyendo la falta de recursos económicos y de apoyo familiar, los obstáculos burocráticos y estructurales, las barreras lingüísticas y la pérdida de aprendizaje debido a la interrupción de la escolarización. El informe exploró el potencial de las tecnologías digitales para abordar algunos de estos retos a través de iniciativas en curso en la región, destacando la necesidad de un mayor liderazgo por parte de los ministerios de educación. El PB 2² trazó un mapa de las principales partes interesadas que trabajan en la intersección de la educación, la movilidad humana y las tecnologías digitales en ALC, identificando colaboraciones fructíferas entre múltiples actores, pero también demandando políticas y programas más sistemáticos y basados en datos.

El PB 3 comprende una investigación documental sobre las políticas públicas relacionadas con la inclusión digital y educativa de los RMD CYP en ALC y 12 entrevistas semiestructuradas, realizadas entre octubre de 2024 y enero de 2025, a 20 informantes claves³ de:

- 7 servicios educativos gubernamentales de Argentina (Gobierno de Buenos Aires), Colombia (Gobierno de Bogotá), Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, Honduras y Perú, que trabajan principalmente en la educación inclusiva.
- 4 organizaciones internacionales y multilaterales: incluidas las agencias de las Naciones Unidas UNICEF y ACNUR, y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID)⁴
- 1 ONG, Save the Children⁵

Políticas públicas en ALC en apoyo de la inclusión educativa digital de las poblaciones migrantes y desplazadas

El uso y la adopción cada vez mayores de las tecnologías digitales en todas las esferas de la vida han abierto nuevas oportunidades, así como desafíos, para lograr sociedades más igualitarias basadas en un desarrollo sostenible y en democracias participativas y sólidas (CEPAL/ECLAC, 2022; 2021; OCDE, 2023a). La **inmediatez, ubicuidad y disponibilidad de los datos, la información y la comunicación** ofrecen

1 Véase el Informe de políticas 1: <https://documentos.ceibal.edu.uy/portal/2025/02/Policy-briefing-1.1.pdf>

2 Véase el Informe de políticas 2: <https://documentos.ceibal.edu.uy/portal/2025/02/Policy-briefing-2.2.pdf>

3 Se realizaron 9 entrevistas individuales, una con dos participantes y dos entrevistas en grupo con cinco y cuatro participantes cada una. Las entrevistas tuvieron una duración media de una hora y se realizaron en español. Se grabaron tras el consentimiento de los participantes y la firma de un consentimiento informado. Las transcripciones se realizaron con ayuda del programa informático Pinpoint, se revisaron y se enviaron a los entrevistados para su validación. Los datos recogidos se analizaron siguiendo un enfoque interpretativo. Las citas de los participantes fueron traducidas con DeepL Translate.

4 Un informante, que trabaja para una organización internacional, prefirió que no se nombrara la organización.

5 Véase en el Anexo A la lista detallada de informantes. Agradecemos especialmente su participación en esta investigación, así como las valiosas sugerencias del Dr. Matías Dodel como revisor externo.

un enorme potencial para mejorar los procesos y resultados de la toma de decisiones en múltiples niveles y sectores. Sin embargo, el **acceso y el uso desiguales de los recursos digitales** obstaculizan este potencial afirmativo y refuerzan las desigualdades de larga data que afectan a las personas en situaciones vulnerables y a las regiones desatendidas en todo el mundo (CEPAL/ECLAC, 2022; 2021; Galperin, 2017; Helsper, 2021). En este contexto, las políticas públicas juegan un papel clave en la reducción de las brechas digitales mediante la implementación efectiva de estrategias de inclusión digital (García Zaballos et al., 2024; Robinson et al., 2020).

La inclusión digital se ha convertido en un derecho fundamental, también en la educación (Salvatierra y Kelly, 2023; Cobo y Rivas, 2024; UNESCO, 2023; Selwyn, 2021; Helsper, 2021). Como concepto multidimensional, puede referirse al acceso, la conectividad, el uso y los resultados (OCDE, 2023a:9) y se inspira en varios marcos políticos, incluida la política educativa, la legislación sobre los servicios y el uso de la tecnología digital, así como la legislación sobre derechos humanos (Mintz et al., 2024), además de las políticas y los programas destinados a reducir la pobreza y la desigualdad.

Aunque no existen políticas públicas en ALC que apoyen la inclusión de la educación digital para los refugiados, migrantes y desplazados, surgen diversas iniciativas y estrategias en la intersección de las políticas de educación inclusiva y de educación digital. Si bien ofrecen cada vez más directrices y marcos sólidos para la educación digital inclusiva, tanto las PEI como las PED presentan brechas políticas en su implementación y eficacia. Estos retos se derivan principalmente de las limitaciones en las capacidades profesionales e institucionales, los sesgos culturales, la discontinuidad de las políticas, la fragmentación y la planificación y supervisión inadecuadas, entre otros factores

1.1. Políticas de educación inclusiva

Las políticas de educación inclusiva, dirigidas por los ministerios de educación, incluyen intervenciones específicas para garantizar una educación de calidad a los grupos sociales en situación de vulnerabilidad. Entre ellos se incluyen las personas afectadas por discapacidad, dificultades socioeconómicas, género, raza, etnia, lugar de origen o residencia y otras variables interseccionales (UNESCO, 2015), así como las que se encuentran en contextos de movilidad.

El marco jurídico de la educación inclusiva abarca numerosas leyes, acuerdos y convenios internacionales⁶, regionales⁷ y nacionales. La mayoría de los países de ALC han promulgado leyes y decretos para garantizar el acceso a la educación de los refugiados, migrantes y desplazados independientemente de su situación legal⁸, agilizando los trámites burocráticos para la matriculación en las escuelas públicas a través de medidas como la flexibilización de requisitos y calendarios (BID, 2023). Algunos ejemplos notables son Costa Rica, Colombia y Chile (Gelber et al., 2021). Por ejemplo, Costa Rica se define como una “república pluricultural y multiétnica” y ha puesto en marcha el III Plan Nacional de Integración 2023-

6 La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Estrategia 2030 de Educación para los Refugiados del ACNUR, los Pactos Mundiales sobre Refugiados (2018), Migración (2018), para los Jóvenes en la Acción Humanitaria, entre otros.

7 Por ejemplo, la Declaración de Cartagena sobre los Refugiados de 1984, el Proceso de Quito, las Declaraciones de Buenos Aires (2017 y 2022) y Santiago de Chile (2024), el Acuerdo de Cochabamba (2018).

8 Algunos ejemplos son Argentina (Ley Nacional de Educación 26.206, 2006 y Ley de Migraciones 2003), Brasil (Ley de Migraciones 13.445), Chile (Ley de Inclusión 20.845), Colombia (Ley General de Educación 115, 1994) (Costa Rica (Ley de Migraciones, 2009; Plan Nacional de Integración 2023-2027), Ecuador (Ley Orgánica de Educación Intercultural), México (Ley de Educación, 2014), Perú (Decreto 1350, Ley de Migraciones) y Uruguay (Ley 18250).

2027 para optimizar la integración de los migrantes y los nacionales del país en seis pilares estratégicos, incluida la educación.

A pesar de los esfuerzos de los gobiernos por cambiar y adaptar las normas y las leyes, siguen existiendo retos regionales, subregionales y dentro de los países, principalmente relacionados con unos sistemas educativos públicos sobrecargados, una financiación limitada, la escasez de profesores y otras desigualdades, así como disparidades socioeconómicas, contextos culturales, dinámicas migratorias y lagunas en las políticas (BID, 2022; 2023).

Documentación escolar frente a pruebas de nivel: Un reto regional

Un reto importante es la ausencia de políticas regionales integrales para reconocer, validar y certificar los conocimientos previos y las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes RMD a través de las fronteras (Caarls et al., 2021). Este problema se plantea especialmente cuando los certificados escolares y las cualificaciones educativas previas no están disponibles o carecen de reconocimiento legal (ACNUR, 2019). En estos casos, los RMD CYP a menudo deben realizar una prueba de nivel o un examen basado en los planes de estudios nacionales del país de acogida y, en última instancia, recibir formación adicional para la recuperación del aprendizaje. Los gobiernos han aplicado diversas medidas para facilitar la integración. Por ejemplo, en Ecuador, un acuerdo ministerial “establece un examen de nivelación que mide habilidades y no conocimientos (...) mientras que Brasil, elimina el requisito de traducción jurada de los documentos originales al portugués y realiza el proceso de evaluación en la lengua materna del estudiante” (UNESCO, 2021:22).

Por un lado, las autoridades educativas argumentan que las **pruebas de nivel** son necesarias para garantizar que los niños que carecen de documentación sobre su último año reconocido de educación sean ubicados en el nivel adecuado. Por otro lado, si los RMD CYP no rinden como se espera de ellos para su edad, pueden ser colocados en clases con niños mucho más pequeños. Esto crea problemas de extraedad, desmotivación y bajo rendimiento entre una población ya expuesta a las complejidades de la movilidad humana, como la interrupción de la escolarización, la angustia socioemocional y, en algunos casos, los efectos traumáticos de la discriminación, la violencia y la falta de acceso a derechos básicos como la alimentación, la vivienda y la atención sanitaria. Vilma Gómez, miembro del Equipo de Pedagogías Migratorias de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (Colombia), señaló que las pruebas de nivel no están estandarizadas y dependen de la autonomía escolar y de los criterios del personal, lo que conlleva múltiples problemas, ya que no hay “suficiente cobertura para las aulas de extraedad, empiezan a surgir problemas de convivencia escolar, de relacionamiento, serios problemas emocionales para los niños y sus familias. No está bien que, a alguien de Venezuela, cuyas circunstancias de arribo se desconocen, se le coloque simplemente en una clase en función de sus carencias y no de su potencial”.

Integración estructural y relacional

En Sudamérica, los países han aplicado políticas para facilitar el acceso de los niños migrantes a las escuelas públicas, especialmente tras recibir importantes flujos migratorios procedentes de Venezuela. Desde 2014, más de 7,3 millones de venezolanos han abandonado su país y, a finales de 2023, aproximadamente 6,3 millones residían en Sudamérica (principalmente en Colombia, seguida de Perú, Chile y Ecuador), lo que representa alrededor del 86 % del número total migrantes venezolanos en todo el mundo (R4V, 2024).

En la región andina, “se han llevado a cabo acciones de política pública para eliminar las barreras documentales y ampliar los procesos de admisión educativa” (UNICEF, 2022:5). Colombia, Ecuador y Perú han implementado el Programa Plurianual de Resiliencia (PPR) de *La educación no puede esperar que tiene como objetivo “asegurar que los niños y adolescentes venezolanos refugiados y migrantes en la región, así como los niños de las comunidades de acogida, tengan un mejor acceso a una educación inclusiva y de calidad y logren resultados en su aprendizaje”* (UNESCO, s/f).

Colombia ha facilitado la nacionalización de los niños nacidos en el país de padres venezolanos, independientemente de su situación legal (Resolución 847), así como la residencia legal de los venezolanos que han migrado irregularmente con niños nacidos en Colombia desde noviembre de 2015 (Montoya et al., 2020). Sin embargo, Vilma Gómez observó que el “proceso de regularización ha tenido retrocesos” al aceptar niños, pero luego restringir el proceso para los adultos. En este sentido, explica Gómez, existen **brechas políticas intrapaís entre los niveles nacional y local**; mientras el Distrito de Bogotá, la ciudad colombiana con mayor población migrante “avanza en su política pública, la nación aún no actualiza su enfoque al ritmo que se requiere globalmente en materia de movilidad humana. Esto genera desafíos, por ejemplo, en el proceso de regularización”.

En el Cono Sur, Chile garantiza el acceso y la continuidad en el sistema educativo de los niños y adolescentes migrantes (Instructivo Presidencial 5, 2015). Los que no tienen número de identificación nacional pueden matricularse utilizando un número de Identificación Escolar Temporal (Ordinario 894/2016). Desde 2021, también se les concede un visado temporal (Ley 21325) para acceder a asistencia social, sanidad, educación y otros servicios esenciales.

El acceso, la permanencia y la graduación de los RMD CYP en el sistema educativo formal dependen de múltiples niveles (individual, social y contextual) de apoyo: pedagógico (remediación, refuerzo, programas de aceleración), económico (becas, materiales y uniformes), socioemocional (servicios psicológicos) y cultural (clases de idiomas, contenidos multiculturales y personal capacitado), entre otros.

En este punto, cabe mencionar una distinción conceptual¹⁰ entre la denominada “**integración estructural**” y la “**integración relacional**” (Dryden-Peterson et al., 2018). La primera refiere a la integración de las personas a través del acceso a los servicios y las instituciones, y ha sido el centro de atención de la mayoría de las políticas inclusivas. La segunda es más difícil de aplicar y medir, ya que “es un proceso sociocultural relacionado con el desarrollo y la transformación de la identidad; incluye tanto un sentido de pertenencia a nivel individual, o conexión, como la cohesión social a nivel grupal” (Dryden-Peterson et al., 2018:10). Ambas dimensiones se entrelazan, aunque las políticas públicas han tendido a centrarse en la estructural.

La integración relacional podría lograrse mediante políticas educativas inclusivas enmarcadas en la perspectiva **multicultural y de derechos humanos**. Los entrevistados de Colombia, Costa Rica y Argentina, así como los informantes del ACNUR, el BID y Save the Children, coincidieron en que el multiculturalismo sigue siendo un reto pendiente en las políticas públicas de ALC en relación con la integración de los RMD. Expresaron su preocupación por el aumento de la xenofobia y la discriminación que afecta a los estudiantes, las familias, las escuelas (profesores y personal) y la sociedad en general, al tiempo que destacaron el potencial de la educación para revertir las desigualdades y acoger la diversidad cultural. Víctor Pineda, Asesor Nacional del Departamento de Educación Intercultural del Ministerio de Educación Pública de Costa, señaló:

“En el aula no importa si tienes documentos o no, ni tu estatus migratorio, lo que importa es reconocer a la persona como un recurso educativo vivo en sí mismo. Tener a esa persona en el aula es como tener una ventana abierta al país del que viene que enriquece cualquier asignatura que estemos desarrollando. Es un proceso en el que ganan tanto los inmigrantes como los no inmigrantes”.

9 Colombia ha recibido 2,8 millones de migrantes venezolanos desde 2018 (R4V, 2024), además de los 8 millones de desplazados internos de su propio conflicto interno (Migración Colombia). Bogotá tuvo un boom migratorio entre 2017 y 2020: “En 2017 la participación alcanzó el 4,3 %, y para los años 2020-2021 llegó al 6,1 %” (https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/boletin_poblacion_migrante.pdf)

10 Estos conceptos surgieron de la investigación sobre la integración de los refugiados en los sistemas educativos nacionales, por ejemplo, en Europa.

Uno de los principales retos para el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica es que el 60 % de los 62.320 estudiantes extranjeros matriculados (de un total de 1.200.000 estudiantes, en noviembre de 2024), “tienen un estatus migratorio irregular, ya sea con documentación o indocumentados, por lo que estamos trabajando arduamente para promover una cultura de regularización”, explicó Pineda. “Respecto a los lugares de procedencia de los estudiantes extranjeros, más del 90 % son de Nicaragua. Sin embargo, al considerar el 93 % completo, este grupo también incluye a personas de Venezuela, Estados Unidos, Panamá, El Salvador y Colombia”.

Desde una perspectiva regional, Marta Luzes, especialista de la Unidad de Migraciones del Banco Interamericano de Desarrollo, destaca los esfuerzos normativos realizados por los gobiernos de América Latina y el Caribe para incluir a los RMD en la educación, así como su voluntad de buscar soluciones a los múltiples desafíos que enfrenta esta población, como la falta de documentación, información, recursos económicos, discriminación y xenofobia en las escuelas, entre otros. El BID apoya diversas iniciativas enfocadas a la integración socioemocional de los niños y jóvenes RMD en las escuelas, promoviendo “un clima escolar positivo” y la “cohesión social” entre pares, a través de diversas propuestas curriculares y no curriculares, por ejemplo en Guatemala (a través del deporte), El Salvador, Colombia, Panamá y Costa Rica, entre otros. El BID también apoya la formación multicultural de los docentes, así como el mapeo y difusión de las rutas del protocolo de atención a la población migrante en el sistema educativo.

La diversidad lingüística constituye un reto importante para la inclusión educativa de los RMD cuya lengua materna difiere de la lengua oficial del país de destino. En Brasil, un número cada vez mayor de inmigrantes venezolanos, haitianos y de otros países pueden aprender portugués a través de programas específicos ofrecidos por las universidades públicas, tanto presenciales como en línea¹¹. Sin embargo, la cobertura y el impacto no se han sistematizado debido a la ausencia de políticas educativas plurilingües: “Las escuelas brasileñas aún no cuentan con dispositivos institucionalizados para la enseñanza (...) del portugués, con propuestas de valorización de las lenguas y culturas migrantes que coexisten en algunas regiones del sistema educativo brasileño. Lo que tenemos hoy son iniciativas aisladas de ONG, fundaciones y de la sociedad civil” (Friedrich et al., 2021: 14).

El Gobierno de Buenos Aires, en Argentina, ofrece servicios personalizados de mediación cultural a escuelas con alumnos no hispanohablantes y sus familias, principalmente de China y, más recientemente, de Ucrania, según explicaron Evelia Romano y Lucía Baigorri, del área de Español como Lengua Segunda para la Inclusión (ELSI) de la Gestión Operativa de Lenguas en la Educación de la ciudad. Aunque el área “no tiene potestad para evaluar la calidad de las intervenciones a posteriori”, como explicó Lucía, responde a las demandas de las escuelas ofreciendo recomendaciones, talleres, materiales impresos y en línea (por ejemplo, videos multilingües y una herramienta de diagnóstico para evaluar las competencias lingüísticas disponible para que los docentes la descarguen) para facilitar la inclusión educativa de los niños desde una perspectiva multilingüe que considere la diversidad lingüística como una ventaja y no como una barrera o un problema.

Evelia Romano también coordina el Área de Español en la Educación Intercultural Bilingüe, que atiende a niños de origen indígena que también hablan quechua, aimara o guaraní 12 en sus hogares. Explicó que “el fenómeno de las lenguas indígenas está mucho más considerado en la educación intercultural bilingüe, que es parte de la Ley de Educación de 2006, por lo que se tiene una estructura legal que prevé la atención a las lenguas indígenas, que no se tiene para las lenguas extranjeras”.

En la región multilingüe del Caribe, las barreras lingüísticas siguen siendo un reto importante, junto con

11 Por ejemplo, el Centro Universitario de Maringá (UNICESUMAR) desarrolló un curso de portugués para refugiados y migrantes, ejecutado por la OIM con apoyo financiero de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Los niños RMD pueden asistir a Escuelas de Tempo Integral, una iniciativa de la Secretaría de Educación brasileña que ofrece apoyo lingüístico y cultural.

unos marcos jurídicos restrictivos que impiden el acceso universal de los inmigrantes a la educación y a otros servicios. Por ejemplo, en Trinidad y Tobago, los niños deben tener un estatus migratorio regular para matricularse en la escuela, (Adbul-Majied, & Kinkead-Clark, 2022; UNESCO, 2020), aunque se están produciendo algunas tímidas mejoras. En la República Dominicana, los niños nacionales de padres haitianos se enfrentan a varias dificultades para matricularse en la escuela si no pueden demostrar su ciudadanía. Deben realizar pruebas nacionales obligatorias para graduarse (Waddick, 2020) y se enfrentan a dificultades lingüísticas, ya que el idioma de la escuela es el español, mientras que su lengua materna es el criollo (creole) y, en algunos casos, el francés.

Además de la diversidad lingüística, variables como la edad, el género, la etnia, el estatus migratorio, el nivel socioeconómico, las trayectorias educativas previas, entre otras, constituyen variables interseccionales que conforman la inclusión educativa de los CYP RMD y deben tenerse en cuenta en el diseño y la implementación de políticas educativas inclusivas.

Cristina Sousa, Asociada de Protección Comunitaria del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), afirmó que los programas de educación técnica para jóvenes desplazados *“deben basarse en un conocimiento [profundo] de la población con la que trabajamos, porque existen particularidades que potencian o eliminan su capacidad de participación”*.

En tránsito

Uno de los principales desafíos es cómo los estados conceptualizan y responden a la migración como un fenómeno estructural en la región, al tiempo que garantizan el derecho a la educación y la inclusión digital de los RMD CYP en el contexto de la movilidad, más allá de las escuelas y la educación formal. Las personas en tránsito constituyen un gran desafío para las políticas públicas nacionales y regionales en general y para la inclusión educativa en particular, ya que los Estados no siempre son capaces de llegar a la población móvil y otorgarles derechos básicos. Según Susanna Urbano, de la ONG Save the Children: *“Los niños migrantes o en tránsito son invisibles (...) por lo tanto los estados delegan la responsabilidad en los actores humanitarios (...) No están contemplados en las políticas públicas más allá de su integración o inclusión en los sistemas educativos”*. Su organización aboga *“por que los ministerios de educación y los diferentes actores estatales asuman su responsabilidad y aseguren la financiación y las capacidades para apoyar a estos niños que, mientras estén en su territorio, son su responsabilidad, porque son niños, independientemente de dónde vengán, cómo lleguen o para qué vengán.”*

La invisibilidad repercute directamente en el acceso a los derechos básicos, ya que en ausencia de un sujeto de derecho no hay titularidad de derechos. Además, cuando la movilidad humana entra en crisis, el derecho a la educación se disuelve frente a otras necesidades básicas consideradas más urgentes, como la salud, la alimentación y el alojamiento. Hay discursos controvertidos sobre esta cuestión. Ruth Custode, Especialista Regional en Educación de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe, explicó que *“es muy difícil defender la educación dentro del campo humanitario (...), entender que el derecho a la educación es un derecho igual a los demás, ni por encima ni por debajo de ellos, y que debe ser garantizado”*.

1.2. Políticas de educación digital

La creciente integración de las tecnologías digitales en la educación formal y no formal ha demostrado tanto beneficios como desafíos, ofreciendo valiosas lecciones en términos de procesos de aprendizaje, enseñanza y gestión de la información. Las tecnologías digitales **han diversificado las experiencias de aprendizaje y enseñanza** más allá de la instrucción presencial durante el horario escolar, ampliando el po-

tencial de la enseñanza a distancia¹², permitiendo experiencias híbridas de aprendizaje y múltiples modos de entrega, como sincrónico o asincrónico, a través de canales analógicos y/o digitales (Muñoz-Najar et al., 2021) y experiencias más personalizadas a través del aprendizaje adaptativo (Rachmad, 2022).

Si bien “la evidencia sobre la relación entre el uso de las TIC y los logros del aprendizaje curricular no es concluyente en términos de resultados tangibles” (Martínez et al., 2020:56), el acceso, uso y apropiación de los recursos digitales son competencias cada vez más valoradas para la ciudadanía del siglo XXI, y “a menudo ocurre que los grupos desfavorecidos tecnológicamente dentro de cada país son también aquellos para los que los resultados educativos se retrasan más” (Rodríguez Segura, 2020:6).

Los resultados del aprendizaje requieren un análisis multidimensional en el que se consideren a fondo los factores individuales, sociales y contextuales (Trucco y Palma, 2020; Correa y Pavez, 2017), ya que se ven influidos por “los antecedentes socioeconómicos de los padres, las características del espacio de aprendizaje, el idioma de instrucción y las interacciones entre pares” (Muñoz-Najar et al., 2021). En particular, la interacción con los compañeros es “un factor crítico que influye en las habilidades lingüísticas y el desarrollo socioemocional”, así como en “la motivación de los estudiantes para tener éxito en la escuela” (Muñoz-Najar et al., 2021).

Los marcos sólidos de políticas de educación digital (PED), tanto a nivel nacional como regional, pueden contribuir a crear consenso y a garantizar que “la educación de calidad se imparta como un bien público y un derecho humano, con especial atención a los más marginados” (ONU), según criterios de pertinencia, equidad, escalabilidad y sostenibilidad (UNESCO, 2023). Las dimensiones analíticas clave de las PED incluyen 1) visiones estratégicas y coordinación de políticas; 2) enfoques pedagógicos, planes de estudios y evaluación; 3) gobernanza, orientación y marcos normativos; 4) financiación; 5) infraestructura e innovación; 6) desarrollo de capacidades; 7) políticas de recursos humanos y 8) seguimiento y evaluación.¹³(OCDE, 2023b).

En la región de ALC, los marcos de las PED son heterogéneos y han experimentado cambios progresivos en sus orientaciones y estrategias en los últimos veinte años, pasando del fuerte enfoque inicial en el acceso (infraestructuras de conectividad universal y distribución de dispositivos) hacia enfoques más matizados e innovadores “que apuntan a la innovación educativa a través de la propuesta de nuevos modelos pedagógicos, la introducción de contenidos curriculares vinculados a las competencias del siglo XXI¹⁴, la robótica y la programación, y el desarrollo de plataformas de gestión del aprendizaje” (Kelly, s/f:1).

En cuanto al acceso, los países han implementado diversas estrategias de políticas públicas, según sus necesidades, capacidades y recursos, centrándose en la provisión de conectividad, o equipamiento, o ambos. Por ejemplo, en Chile, “Aulas Conectadas” cubre ambas dimensiones del acceso, mientras que “Conectividad para la Educación 2030” se centra en la conectividad, y “Tecnologías de Acceso Universal para la Educación” y “Robótica Aplicada” proporcionan equipamiento. Otros ejemplos de esfuerzos políticos que proporcionan conectividad son: “Programa de Innovación Educativa Conectada” de Brasil, Programa “Cerrando la Brecha del Conocimiento” de El Salvador, y “República Digital” de República Dominicana. Algunas iniciativas centradas en el equipamiento incluyen “Una Computadora por Docente” de Bolivia y “Computadores para Educar” de Colombia. Entre las políticas exitosas que abarcan tanto

12 El aprendizaje a distancia implica “instrucción sincrónica y asincrónica proporcionada en un lugar fuera del aula (...) desde repartidos en papel para llevar a casa hasta plataformas en línea. (...) también es posible a través de distintos canales, como teléfonos móviles, televisión, radio y tutores” (Muñoz-Najar et al., 2021:16).

13 Véase UNESCO, 2022a.

14 Entre ellas, “las nuevas tendencias tecnológicas: realidad aumentada, internet de las cosas, inteligencia artificial, convergencia entre plataformas y redes sociales, entre otras” (Kelly, s/f:1).

la conectividad como el equipamiento se encuentran “Conectar Igualdad” de Argentina, el Programa Nacional de Tecnologías Móviles “Tecno@prender” de Costa Rica, el “Programa Nacional de Transformación Educativa Digital” de Honduras y el “Plan Ceibal”¹⁵ de Uruguay, considerado una de las políticas públicas de inclusión digital y educativa más exitosas y sostenibles de la región.

Ceibal

- Creado en 2007 por el Decreto Presidencial 144/007, el Plan Ceibal toma su nombre del acrónimo de Conectividad Educativa Informática Básica para el Aprendizaje en Línea¹⁶.
- Inspirado en el modelo 1:1 de One Laptop per Child (OLPC), proporciona portátiles a alumnos y profesores para que los utilicen tanto en la escuela como en casa. En un principio se implantó en primarias, pero en una década se extendió a todo el sistema educativo.
- Se aplicó en cuatro fases: 1) 2007-2009: Entrega de dispositivos a alumnos y docentes; las escuelas se conectaron a internet; 2) 2010-2012: Despliegue de plataformas y apoyo a los docentes; 3) 2013-2019: Nuevas pedagogías; transformación de las prácticas docentes mediante la integración de ordenadores en el proceso de aprendizaje. (p. ej.: la Red Mundial de Aprendizaje, el Programa de Pensamiento Computacional y la Iniciativa de Educación para la Ciudadanía Digital); y 4) 2020-2025: Enfoque sistémico, orientación del profesorado y enseñanza combinada; refuerzo de los procesos interinstitucionales dentro del sistema educativo (p. ej.: la creación del Consejo Interinstitucional de Datos) y fomento de los intercambios internacionales.
- El Plan Ceibal contribuyó a la reducción de la brecha digital nacional (Cobo y Rivera-Vargas, 2018). Entre 2007 y 2022, el acceso a computadoras entre estudiantes de 6 a 13 años aumentó de 30 % a 90 %, con el mayor incremento entre estudiantes de hogares de bajos ingresos (de 9 % a 86 %). Fuente: Encuesta Continua de Hogares. (Ceibal en cifras, s/d). Para 2022, el 66 % de los alumnos de escuelas primarias y secundarias públicas de hogares de menores ingresos cuentan con Plan Ceibal como única fuente de acceso a computadoras.
- Factores claves del éxito: sostenible y flexible en el tiempo, en parte gracias a un marco institucional y una gobernanza sólidos para la educación digital, creados, diseñados y promovidos por el Estado. Sigue una estrategia multisistémica y de múltiples partes interesadas, en la que participan el Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de Uruguay.
- Compromiso activo de la comunidad educativa, las escuelas, los docentes y las familias.
- Seguimiento continuo de los usuarios en su contexto, adaptándose a la evolución de las prioridades de la innovación digital.
- Ha permitido un ecosistema de innovación (Rivera-Vargas & Cobo, 2018), por ejemplo, la creación de la Fundación Ceibal (FC) en 2015 para crear y promover investigación inde-

15 El Plan Ceibal se llama Ceibal desde 2022, cuando también cambió su logotipo.

16 Original en español: Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea.

pendiente y de alta calidad, en alianza con actores y financiadores nacionales e internacionales.

- Ha potenciado un círculo virtuoso de diferentes formas de aprendizaje, articulando la educación formal y no formal, las experiencias de aprendizaje presenciales y en línea, el aprendizaje individual y el comunitario.
- Fomento de la creación de redes con comunidades de aprendizaje profesional nacionales e internacionales.

Aunque el programa consiguió aumentar el acceso a la tecnología, también puso de relieve la necesidad de abordar cuestiones de seguridad en línea y el derecho de los niños a participar en los espacios digitales (Magnone, 2021). A principios de la década de 2000, varios programas priorizaron el acceso universal proporcionando a estudiantes y profesores dispositivos para uso escolar y extraescolar (aprendizaje “en cualquier momento y lugar”). Un ejemplo notable es la iniciativa One Laptop Per Child que adoptó un modelo de aprendizaje uno a uno.

El enfoque de acceso universal ha abordado cada vez más la educación inclusiva y las brechas digitales (Soletic & Kelly, 2022; UNESCO, 2024; Trucco & Palma, 2020; Claro & Grau, 2024; Cobo et al., 2021; Cabello, 2021). Esto concuerda con el consenso internacional¹⁷ y regional que reconoce cómo las desigualdades determinan el acceso a la tecnología y los resultados educativos en diversas poblaciones (según variables interseccionales de nivel socioeconómico, edad, género, origen étnico, discapacidades, lugar de residencia, entre otras) y territorios, incluidos países de ingresos bajos, medios y altos, zonas rurales y urbanas, diversidad de barrios en ciudades gentrificadas.

A nivel regional, la Agenda Digital 2024 para América Latina y el Caribe (eLAC)¹⁸ aboga por “una conectividad de banda ancha asequible y de calidad para todas las personas, con especial énfasis en las personas en condiciones de vulnerabilidad, y en zonas desatendidas y subatendidas, remotas y fronterizas, rurales y semiurbanas”. Cada país ha desarrollado su propia estrategia digital y marco legal nacional¹⁹, influidas por diversos ecosistemas de actores y recursos, así como por importantes diferencias subregionales en cuanto a desarrollo económico, infraestructuras, prioridades políticas y capacidad institucional. Como se analiza en el segundo informe de políticas de esta serie, las capacidades institucionales se han reforzado mediante alianzas entre múltiples partes interesadas, lo que ha dado lugar a diversas configuraciones institucionales. Ejemplos notables incluyen agencias nacionales creadas para apoyar

17 Tal y como se expresa en las iniciativas lideradas por la ONU, a saber, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, el proceso de la Cumbre sobre la Transformación de la Educación, la Declaración Mundial de RewirEd sobre la Conectividad para la Educación y la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, entre otras (ONU, s/f).

18 El eLAC se acuerda en Conferencias Ministeriales organizadas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

19 Por ejemplo: Argentina (Decreto PEN 1552/2010. Plan Nacional de Telecomunicaciones y 11/2022. Plan Conectar Igualdad); Bolivia Ley 164 Ley General de Telecomunicaciones y TIC (2011), Brasil (Decreto 7175/2010. Programa Nacional de Banda Ancha), Chile (Ley 18.168 Ley General de Telecomunicaciones), Costa Rica Ley 8.642 Ley General de Telecomunicaciones (2008), Ecuador (Ley Orgánica de Telecomunicaciones, 2015), República Dominicana (Ley 153 Ley General de Telecomunicaciones, 1998), Honduras (Decreto 96/2013, Ley de Alfabetización en TIC y Decreto Ejecutivo PCM-132/2020. Programa Nacional para la Transformación Digital Educativa), México (Decreto de Reforma a la Ley General de Educación, en Materia de Uso y Regulación de Tecnologías en el Sistema Educativo Nacional, 2014). Fuente: https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_y_tic

la implementación de políticas nacionales de educación digital, como el Centro de Innovación (CIM) del Ministerio de Educación de Chile, y Ceibal en Uruguay (OCDE, 2023).

El **acceso desigual a la conectividad a internet** y a los dispositivos es un problema endémico en la región de ALC, con disparidades entre subregiones, países, zonas rurales y urbanas, escuelas, hogares e individuos de diversos perfiles socioeconómicos y culturales. Según el Observatorio de Desarrollo Digital de la CEPAL, la región de ALC ha mejorado indicadores claves de conectividad digital en las últimas décadas, aunque se mantiene por debajo del promedio mundial en la calidad de las conexiones, tanto en banda ancha fija como móvil (CEPAL/ECLAC, 15 de febrero de 2024). La penetración de la banda ancha fija en la región aumentó sostenidamente entre 2007 y 2022, sin embargo para 2022 se mantiene por debajo del 20 % de la población, un porcentaje bajo si se compara con el 40 % en Europa (CEPAL/ECLAC, s/f). Además, también persiste la brecha digital por nivel de ingresos de los hogares: “en 2022, la penetración de internet en los hogares de mayores ingresos era casi el doble que la de los hogares de menores ingresos en algunos países. Asimismo, el 77 % de los hogares urbanos de América Latina y el Caribe están conectados, mientras que en las zonas rurales este porcentaje es sólo del 38 %”. (CEPAL/ECLAC, 15 de febrero de 2024).

Los países también se enfrentan a brechas digitales dentro de sus territorios. El Salvador, Honduras y Paraguay presentan la mayor brecha de conectividad de los hogares entre los quintiles de ingresos más altos y más bajos (Kelly, s/f:8). Argentina, México y Perú también presentan importantes diferencias en el acceso de los hogares a los ordenadores. Además, las disparidades entre zonas rurales y urbanas imprimen otros modos de relacionarse con la tecnología que van más allá de las cuestiones de conectividad. La “interacción entre factores contextuales e individuales relacionados con la adopción de internet en comunidades rurales aisladas” (Correa & Pavez, 2017) revela cómo los intereses personales, las diferencias generacionales y las actividades económicas se entrelazan para producir otros repertorios de **uso y apropiación de las TIC**.

Las tecnologías educativas no pueden garantizar la igualdad y la inclusión educativa per se, ya que “algunos de los insumos más comunes en las intervenciones EdTech aún tienen pocas probabilidades de llegar a los sectores más desfavorecidos de la sociedad en los países en desarrollo” (Rodríguez Segura, 2020:6). En la región de ALC, los gobiernos invierten cada vez más en mejorar la conectividad de las escuelas, como el lugar por excelencia para proporcionar una educación digital inclusiva universal, “construyendo ciudadanía en general, y ciudadanía digital en particular” (Martínez et al., 2020:56). Este es un proceso continuo y, con excepción de Uruguay y Costa Rica, la mayoría de los países aún enfrentan brechas digitales:

- “El 62 % de los centros de primaria y el 75 % de los de secundaria disponen de equipos informáticos
- El 44 % de los centros de primaria y el 66 % de los de secundaria disponen de conexión a internet.
- En promedio, entre un tercio y una cuarta parte de los centros educativos carecen tanto de equipos informáticos como de conexión a internet” (Soletic y Kelly, 2022:24)

Estos porcentajes sobre equipamiento informático y conectividad en las escuelas de ALC también deberían contextualizarse con información sobre la calidad del acceso y uso de los recursos digitales, tanto dentro como fuera de las escuelas (Romero & Krichesky, 2021). A partir de su experiencia con familias no hispanohablantes en la Provincia de Buenos Aires, Argentina, Evelia Romano reflexionó que cuando “se trabaja con tecnología, primero, [es necesario] saber si las familias tienen acceso y qué [tipo de] acceso tienen, porque una cosa es trabajar desde una computadora y otra cosa es trabajar desde un celular; una cosa es cuando cada miembro de la familia tiene un celular y otra cosa es cuando todos tienen que compartir un mismo dispositivo (...) Esa es información que la escuela tiene que conocer”. Lucía

Baigorri, Asistente Técnica del mismo servicio, señaló que “durante la pandemia, cuando las escuelas recurrieron a las aplicaciones de Google para ofrecer alternativas de educación a distancia, algunos niños sinohablantes se encontraron con obstáculos para participar en clases e interacciones en línea porque Google no estaba habilitado en los dispositivos de sus familias (...) Estos problemas no se deben a falta de buena voluntad por parte de la escuela, sino a una falta de concienciación que sale a la luz cuando se ve el involucramiento [con las familias]”.

Los extensos territorios de ALC también se enfrentan a importantes **brechas digitales entre zonas rurales y urbanas** que requieren esfuerzos especiales para invertir en infraestructuras tecnológicas, mejorar las conexiones de banda ancha a internet y reducir la brecha digital entre los centros urbanos y las zonas rurales remotas.

En América del Sur, las políticas de educación digital y las infraestructuras digitales están bien desarrolladas, especialmente en Brasil, Chile, Uruguay y Argentina, donde los ministerios de educación desempeñan un papel activo y mantienen programas de educación digital en curso, como el Plan Ceibal de Uruguay (2007 hasta la fecha) y Conectar Igualdad de Argentina (2010-2018, 2022-2024) (Kelly, s/f:1).

Bolivia y Paraguay van a la zaga en iniciativas de gobernanza digital debido a la limitada financiación y a los problemas de infraestructura (Kelly, s/f; Lugo et al., 2020). Este es también el caso de El Salvador y Nicaragua en América Central, mientras que Costa Rica y Panamá cuentan con políticas digitales sólidas y un ecosistema de infraestructuras robusto. En Belice, el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MoECST) ha incluido recientemente la ciencia y la tecnología en la cartera educativa, a través de iniciativas como ConnectED, para mejorar la infraestructura wifi en las instituciones educativas, y Code Caribbean, “un plan de estudios de informática de dos años junto con habilidades socioemocionales y empresariales dirigido a niños de 11 a 13 años” (MoECST, 2022:9). Dadas las desigualdades entre los países, se ha buscado una fuerte cooperación regional para compartir recursos y conocimientos digitales, como se observa en iniciativas como la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA), como indicaron los representantes de Costa Rica y Honduras entrevistados para este informe.

En la subregión andina, Colombia y Perú han invertido mucho en plataformas educativas digitales. Por ejemplo, durante la pandemia de COVID-19, el Ministerio de Educación de Perú promovió la plataforma educativa “Aprendo en Casa” (<https://aprendoencasa.pe>) para impartir educación pública a distancia a través de internet, la radio y la televisión (UNESCO, 2022b:20).

Venezuela sigue siendo la menos avanzada en políticas de educación digital, en parte debido a las crisis económicas y la inestabilidad política (Espinel, 2017; Rosales-Veitia et al., 2021). Sin embargo, desde 2009, el país ha puesto en marcha el programa Canaima Educativo que integra ordenadores portátiles de bajo costo (Canaimitas) en diversos niveles de la enseñanza pública.

Los Estados caribeños dependen del apoyo de las organizaciones internacionales (p. ej.: la Unión Europea, los organismos de las Naciones Unidas, el Banco Mundial y el BID) para superar las limitaciones presupuestarias en materia de educación, aplicar soluciones digitales tras situaciones de emergencia causadas por catástrofes naturales y adaptar los contenidos digitales a las culturas locales, las lenguas y los planes de estudios nacionales.

Lecciones aprendidas tras la pandemia de COVID-19

- La pandemia de COVID-19 agravó las diferencias y desigualdades existentes entre países y subregiones. El confinamiento y el cierre de escuelas durante este periodo evidenciaron la necesidad de acelerar y mejorar las políticas de inclusión digital.
- Países como Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay estaban mejor preparados para la educación a distancia destacándose en la región por “promover la inclusión de las tecnologías digitales en sus políticas educativas y de infancia”. (CEPAL, 2020:55).
- Al exacerbar las desigualdades existentes, la pandemia también motivó iniciativas específicas para atender las necesidades de educación a distancia de los grupos vulnerables. Sin embargo, estas iniciativas fueron limitadas y se centraron principalmente en las poblaciones de las zonas rurales y en las personas con discapacidad (Soletic y Kelly, 2022). Las iniciativas de inclusión en la educación digital dirigidas específicamente a los RMD, especialmente los que se encuentran en tránsito, se basaron principalmente en agentes no estatales (ONG, organizaciones internacionales y sociedad civil), mientras que los gobiernos se centraron en las políticas de acceso universal.
- A pesar de las dificultades estructurales, la región de ALC se posicionó bien desde una perspectiva global, con “el mayor alcance potencial de población estudiantil en el aprendizaje a distancia (91 %), muy por encima de la media mundial (69 %). El mayor alcance potencial se alcanzó a través de la televisión (86 %) y la radio (50 %)” (UNESCO, 2020:101).
- Durante la pandemia, “de 26 países, 7 tenían plataformas de aprendizaje, 22 proporcionaban contenidos digitales, 13 utilizaban contenidos físicos y medios sociales, y 20 ofrecían educación a través de la radio o la televisión” (UNESCO, 2020:101).
- Tras el gran auge de las políticas de educación digital en la pandemia, su centralidad disminuyó (UNESCO, 2024). Sin embargo, no debe subestimarse su relevancia, ya que la adopción generalizada de la inteligencia artificial generativa en las tecnologías educativas y otros ámbitos que afectan a los RMD plantea nuevas preocupaciones éticas y políticas en el ámbito público. Los nuevos retos exigen enfoques innovadores, que mejoren, actualicen y perfeccionen las políticas existentes, así como la cocreación de nuevas políticas.

Desafíos y oportunidades de las tecnologías digitales para potenciar las políticas públicas en la educación de niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados en ALC

Los gobiernos de ALC han expresado su compromiso con la inclusión digital en la educación²⁰ y han desarrollado marcos políticos avanzados. Sin embargo, se necesitan mayores esfuerzos “para lograr una transformación educativa auténtica que satisfaga las necesidades contemporáneas”. (Salvatierra y Kelly, 2023:4). Las políticas de educación inclusiva y la implementación y eficacia de las políticas de educación digital enfrentan múltiples dificultades políticas, como la escasez de recursos y capacidades profesionales e institucionales, los prejuicios culturales, la discontinuidad, la fragmentación, así como la insuficiente planificación, supervisión y evaluación de políticas, especialmente en la educación durante emergencias y crisis humanitarias.

Las tecnologías digitales aplicadas a los procesos de aprendizaje, enseñanza y gestión de la educación tienen el potencial de fortalecer las políticas educativas y han demostrado su eficacia en el apoyo a la inclusión educativa de los niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados en todo el mundo (UNICEF, 2024; UNESCO, 2022c; 2022d). Esta sección explora los desafíos y las oportunidades para las políticas públicas en ALC tendiendo un puente entre los campos de la inclusión educativa digital y la educación inclusiva a través de cinco dimensiones: Conectividad, Capacidad, Contenido, Coordinación y Colaboración, y Comunicación e Información.



Figura 1: El marco 5C de desafíos y oportunidades de las tecnologías digitales para las políticas de educación inclusiva de los RMD.

²⁰ La Declaración de Santiago (2024) y la Declaración de Buenos Aires (2022) firmadas por los Ministerios de Educación de ALC expresan el compromiso de los gobiernos para garantizar el derecho a la educación y la inclusión de la educación digital para todos, incluidos los RMD.

2.1. Conectividad

Este elemento clave de los procesos digitales implica el acceso a internet y a los dispositivos en dos dimensiones complementarias: 1) cobertura para todos, o conectividad universal, y 2) finalidad o “conectividad significativa, que permita a los usuarios tener una experiencia en línea segura, satisfactoria, enriquecedora y productiva a un costo asequible” (UIT, 2022:2).

Si bien los países de ALC deben seguir fortaleciendo su infraestructura tecnológica para ampliar el acceso a la banda ancha y la cobertura nacional, así como mejorar la conectividad escolar, los marcos institucionales y las capacidades profesionales para garantizar una educación digital inclusiva y de calidad, la conectividad sigue siendo un desafío multidimensional.

Varios entrevistados coincidieron en que los RMD CYP se enfrentaban a una conectividad digital limitada, principalmente debido a las restricciones económicas que limitan el acceso tanto a los servicios de internet como a los equipos, desde los ordenadores domésticos (por ejemplo, para los migrantes ya asentados), hasta los dispositivos de propiedad individual y/o el acceso a dispositivos móviles inteligentes. Otros obstáculos son la falta de competencias digitales y los retos asociados a los contextos de movilidad, en los que la escasa cobertura wifi (especialmente en las zonas fronterizas y rurales) y el acceso limitado a la electricidad para cargar los dispositivos son problemas comunes, como mencionaron varios informantes consultados para este informe. Cristina Sousa, del ACNUR, declaró:

Hay un gran segmento de la población al que no podemos llegar, ¿por qué? Porque sencillamente no saben usar lo básico, o su teléfono no es lo suficientemente inteligente, (...) sencillamente no tienen conectividad (...) solo hay un móvil y es de la familia (...) no podemos dejar de lado las cuestiones fuera de línea (offline), porque si no corremos el riesgo de dejar atrás a una buena parte de la población.

Al delinear estrategias e iniciativas para la inclusión digital en la educación, la conectividad no debe darse por sentada ni tratarse como el principal componente de la educación digital. Como se puso de manifiesto durante la pandemia de COVID-19, es necesario “reconocer la especificidad de una modalidad educativa que exige, además de la conectividad, otras formas de organizar la mediación pedagógica, las condiciones de trabajo y la interacción de los docentes, el uso de internet, el involucramiento con las familias, el seguimiento de los estudiantes y la evaluación del aprendizaje” (Soletic y Kelly, 2022:26).

Los centros públicos de acceso a internet ofrecen una alternativa para superar la brecha digital, al menos temporalmente, al promover espacios físicos donde pueden florecer la interacción y la colaboración comunitarias. Durante la crisis sanitaria de COVID-19, algunos niños migrantes de Bogotá (Colombia) que no tenían escuela acudieron a la red de bibliotecas públicas de la ciudad, donde el personal les ayudó a imprimir material escolar y les prestó asistencia. Vilma Gómez, de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá (Colombia), admitió que, aunque se trataba de una iniciativa aislada, sentaba un precedente y podía llegar a ser “más institucional y permanente”.

2.2. Capacidades

Las capacidades se refieren a las diversas aptitudes y conocimientos que las instituciones y los agentes educativos necesitan para aprovechar las herramientas digitales para el aprendizaje y la enseñanza, así como para la gestión de la educación. También implican ofrecer y experimentar entornos de aprendizaje en línea y fuera de línea seguros y acogedores, dando prioridad a los enfoques multiculturales, así como a los derechos digitales, la privacidad de los datos y la seguridad.

Docentes y personal escolar

Garantizar el desarrollo de las capacidades digitales y multiculturales de los educadores, docentes, directores y demás personal escolar es esencial para la inclusión digital y educativa efectiva de los niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados.

La alfabetización digital e informacional se han convertido en recursos críticos para una enseñanza eficaz en la era digital (Fernández-Otoya et al., 2024). Esto requiere una formación y un compromiso continuos por parte del profesorado para garantizar que los estudiantes tengan experiencias educativas digitales enriquecedoras. Sin embargo, son varios los retos que persisten, entre ellos:

- la necesidad de **enfoques sistemáticos para conceptualizar, medir y evaluar las competencias digitales de los estudiantes**, teniendo en cuenta “la planificación de las clases, el apoyo a la enseñanza, las actividades en el aula, el fomento de las competencias del siglo XXI y las competencias digitales de los alumnos” (Claro et al., 2024).
- la planificación estratégica y la asignación de recursos para garantizar la formación y la disponibilidad de los docentes, evitando al mismo tiempo situaciones de estrés (p. ej.: aulas abarrotadas, escaso conocimiento de los antecedentes y perfiles de los niños y jóvenes RMD, limitaciones de tiempo y sobrecarga de trabajo). Ancell Scheker, Viceministra de Servicios Técnicos Pedagógicos del Ministerio de Educación de la República Dominicana, destacó la importancia de aprovechar la tecnología en la educación siempre que exista un marco político claro que apoye tanto la gestión escolar como la capacitación docente “para que puedan utilizar estos recursos y verlos como un apoyo real y no como una distracción: a veces sienten que les sobrecarga y complica su trabajo”.
- También son iniciativas de sensibilización y formación multiculturales y multilingües, así como la participación de equipos profesionales multidisciplinares especializados en educación socioemocional y primeros auxilios psicológicos. Los informantes de Costa Rica y Colombia señalaron que las normativas para la educación inclusiva de los DRM no son suficientes si los administradores y el personal de las escuelas no están debidamente sensibilizados ante las complejidades de la migración de niños y adolescentes. Los prejuicios culturales pueden conducir a la discriminación, la xenofobia y la aporofobia, complicando la acogida y la integración de los RMD CYP en las sociedades de acogida en general y en las instituciones educativas en particular.

Estudiantes

Las tecnologías digitales pueden ofrecer recursos atractivos y potenciar la motivación para el aprendizaje, “porque es un lenguaje muy accesible para adolescentes y niños”, como expresa Natalia Villalobos, consultora de una organización internacional que trabaja en migración. Por ejemplo, la educación digital puede potenciar la educación técnica y el desarrollo de habilidades blandas para tener mejores oportunidades en mercado laboral. Sin embargo, también expresó su preocupación por el hecho de que, sin una adecuada consideración de los factores pedagógicos y psicoemocionales, las herramientas digitales puedan “generar mucha dependencia y ansiedad”.

Magnone (2021) advierte de que centrarse demasiado en el acceso podría eclipsar consideraciones críticas relacionadas con los derechos de los niños, especialmente en términos de su protección y participación en el espacio digital. Mientras no existan protocolos y normas claros para la privacidad y la seguridad de los datos que respeten los derechos digitales de los menores (UNICEF, 2023), las iniciativas de inclusión en la educación digital para los niños y jóvenes RMD deben promover competencias digitales básicas y la concienciación sobre los riesgos asociados al uso de las herramientas digitales.

Instituciones

Las instituciones educativas han reforzado sus capacidades mediante la digitalización de varios procesos claves, como la matriculación automatizada y la implantación de Sistemas de Gestión de la Información Educativa (EMIS).

Los contenidos y las interfaces digitales permiten la recopilación masiva de datos, lo que facilita el seguimiento, la evaluación y la mejora de las políticas públicas. Al mismo tiempo, las instituciones educativas requieren nuevas capacidades relacionadas con la transparencia, el acceso a la información y la protección de datos cuando manejan datos sensibles. Cabello (2021) subraya la necesidad de rendición de cuentas y acceso a la información sobre las estadísticas de los programas públicos y los indicadores de impacto, así como de mejorar el seguimiento de los avances de la digitalización y los esfuerzos para abordar los déficits existentes en la rendición de cuentas de las políticas públicas.

2.3. Contenido

Las tecnologías digitales pueden apoyar la creación, el diseño y la entrega de contenidos educativos de alta calidad adaptados a los diversos agentes educativos que respondan a las necesidades cambiantes a través del **aprendizaje adaptativo y la distribución multicanal**.

Los ministerios de educación de toda la región se han mostrado activos en la provisión de materiales educativos en línea para diversos públicos y propósitos, incluidos los portales educativos, **repositorios en línea**, plataformas digitales de aprendizaje, MOOC y Recursos Educativos Abiertos (REA), entre otros.

Los entrevistados en Ecuador²¹ y Honduras destacaron los MOOC desarrollados en colaboración con la OIM para apoyar a los docentes que trabajan con poblaciones migrantes.

En Colombia, el Equipo de Pedagogías de las Migraciones de la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá tiene como objetivo “promover espacios de diálogo, reflexión, desempeño, siempre a través de lenguajes artísticos, para que los docentes puedan abordar los temas migratorios de una manera más proactiva, a través del cuerpo, la pedagogía, la metodología y la didáctica (...) Es fundamental trabajar siempre con las comunidades educativas”, explicó Vilma Gómez, integrante del equipo.

En 2024, la OIM Uruguay creó REA junto con la compañía de títeres Punchileros Títeres, que utiliza narraciones artísticas como parte de una propuesta didáctica para apoyar las trayectorias educativas de los niños en tránsito. Los recursos de tres capítulos se incluyen en el repositorio de Ceibal²². Natalia Villalobos, desde su rol de consultora en ese momento, destacó el potencial de los REA para el autoaprendizaje y para convertir el tránsito en oportunidades de escolarización, permitiendo a los RMD CYP continuar sus procesos de aprendizaje. Save the Children, UNICEF y el Ministerio de Educación de Honduras coincidieron en la importancia de garantizar que tanto la tecnología como el diseño de los contenidos sean accesibles y fáciles de usar, teniendo en cuenta los perfiles y necesidades específicos de los niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados. Destacaron el valor de un contenido atractivo, cultural y contextualmente relevante en varios idiomas, diseñado para diferentes propósitos, por ejemplo, para el autoaprendizaje, la integración en el plan de estudios nacional (como se ha visto con el Pasaporte de Aprendizaje de UNICEF en Honduras) o como una estrategia complementaria para la recuperación del aprendizaje. Ruth Custode, Especialista Regional de Educación de UNICEF, explicó: “En el programa regular, el objetivo es avanzar y fortalecer todos los temas educativos a través de herramientas digitales. En el contexto migratorio, el objetivo es ayudar a los niños a retener los conocimientos que ya tienen o introducir nuevos aprendizajes de manera que no pierdan lo poco que han adquirido durante su viaje”.

21 La plataforma ecuatoriana de formación de profesores “Me capacito”, ofrece un curso específico -Sensibilízate-.

22 Disponible en <https://rea.ceibal.edu.uy/rea/migrahistorias-capitulo-1>

Tanto el Pasaporte de Aprendizaje de UNICEF como la Ruta Educativa de *Save the Children* se han diseñado para ofrecer **escalabilidad**, es decir, la capacidad técnica de adaptar los contenidos digitales y las interfaces a diferentes contextos, aprovechar las inversiones y ofrecer soluciones asequibles a diversos usuarios, reconociendo que no existe una solución única para todos.

Para las autoridades educativas es crucial alinear los contenidos digitales con el currículo nacional. Julissa Porras, Especialista de la Dirección de Educación Básica Regular (DIGEBR) en Inclusión y Atención a la Diversidad del Ministerio de Educación de Perú, enfatizó que las intervenciones tecnológicas son más efectivamente adoptadas por los actores educativos cuando se integran a la implementación del currículo nacional. Ansell Schecker, Viceministra de Servicios Técnicos Pedagógicos del Ministerio de Educación de la República Dominicana, destacó la importancia de adaptar las soluciones tecnológicas, por ejemplo, las plataformas educativas desarrolladas en el extranjero, “al contexto, al idioma, al currículo” del país.

La difusión de contenidos debe garantizar canales de distribución múltiples y complementarios, tanto en línea como fuera de línea, por ejemplo, internet, radio, televisión, material impreso y otros formatos no digitales. Esto es especialmente importante en el caso de los RMD CYP, cuyas circunstancias únicas y a menudo cambiantes pueden limitar su acceso a internet y a los dispositivos digitales, especialmente en tránsito.

Aunque la inmensa mayoría de las personas en tránsito y de los países de acogida de la región son hispanohablantes, no se puede pasar por alto la diversidad lingüística, ya que influye directamente en la integración educativa de los niños y jóvenes RMD. Los enfoques multilingües son esenciales en los procesos y fuentes de información relacionados con la educación, desde la información sobre la matriculación en el sitio web del Ministerio de Educación hasta las interacciones de las escuelas con las familias no hispanohablantes. Además, permitir que los estudiantes extranjeros realicen algunas tareas en su lengua materna reconoce sus conocimientos y experiencias previas, como señalan Evelia Romano y Lucía Baigorri, del área Español Lengua Segunda para la Inclusión (ELSI) de la Gestión Operativa de Lenguas en la Educación del Gobierno de Buenos Aires, Argentina. Aunque las herramientas de traducción automática pueden ser útiles en algunas circunstancias, las expertas argentinas advirtieron que pueden dar lugar a malentendidos y desconfianza si se utilizan de forma aislada, sin la orientación adecuada de mediadores interculturales y traductores profesionales. Además, destacaron el potencial de las aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp para la creación de redes de grupos de referencia que compartan información y apoyo, especialmente cuando las familias acaban de llegar al nuevo país.

2.4. Coordinación y colaboración para la gobernanza de la educación digital

Las políticas de educación digital exigen la colaboración y coordinación de un amplio abanico de partes interesadas: responsables políticos, expertos académicos, directores de centros escolares, profesores, ONG, organizaciones de la sociedad civil y comunitarias, empresas privadas, desarrolladores informáticos y, lo que es más importante, los estudiantes y sus familias. Se trata de un complejo ecosistema de agentes con agendas diversas y a veces contrapuestas dentro y fuera de las fronteras nacionales. Esta coordinación permite desarrollar respuestas colectivas a desafíos comunes y complejos.

Aunque la contribución de los agentes no estatales es muy valorada, ya que despliegan personal sobre el terreno, lideran soluciones innovadoras y orientan a los gobiernos sobre las prioridades y las necesidades más acuciantes, los ministerios de educación deben tomar la iniciativa. Julissa Porras, Especialista de la Dirección de Educación Básica Regular (DIGEBR) en Inclusión y Atención a la Diversidad del Ministerio de Educación peruano, expresó que la migración tiene una fuerte base social y organización en el país, lo que contribuye a poner los temas relacionados con la migración en la agenda política nacional.

Los estados enfrentan múltiples desafíos a la hora de promover la coordinación y la colaboración entre diferentes agentes a diversos niveles (interinstitucional e intrainstitucional, entre sectores y servicios), necesarias para superar las diferencias, discontinuidades y fragmentación de las políticas, permitiendo iniciativas más coherentes y sostenibles.

La discontinuidad de las políticas de educación digital “debido a las transiciones políticas ha sido uno de los problemas recurrentes en la región” (Soletic y Kelly, 2022:26), como se ha visto en Argentina²³, Chile y México.

La fragmentación de políticas se refiere a la falta de articulación entre niveles de políticas, áreas, servicios, datos y estrategias. Varios informantes señalaron que, si bien existen marcos jurídicos y políticas públicas nacionales para la inclusión educativa de los niños, niñas y adolescentes desplazados en América Latina y el Caribe, se necesitan más mejoras, ya que la movilidad humana cambia constantemente en términos de flujos migratorios, rutas y necesidades, lo que pone a prueba la capacidad de las políticas para adaptarse y responder oportunamente a una realidad tan dinámica. Algunas de las mejoras necesarias que podrían potenciarse con las tecnologías digitales son:

- **Capacitación a funcionarios públicos** sobre actualizaciones normativas e innovaciones en materia de migración y educación, así como sensibilización sobre el racismo y la xenofobia.
- **Refuerzo de la capacidad de planificación de los estados** para garantizar la asignación de fondos y anticiparse a las crisis y emergencias.
- Promoción y apoyo a la colaboración entre los múltiples actores para una aplicación más eficaz de las políticas públicas de educación digital a través de plataformas de colaboración para el intercambio de información y conocimientos.
- **Interoperabilidad de datos** entre ministerios y otras entidades estatales, con el fin de comprender mejor las necesidades de la población migrante.

Según Marta Luzes, del BID, “más que datos, lo que falta es coordinación entre el Ministerio de Educación, el de Asuntos Exteriores y el de Migraciones, por ejemplo, para saber cuánta gente hay en las escuelas. En otras palabras, necesitamos cruzar estos datos con otros ministerios y organizaciones (...) hay menos interoperabilidad de sus datos con el resto del Estado”.

El proceso de desarrollo de soluciones digitales requiere una colaboración interdisciplinaria y la recopilación de pruebas en el terreno, casi en tiempo real. Urbano describió las soluciones digitales como algo que ocurre “en movimiento; es como los propios migrantes y las dinámicas y flujos migratorios, es una reinvención constante” de iniciativas y recursos.

Save the Children trabaja con un asesor en tecnología para el desarrollo y un “equipo de aprendizaje” que sistematiza las lecciones aprendidas de las prácticas pedagógicas de la organización. Este enfoque les permite incorporar al diseño tecnológico conocimientos con base empírica. “Todo este diseño se basa en que fuimos a la frontera, vimos las dinámicas existentes, lo que se debe y lo que no se debe hacer, quién da su nombre, por qué no se da el nombre”, explica Susanna Urbano, refiriéndose a la ini-

23 Por ejemplo, los cambios en el liderazgo y las prioridades del gobierno tras las elecciones de 2024 en Argentina llevaron a la reorganización del antiguo Ministerio de Educación en un Ministerio de Capital Humano. Entre otros cambios, esto provocó la desactivación o suspensión de varias iniciativas del PIEI y PED desarrolladas en periodos anteriores, el programa de educación digital Conectar Igualdad y la Dirección de Colectividades, una entidad estatal que anteriormente apoyaba las redes de migrantes y los intercambios de información sobre empleo, acceso a la sanidad y otros servicios.

ciativa Ruta Educativa²⁴. El objetivo de esta iniciativa es recopilar información sobre el nivel educativo de los niños en situación de riesgo durante sus desplazamientos entre países, con el fin de apoyar su derecho a la educación y generar datos actualizados para la trazabilidad educativa.

Fernando Zelaya, Coordinador para el desarrollo Recursos Educativos Digitales de la Secretaría de Educación de Honduras destacó la utilidad de la colaboración interinstitucional potenciada por las tecnologías digitales para localizar y apoyar a los niños migrantes retornados a través de un sistema de alerta temprana basado en una plataforma alimentada por diversas entidades estatales y no estatales: “ONG, autoridades de migración, el Instituto de la Niñez, que también son los que andan buscando a los niños, rastrean su paradero, revisan si hay reportes de niños migrantes retornados (...) [que] pueden no haber pasado por los canales oficiales de migración, pero han reingresado al país”, entre otros casos.

2.5. Comunicación e información

Las tecnologías digitales pueden mejorar los procesos de comunicación e información de las políticas de inclusión educativa.

Los esfuerzos de comunicación van desde campañas de incidencia y defensa desarrolladas por ONG humanitarias y agencias multilaterales de la ONU -destinadas a visibilizar a los RMD CYP, informarlos de sus derechos a la educación y comprometer a los estados con sus cambiantes necesidades- hasta estrategias dirigidas por los estados para sensibilizar a los funcionarios, al personal escolar y a las comunidades de acogida sobre la migración para fomentar la empatía y evitar la xenofobia y el racismo.

Cristina Sousa, de ACNUR, se refirió a “la rendición de cuentas ante las poblaciones afectadas, que también incluye procesos de comunicación eficaces, bidireccionales y transparentes (...) capacitar a las personas para que puedan hablar de sus derechos por sí mismas”.

Las tecnologías digitales pueden mejorar la forma en que los estados comunican a los RMD información pertinente, oportuna y fiable sobre sus derechos, procedimientos burocráticos, legislación del país de acogida y especificidades socioculturales. Las autoridades educativas de Argentina, Costa Rica y Ecuador destacaron la importancia de poner en marcha acciones y campañas de comunicación para informar a los RMD sobre sus derechos y los procesos de escolarización -ya que muchas veces las familias no tienen acceso a información oportuna y veraz- y cómo las tecnologías digitales constituyen grandes aliadas en estos procesos. En Ecuador, el sitio web del Ministerio de Educación, juntos.educacion.gob.ec, difunde videos explicativos sobre el proceso de matriculación y “al inicio de cada año escolar tenemos una campaña de comunicación que incluye material para redes sociales. También distribuimos memes a través de WhatsApp, lo que nos ha ayudado mucho porque es lo que más usa la gente”, explicó María Flor Caravia, colaboradora de la Dirección Nacional de Regulación Educativa del Ministerio de Educación.

En otros, es necesario concienciar a los padres para que se esfuercen en continuar con los procesos de aprendizaje de sus hijos, incluso durante el tránsito. La iniciativa Rutas Educativas de Save the Children tiene una línea de trabajo específica para promover y realizar campañas de comunicación e incidencia con este fin, así como para informar a las familias sobre la ubicación de los centros de atención, según explicó Susana Urbano. En concreto, destacó la necesidad de establecer un “mapa único de servicios” que aglutine toda la información relevante para los RMD para evitar confusiones y duplicidades entre los actores humanitarios. Como ejemplo, señaló que cuando los migrantes llegan a la selva del Darién, se encuentran con decenas de códigos QR que proporcionan diversos tipos de información, lo que a menudo les deja sin saber cuál deben escanear.

24 <https://www.savethechildren.es/actualidad/ruta-educativa-una-iniciativa-que-permite-que-ninos-y-ni-nas-continuen-aprendiendo-en-su>

Las soluciones digitales han demostrado su utilidad para la **gestión de la información**, tanto en el ámbito de la educación pública formal, a través de los Sistemas de Información sobre la Gestión de la Educación (EMIS), como en iniciativas de educación no formal, como la Ruta Educativa y el Pasaporte de Aprendizaje de UNICEF. La recopilación de datos de calidad sobre los antecedentes y las trayectorias educativas de los RMD CYP es muy valiosa para fundamentar políticas públicas basadas en pruebas y permitir mecanismos de trazabilidad (UNESCO, 2024a). Sin embargo, cuando está disponible, esta información es muy sensible y requiere normas de protección sólidas para garantizar la seguridad y la privacidad. Además, la información no siempre se utiliza en todo su potencial; por ejemplo, a menudo se pierden oportunidades para analizar “cómo las trayectorias educativas se ven afectadas por la movilidad o el estatus migratorio de los estudiantes” (UNESCO, 2022e:40), con lo que se pierden oportunidades únicas para la toma de decisiones y la planificación de soluciones estratégicas.

Save the Children pretende integrar las Rutas Educativas con la protección [de los derechos humanos] y otros servicios para los niños de la región. En este proceso, la organización lleva a cabo diversas acciones para proteger los datos de los usuarios. Por ejemplo, en 2024 tenían previsto firmar un Memorando de Entendimiento con RETinternacional²⁵ para la transferencia de la herramienta por el tema de la protección de datos, para asegurar la corresponsabilidad del uso del banco de registros y para asegurar el uso del banco de datos”, explicó Susanna Urbano. También se mostró cautelosa a la hora de ofrecer a los RMDP teléfonos móviles o aplicaciones móviles basadas en la geolocalización, ya que los usuarios podrían ser fácilmente localizados si las bases de datos fueran pirateadas o compartidas indebidamente.

Conclusiones y recomendaciones

Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe (ALC) no deben fallarle al creciente número de niños y jóvenes migrantes, desplazados y refugiados. Existe una urgente necesidad de garantizar el derecho a una educación equitativa de calidad y a la inclusión digital mediante el desarrollo de estrategias nacionales y regionales coherentes y sostenibles que perfeccionen, adapten y articulen las políticas de acceso universal existentes.

Los intereses, los derechos y el bienestar de los estudiantes deben situarse en el centro de las políticas de inclusión de la educación digital, de modo que las tecnologías digitales desempeñen un papel de apoyo y complementario a una estrategia educativa más amplia basada en la interacción humana (UNESCO, 2023).

Las políticas eficaces de educación digital inclusiva para los niños y jóvenes refugiados, migrantes y desplazados deben abordar las múltiples dificultades a las que se enfrentan para acceder a los procesos educativos formales y seguir participando en ellos. Mediante intervenciones específicas, las iniciativas de políticas públicas pueden contribuir a su integración estructural y relacional, fomentando el sentido de pertenencia y la cohesión social.

Esto se extiende a su inclusión digital en la educación, teniendo en cuenta la diversidad cultural y las vulnerabilidades asociadas a la movilidad humana, incluyendo trayectorias educativas interrumpidas, falta de recursos económicos para acceder y permanecer en la educación, prejuicios culturales y dificultades socioemocionales, entre otras. Por último, las intervenciones y las políticas públicas de educación digital inclusiva deben enmarcarse en perspectivas multiculturales y de derechos humanos y ser pertinentes a su contexto. Esto significa ser sensibles a las múltiples capas existentes: desde los perfiles y necesidades individuales, las habilidades y el apoyo de la familia y la comunidad educativa, hasta los contextos sociopolíticos subregionales y nacionales.

25 Organización sin fines de lucro que promueve acciones humanitarias durante emergencias, en crisis prolongadas y en contextos frágiles para apoyar a refugiados, retornados, migrantes y desplazados internos, entre otros.

Las recomendaciones de política pública se estructuran según un marco de 5C que aborda los retos y oportunidades de las dimensiones digital y multicultural: Conectividad, Contenido, Capacidad, Cooperación y Colaboración, y Comunicación e Información. Este marco incluye esfuerzos específicos para garantizar los derechos educativos de los niños RMD en tránsito.

Conectividad

- Los gobiernos deben seguir reforzando las infraestructuras de conectividad digital y la accesibilidad, prestando especial atención a proporcionar una conectividad significativa en las escuelas y en las zonas rurales y desatendidas, como las fronteras nacionales.
- Deben prever mecanismos y recursos específicamente dirigidos a garantizar una conectividad significativa para los CYP RMD fuera del sistema escolar, ya sea porque se encuentran en tránsito entre países, son emigrantes retornados o abandonado el sistema educativo público debido a limitaciones económicas, violencia u otros factores.

Contenido

- Los gobiernos deben promover el diseño y la difusión de contenidos adaptados a los diversos perfiles y necesidades de los niños y jóvenes RMD que sean cultural y contextualmente pertinentes, en varios idiomas, en consonancia con los planes de estudios nacionales (para los alumnos ya matriculados en las escuelas) y con los contenidos educativos transfronterizos, incluidas las competencias básicas y el apoyo socioemocional (para quienes hayan interrumpido su escolarización durante el tránsito).
- La distribución de contenidos debe garantizar canales de distribución múltiples y complementarios, analógicos y digitales, en línea y fuera de línea, en caso de que la conectividad se interrumpa o no esté disponible por falta de señal, electricidad o una conexión a internet asequible.

Capacidades

- Los gobiernos deben invertir en recursos humanos, garantizando la capacitación digital y multicultural de educadores, docentes, directores y demás personal escolar, así como de los funcionarios públicos.
- Los gobiernos deberán fomentar las capacidades de alfabetización digital y multicultural de los estudiantes, sus familias y comunidades, para promover la participación digital y disfrutar de entornos de aprendizaje seguros tanto en línea (protección de los derechos digitales, privacidad y seguridad de los datos) como fuera de ella (apoyo socioemocional, entornos multiculturales, respeto de la diversidad, prevención de la xenofobia, el racismo y el acoso).

Coordinación y colaboración

- Los gobiernos deben participar activamente en la promoción, aplicación y difusión de campañas de comunicación y sensibilización sobre los derechos de los RMD, el acceso a la educación y otros servicios básicos, y la prevención del racismo, la xenofobia y otras formas de discriminación. Estas campañas deben dirigirse a diferentes públicos,

incluidos los RMD, los funcionarios públicos, las autoridades escolares, los profesores y el personal para sensibilizar a sus propios funcionarios, al personal escolar y a las comunidades de acogida.

- Los gobiernos deben tomar medidas para garantizar la protección de datos, la seguridad y la privacidad cuando gestionen información sensible sobre los RMD, incluida la geolocalización y la información de contacto personal.

Referencias

- A4AI (2020). Conectividad significativa: Una nueva norma para subir el listón de Internet. Acceso: Alianza para una Internet asequible. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/07/Meaningful-Connectivity_A4AI-1.pdf
- Adbul-Majied, S., & Kinkead-Clark, Z. (2022). Exploring the early years needs of Venezuelan migrant children in Trinidad and Tobago. En *International Journal of Early Years Education*, 30(2), pp. 216-234. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2037075>
- Alencar, A. (2023). La tecnología puede ser transformadora para los refugiados, pero también puede frenarlos. Instituto de Política Migratoria. <https://www.migrationpolicy.org/article/digital-technology-refugees>
- Caarls, K., Cebotari, V., Karamperidou, D., Alban Conto, M. C., Zapata, J., & Zhou, R. Y. (2021). Lifting Barriers to Education During and After COVID-19 (Eliminar las barreras a la educación durante y después de COVID-19): Improving education outcomes for migrant and refugee children in Latin America and the Caribbean. <https://orbi.lu.uni.lu/bitstream/10993/46627/1/Caarls%2C>
- Ceibal (n/d). Ceibal en cifras. <https://ceibal.edu.uy/datos/ceibal-en-cifras/>
- (2022). Construyendo mejores sistemas educativos tras la pandemia. <https://documentos.ceibal.edu.uy/portal/2022/11/Better-Education-Systems.-Ceibal.-Uruguay.-1.pdf>
- Claro, M., Castro-Grau, C., Ochoa, J. M., Hinostroza, J. E., & Cabello, P. (2024). Revisión sistemática de investigaciones cuantitativas sobre competencias digitales de docentes escolares en servicio. *Computers & Education*, 105030.
- Claro Tagle, M., & Castro Grau, C. (2024). Modelos híbridos potenciados por tecnologías digitales para América Latina. <https://www.iiep.unesco.org/es/publication/modelos-hibridos-potencia-dos-por-tecnologias-digitales-para-america-latina>
- CEPAL/CEPAL (15 de febrero de 2024). CEPAL Lanzó Observatorio de Desarrollo Digital para Contribuir a la Transformación Digital de América Latina y Caribe. Transformación <https://www.cepal.org/en/press-releases/eclac-launched-digital-development-observatory-contribute-latin-america-and-caribbean>
- (n/d). Indicadores. Lista completa de indicadores de Desarrollo Digital. Indicador: 01. Penetración de Internet fija de alta velocidad, países de América Latina y el Caribe y regiones del mundo, 2007 a 2022. Observatorio para el Desarrollo Digital. <https://desarrollodigital.cepal.org/en/indicators>
- (2022). Un camino digital para el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe (LC/CMSI.8/3), Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Santiago, 2022. <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/ad2d4555-88e6-4ced-bac3-1f3d255ec7cc>
- (2021). Tecnologías digitales para un nuevo futuro (LC/TS.2021/43), Santiago, 2021. Comisión Económica para América Latina y el Caribe <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/879779be-c0a0-4e11-8e08-cf80b41a4fd9/content>
- Cobo, C.; Rivera-Vargas, P. (2018). Estudio de caso de arriba hacia abajo. Plan Ceibal un ecosistema de innovación para la educación en Uruguay. En *Buenas prácticas en aprendizaje móvil*. UNESCO-Fazheng 1(1).UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366324>
- Collins, A., y Halverson, R. (2010). La segunda revolución educativa: repensar la educación en la era de

la tecnología. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 18-27. Doi: 10.1111/j.1365-2729.2009.00339.x

Correa, T., y Pavez, I. (2017). "Inclusión digital en zonas rurales: Una exploración cualitativa de los desafíos que enfrentan las personas de comunidades aisladas": Erratum. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22(3), 161. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12184>

Dryden-Peterson, S., Adelman, E., Alvarado, S., Anderson, K., Bellino, M., Brooks, R., & Suzuki, E. (2018). Inclusión de los refugiados en los sistemas educativos nacionales. Documento de antecedentes preparado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019. ED/GEMR/MRT/2018/P1/6. Biblioteca Digital UNESDOC. https://inee.org/sites/default/files/resources/Dryden-Peterson_Inclusion%20of%20Refugees_2018_Eng.pdf

Espinel, F. B. (2017). Sociedad de la Información y Políticas de TIC en Venezuela. *Telos*, 19(2), 308-330. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99376445005.pdf>

Fernández-Otoya, F.; Cabero-Almenara, J.; Pérez-Postigo, G.; Bravo, J.; Alcázar-Holguín, M.A.; Vilca-Rodríguez, M. (2024). Alfabetización digital e informacional en docentes de educación básica: Una revisión sistemática de la literatura. *Neveléstudomány*, doi: 10.3390/educsci14020127

Friedrich, T., Melo-Pfeifer, S., & Ruano, B. (2021). El derecho a la educación lingüística de los estudiantes inmigrantes y refugiados: Sociopolitical, sociolinguistic and educational reflections on Brazilian and German cases. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 70. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5711>

Galperin, H. (2017). Sociedad Digital: Brechas y desafíos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262860_eng?posInSet=1&queryId=4b794c7d-15d3-48b1-ac-ba-5d37394b94e4

García Zaballos, A.; Jorge, S.; Dalio, M.; Makwakwa, O.; Albornoz Basto, N. (2024). Estrategias de inclusión digital: A Primer for Latin American Policymakers. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0013168>

Gelber, D., Maldonado, C., Trucco, D., Ríos, B., Sánchez, D., González, J., Muñoz, J., & Escobar, A. (2021). Acceso a la educación de estudiantes migrantes y desplazados en el contexto de la pandemia COVID-19: Retos y buenas prácticas para reducir la desigualdad (Policy Brief Task Force 10 Migration). ISPI- IAI-Think20. https://www.t20italy.org/wp-content/uploads/2021/09/TF10_PB07_LM02.pdf

Helsper, E. (2021). *The digital disconnect*. Londres: SAGE, <https://doi.org/10.4135/9781526492982>

BID (2023). ¿En qué situación están los migrantes en América Latina y el Caribe?: Mapeo de la integración socioeconómica. Banco Interamericano de Desarrollo, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/En-que-situacion-estan-los-migrantes-en-America-Latina-y-el-Caribe-mapeo-de-la-integracion-socioeconomica.pdf>

(2022). Migración y educación: desafíos y oportunidades. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/migracion-y-educacion-desafios-y-oportunidades>

UIT (2022). Lograr una conectividad digital universal y significativa - Establecimiento de una base de referencia y objetivos para 2030. Unión Internacional de Telecomunicaciones. Documento de referencia. https://www.itu.int/itu-d/meetings/statistics/wp-content/uploads/sites/8/2022/04/UniversalMeaningfulDigitalConnectivityTargets2030_BackgroundPaper.pdf

Kelly, V. (s/f). Educación y tecnologías digitales. Panorama regional. SITEAL IIPE UNESCO.
https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_y_tic

Lugo, M.; Ithurburu, V.; Sonsino, A.; Loíacono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de Pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina. 23-36. doi: 10.21556/EDU-TEC.2020.73.1719

Magnone, S. (2021). Políticas gubernamentales digitales y derechos de la infancia en Uruguay: Una evaluación enmarcada en las dimensiones de provisión, protección y participación de la CDN de la ONU. *Global Studies of Childhood*, 11(4), 358-372. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/20436106211027580>

Martínez, A., Adib, L., Senne, F., Pérez, R., & Torres, D. (2020). Contexto educativo: Uso escolar y mediación docente. En Trucco, D., & Palma, A. (2020). *Infancia y adolescencia en la era digital. Un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*, 55-76. CEPAL/CEPAL.

Mintz, J., Connolly, C., O'Brien, E., Daniela, L., & Ceallaigh, T. J. Ó. (2024). Inclusive Digital Education: Contexts, Practices and Perspectives. *Computers in the Schools*, 41(2), 115-119. <https://doi.org/10.1080/07380569.2024.2340873>

MoECST (2022). Making education work for Belize. Informe técnico anual del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología 2022. Gobierno de Belice. <https://www.moecst.gov.bz/wp-content/uploads/2023/10/2022-MoECST-Technical-Report.pdf>

Montoya, M., Escobar, C., & Ortiz, A. (2020). Migración, desplazamiento y educación en Colombia. Inclusión y educación de migrantes venezolanos en Colombia. Documento de antecedentes para el Informe GEM. UNESCO.

Muñoz-Najar, A., Gilberto, A., Hasan, A., Cobo, C., Azevedo, J. P., & Akmal, M. (2021). Aprendizaje a distancia durante COVID-19: Lessons from Today, Principles Tomorrow. Banco Mundial. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED619430.pdf>

OCDE (2023a). "Equidad digital e inclusión en la educación: An overview of practice and policy in OECD countries", OECD Education Working Papers, n° 299, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/7cb15030-es>

(2023b). Dar forma a la educación digital: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency, OCDE Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/bac4dc9f-en>.

Rachmad, Y. E. (2022). Teoría del Aprendizaje Adaptativo. La Paz Costanera Publicaciones Internacionales, Edición Especial. <https://doi.org/10.17605/osf.io/vfz38>

Rivera-Vargas, P. y Cobo, C. (2018). Plan Ceibal en Uruguay: una política pública que conecta inclusión e innovación. En: P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales Olivares y S. Butendieck-Hijerra (Ed.). *Políticas Públicas para la Equidad Social*. (pp. 13-29). Santiago de Chile: Colección Políticas Públicas, Universidad de Santiago de Chile. <https://redi.anii.org.uy/jspui/handle/20.500.12381/337>

Robinson, L., Schulz, J., Dodel, M., Correa, T., Villanueva-Mansilla, E., Leal, S., Magallanes-Blanco, C., Rodríguez-Medina, L., Dunn, H., Levine, L., McMahon, R., & Khilnani, A. (2020). Inclusión digital en las Américas y el Caribe. *Social Inclusion*, 8(2), 244-259. <https://doi.org/10.17645/si.v8i2.2632>

Rodríguez-Segura, D. (2020). La tecnología educativa en los países en desarrollo: Una revisión sistemática. University of Virginia EdPolicy Works Working Papers.

Romero, C., & Krichesky, G. (2021). "Escuelas WhatsApp y Escuelas Zoom" Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia Covid 19 en Argentina. Documento de Trabajo. Universidad Torcuato Di Tella. Escuela de Gobierno. https://ideas.repec.org/p/udt/wpecon/wp_gob_2021_10.html

Rosales-Veitia, J., de Salas, A. Y. A., & Linares-Morales, J. (2021). Educación virtual en tiempos de contingencia. Un acercamiento a la realidad del docente venezolano. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 51, 153-180. <https://www.redalyc.org/journal/270/27067721011/27067721011.pdf>

R4V (2024). Análisis de las necesidades de refugiados e inmigrantes. Informe. Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes <https://www.r4v.info/es/rmna2024>

Salvatierra, F. & Kelly, V. (2023). Planeamiento educativo y tecnologías digitales en América Latina. IIEP- Oficina de la UNESCO para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386964>

Selwyn, N. (2021). Educación y tecnología: Cuestiones y debates clave. Bloomsbury Publishing. ISBN 9781350145566

Soletic, A. y Kelly, V. (2022). Políticas digitales en educación en América Latina: tendencias emergentes y perspectivas de futuro. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381837>

ONU (s/d). <https://www.un.org/en/transforming-education-summit/digital-learning-all>

UNESCO (2024). América Latina y Caribe: Resultados de la Consulta sobre la Reunión Mundial de Educación 2024 y su Documento Final. https://www.unesco.org/sdg4education2030/sites/default/files/medias/fichiers/2024/10/LAC%20-%20GEM%20Input_0.pdf

(2023). La tecnología en la educación: Informe GEM 2023. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>

(2022a). Marco de acción para garantizar el derecho a la educación: Herramientas para la inclusión educativa de personas en contexto de movilidad; reconstruir sin ladrillos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384992>

(2022b). Educación para personas jóvenes y adultas migrantes y refugiadas en América Latina Contexto, experiencias y situación en el marco de la pandemia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380560>

(2022c). De la radio a la inteligencia artificial: Revisión de la tecnología innovadora en alfabetización y educación para refugiados, migrantes y desplazados internos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382627>

(2022d). Aprovechamiento de tecnologías innovadoras en programas de alfabetización y educación para refugiados, migrantes y desplazados . UIL. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382626>

(2022e). Garantizar el derecho a la educación de personas en : análisis de avances y desafíos en sistemas de información y marcos normativos en Colombia, Perú y Ecuador. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383667>

(2021). Buenas prácticas de inclusión educativa de personas migrantes. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378627>

(2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y Caribe: inclusión

y educación: todos son todos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374614?posIn-Set=3&queryId=c1ec8606-9b77-4670-bed3-7a9e76d5fe35>

(2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una Educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

(s/f). Componente regional de la UNESCO de La educación no puede esperar. <https://core.unesco.org/en/project/201RLA1003>

ACNUR 2022 "Educación inclusiva: Campaña para la educación de los refugiados" <https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2022-all-inclusive-campaign-refugee-education>

ACNUR. (2019). Educación de los refugiados 2030. Una estrategia para la inclusión de los refugiados. <https://www.unhcr.org/fr-fr/en/media/education-2030-strategy-refugee-education>.

UNICEF (2024). Making Digital Learning Work Lessons from the UNICEF-Akelius Digital Learning Initiative in 12 countries. <https://www.unicef.org/innocenti/reports/making-digital-learning-work>

(2023). Protección de la infancia en la educación digital. Policy Brief. [www.unicef.org/me- https://dia/134121/file/Child%20Protection%20in%20Digital%20Education%20Policy%20Brief.pdf](https://www.unicef.org/media/134121/file/Child%20Protection%20in%20Digital%20Education%20Policy%20Brief.pdf)

(2022). Informe sobre las acciones para garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes y refugiados en la región de ALC. <https://www.unicef.org/lac/en/media/39791/file>

Vargas Valle, E. (2023). La inserción escolar de los migrantes internacionales en México, 2020. Estudios sociológicos, XLI(123), 699-731. <https://doi.org/10.24201/es.2023v41n123.2313>

Vera, A., & Rivas, A. (2023). El monitoreo de políticas educativas digitales en América Latina y el Caribe. https://www.sidalc.net/search/Record/dig-unesdoc-ark:-48223-pf0000386982_eng/Description

Waddick, N. (2020). Migración, desplazamiento y educación en República Dominicana. Educación e inclusión de migrantes haitianos, apátridas e indocumentados en la República Dominicana. Documento de referencia para el Informe GEM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374682>

Anexo

Lista de entrevistados²⁶

(*)	Nombre	Posición
ONG	Sussana Urbano Hanson	<i>Save the Children</i> , Asesora Principal de Educación de Emergencia para ALC y Co-coordinador del Grupo Regional de Educación para América Latina (GRE-LAC)
	Daniela Uresty	Oficial de UNICEF, Educación en Situaciones de Emergencia y Secretaria del GRE-LAC
	Ruth Custode	Especialista Regional de Educación de UNICEF, Oficial de Educación en Situaciones de Emergencia/Reducción del Riesgo de Desastres, Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe
OI	María José Velasquez	Especialista en educación digital en la Oficina Regional de UNICEF
	Daniel Contreras	Jefe de Educación, UNICEF Honduras
	Kerlyn Membreño	Oficial de Educación, UNICEF Honduras
GUB	Fernando Zelaya	Coordinador del desarrollo de recursos educativos digitales y administradora de las plataformas educativas de la Secretaría de Educación de Honduras
OI	Cristina Sousa Rodriguez	Asociado de Protección - Protección comunitaria, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR)
GUB	Victor Pineda Rodriguez	Asesor Nacional. Departamento de Educación Intercultural. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica
OI	Natalia Villalobos	Consultora de una organización internacional que trabaja en el ámbito de la migración
GUB	Vilma Amparo Gómez Pava	Equipo de Pedagogías de la Migración, Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia .
GUB	Julissa Porras	Especialista de la Dirección de Educación Básica Regular (DIGEBR) en Inclusión y Atención a la Diversidad, Viceministerio de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación, Peru .
	Belén Estefanía Espín Flores	Directora Nacional de Cooperación y Asuntos Internacionales del Ministerio de Educación, Ecuador
	María Flor Caravia	Colaboradora de la Dirección Nacional de Regulación Educativa, Ministerio de Educación, Ecuador
GUB	María Gloria Castro Álvarez	Directora Nacional de Regulación Educativa, Ministerio de Educación, Ecuador
	Claudia Sanchez Bastidas	Directora Nacional de Educación Inicial y Básica, Ministerio de Educación, Ecuador
GUB	Ancell Schecker	Viceministra de Servicios Técnicos Pedagógicos, Ministerio de Educación, Dominican Republic
	Evelia Romano	Coordinadora del área de Español como Segunda Lengua para la Inclusión (ELSI), Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación (GOLE), Gobierno de Buenos Aires, Argentina .
GUB	Lucía Baigorri	Asistente Técnico de ELSI GOLE, Gobierno de Buenos Aires, Argentina .
OI	Marta Luzes	Especialista de la Unidad de Migraciones del Banco Interamericano de Desarrollo

(*) Tipo de abreviaturas de los actores: GUB: Organización gubernamental, OI: Organización internacional, ONG: Organización No Gubernamental

26 Los entrevistados aparecen en orden cronológico

Innovaciones digitales para la inclusión educativa de refugiados, migrantes y desplazados en América Latina y el Caribe: análisis de buenas prácticas y recomendaciones para su escalabilidad y sostenibilidad

Resumen ejecutivo

El presente documento de trabajo se enmarca en el proyecto “Explorando oportunidades para el uso de tecnologías digitales en la inclusión educativa de refugiados, migrantes y niños desplazados en América Latina y el Caribe”, liderado por la Fundación Ceibal de Uruguay y financiado por el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC Canadá). El objetivo principal es identificar y analizar las innovaciones y buenas prácticas en el uso de tecnologías digitales para la inclusión educativa de personas refugiadas, migrantes y desplazadas (RMDP) en la región, con un enfoque particular en dos experiencias implementadas y su potencial de escalabilidad. A través de este estudio, se busca contribuir al diseño de políticas y estrategias que permitan mejorar el acceso, la permanencia y la calidad educativa de esta población en contextos de movilidad.

El desplazamiento forzado sigue siendo un desafío global, afectando a más de 108 millones de personas en todo el mundo (European Commission, 2022), con un impacto creciente en la educación. En América Latina y el Caribe, la movilidad humana ha aumentado significativamente en las últimas décadas, lo que ha puesto una presión adicional sobre los sistemas educativos ya sobrecargados. La educación desempeña un papel central en la integración y el bienestar de niños, niñas y adolescentes migrantes, pero su acceso y continuidad enfrentan múltiples barreras. En este contexto, las tecnologías digitales representan una oportunidad clave para mitigar estos desafíos, ampliando el acceso a la educación y facilitando la inclusión de estudiantes en condiciones de movilidad. Sin embargo, su implementación requiere estrategias integrales que aborden no solo el acceso a dispositivos y conectividad, sino también la capacitación docente, la adecuación de los marcos normativos y la planificación de políticas educativas que garanticen su uso eficaz y equitativo.

Para lograr el objetivo propuesto, se sistematizaron 28 iniciativas regionales para la inclusión educativa de RMDP que integran tecnología y se categorizaron en cuatro grupos: Acceso a la Educación y Documentación para Migrantes, Infraestructura Educativa, Conectividad y Plataformas Educativas, Formación para la Inclusión, y Tránsito y Movilidad Migrante. Se identificaron las mejores prácticas basadas en el uso tecnológico, la escalabilidad y la colaboración con instituciones locales. A partir de este análisis, se preseleccionaron cuatro casos destacados: la Tabla de Equivalencias del Convenio Andrés Bello, Learning Passport de UNICEF, Casas Club de World Vision Costa Rica y Ruta Educativa de Save the Children. Finalmente, se priorizaron las iniciativas de la Tabla de Equivalencias y Ruta Educativa, profundizando su análisis mediante siete entrevistas en profundidad con actores clave.

Dentro de las recomendaciones de política para la escalabilidad, derivadas del análisis de estas buenas prácticas, destacan la necesidad de armonizar competencias a nivel regional, permitiendo la convalidación educativa de NNA sin documentación y provenientes de países no signatarios del Convenio Andrés Bello. Se sugiere expandir la cobertura geográfica y poblacional de ambas iniciativas, institucionalizando metodologías como la Progresión de Habilidades, Haldo y el Pasaporte de Aprendizaje, y fomentando la digitalización para mejorar la trazabilidad y el acceso a la información educativa. Además, se recomienda fortalecer la capacitación de actores clave, crear entornos seguros, diversificar las fuentes de financiamiento y promover la colaboración intersectorial entre gobiernos, ONGs y organismos humanitarios. La evaluación continua y la consolidación de convenios regionales, serán fundamentales para garantizar la sostenibilidad y replicabilidad en distintos contextos migratorios.

Introducción

El desplazamiento forzado debido a conflictos, violaciones de derechos humanos, desastres naturales y cambio climático afecta a más de 108 millones de personas en todo el mundo (European Commission, 2022). Este fenómeno ha duplicado el número de estudiantes desplazados en la última década (UNESCO, 2023a). América Latina y el Caribe (ALC) es la región con más migrantes per cápita en el mundo (UNHCR, 2021), con un notable aumento en la movilidad humana, pasando de 7 millones en 1990 a casi

15 millones en 2020. En 2023, se registraron más de 20 millones de personas desplazadas en la región, de las cuales tres cuartas partes migraron internamente (UN, 2023; UNESCO, 2023b).

En particular, el movimiento migratorio regional presenta tres grandes flujos de personas: venezolanos que se trasladan a otros países de América Latina y el Caribe, migrantes de ALC que se dirigen hacia Estados Unidos y el movimiento de retorno desde Estados Unidos hacia países como El Salvador, Honduras y Guatemala (UNESCO, 2022; OIM, 2023).

En este contexto, la educación, como un derecho humano fundamental, es clave para la incorporación y el ejercicio de otros derechos básicos. Además, desempeña un papel esencial en la inclusión dentro de las comunidades, el desarrollo de los países y el bienestar de niños, niñas y sus familias. Más allá de proporcionar conocimientos curriculares relevantes y apropiados, la educación ofrece protección, apoyo socioemocional, fomenta el pensamiento crítico y la resiliencia, y promueve la inclusión social (UNESCO, 2015, 2023a).

La movilidad humana en la región ejerce presión sobre las capacidades de los sistemas educativos, que ya enfrentaban dificultades estructurales para incluir a grandes contingentes de personas (UNESCO, 2023a). En este contexto, las innovaciones educativas para los desplazados pueden beneficiar tanto a estos como a las comunidades de acogida, especialmente a través del uso de tecnología (Cameron, Pon, D'Angelo, & Cooper, 2024). Las tecnologías digitales representan una oportunidad para ampliar el acceso y mejorar la calidad educativa.

En contextos de crisis migratoria, la heterogeneidad de situaciones y formas de migrar es amplia. Algunas personas dejan su país de origen y se establecen de manera permanente en otro, mientras que otras transitan un largo periplo para alcanzar el país destino. Entre estos dos escenarios paradigmáticos, existe una infinidad de configuraciones que requieren respuestas adaptadas a cada contexto. El proceso de reconocimiento de la condición de migrante es fundamental para acceder a derechos humanos esenciales, como la salud, la protección social y la educación (BID, 2023). En este marco, en LAC se vienen implementando diferentes tipos de iniciativas para poder atender la heterogeneidad de situaciones que presenta este proceso.

Algunas de estas iniciativas se centran en las dificultades que enfrentan los migrantes para acceder al sistema educativo debido a la falta de documentación acreditativa para la escolarización. Al respecto, el Marco de acción para garantizar el derecho a la educación propuesto por la UNESCO (2022) establece que, independientemente del motivo o la forma de migrar, es necesario brindar a las personas en movilidad oportunidades educativas en igualdad de condiciones, ya sea a través de los sistemas nacionales de educación o de modalidades alternativas, asegurando la disponibilidad de infraestructura y personal educativo (INEE, 2020). En este sentido, los sistemas de información y gestión educativa desempeñan un papel clave en la generación de políticas de inclusión basadas en evidencia. Asimismo, como se menciona en otro documento de este proyecto (Fundación Ceibal, 2025a) el trabajo colaborativo entre los gobiernos para lograr políticas regionales que aseguren la trazabilidad de las trayectorias educativas y de los documentos acreditativos, se vuelve impostergable para garantizar el derecho a la educación de estas poblaciones¹. Algunas iniciativas, por ejemplo, buscan garantizar el acceso de estudiantes con o sin documentos reglamentarios a los distintos sistemas educativos de los países de acogida.

Otras iniciativas de la región abordan las barreras generadas por la escasez de infraestructura educativa y conectividad (Cameron, Pon, D'Angelo & Cooper, 2024). Este tipo de acciones cobraron mayor relevancia durante la pandemia de COVID-19 para garantizar la educación a distancia mediante el uso de tecnología. Esto implicó el despliegue de infraestructura tecnológica, como la entrega de laptops y tablets a estudiantes, la ampliación del acceso a la conectividad, la creación de recursos educativos en línea y la capacitación docente para su uso. Tras la pandemia, la educación digital se revalorizó como

¹ <https://documentos.ceibal.edu.uy/portal/2025/03/Policy-briefing-3.pdf>

una oportunidad para que las personas migrantes continúen sus procesos de aprendizaje. En este marco, las plataformas educativas pueden ofrecer contenidos adaptados a las competencias y los intereses de los estudiantes a costos más bajos (Fundación Ceibal, 2025b).

También existen iniciativas orientadas a la formación docente para enfrentar los desafíos de la diversidad en el aula y atender las necesidades de estudiantes migrantes (Cameron, Pon, D'Angelo & Cooper, 2024). En su informe sobre educación para personas refugiadas, ACNUR (2022) destaca la importancia de capacitar a los docentes para gestionar la diversidad cultural en el aula. En este sentido, se requieren programas que doten a los docentes de herramientas para adaptar sus prácticas pedagógicas, promoviendo la continuidad educativa y abordando problemáticas como la discriminación, el racismo y la xenofobia. Estas acciones buscan garantizar que los estudiantes migrantes accedan a los servicios educativos en igualdad de condiciones (UNESCO/OREALC, 2020).

Finalmente, otro grupo de iniciativas está dirigido a las personas en tránsito migratorio, quienes enfrentan una de las condiciones de mayor vulnerabilidad dentro de esta población debido a las dificultades para garantizar la continuidad educativa mientras se desplazan. En muchos casos, los sistemas paralelos implementados por organizaciones humanitarias ofrecen espacios de normalización, protección, recreación y esparcimiento para niños, niñas y adolescentes (NNA) cuando los sistemas educativos no pueden acogerlos (UNESCO, 2022). No obstante, sin una certificación que acredite las competencias adquiridas, estos programas pueden no ser reconocidos una vez que el estudiante intenta reincorporarse al sistema educativo formal.

La literatura reciente, hace mención a algunas iniciativas que promueven la inclusión educativa de RMDP en ALC y, en menor medida, otras orientadas a la educación en emergencias, sin embargo, muy pocos documentos se enfocan en cómo las tecnologías digitales pueden colaborar al acceso, la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes en los sistemas educativos (Foulds et al., 2021; 2024 en Fundación Ceibal, 2025b). Este estudio busca identificar las innovaciones más promisorias en el uso de tecnologías digitales para mitigar los desafíos que enfrentan RMDP en LAC, con foco en dos casos específicos implementados en la región y con posibilidad de ser escalados.

Este documento de trabajo forma parte del proyecto “Explorando oportunidades para el uso de tecnologías digitales en la inclusión educativa de refugiados, migrantes y niños desplazados en América Latina y el Caribe”. Esta iniciativa es liderada por Fundación Ceibal de Uruguay y es financiada por el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC Canadá). El objetivo es identificar las innovaciones y buenas prácticas en el uso de tecnologías digitales para la inclusión educativa de personas refugiadas, migrantes (RMDP) y desplazadas en América Latina y el Caribe, considerando las principales necesidades planteadas anteriormente: acceso, infraestructura y recursos tecnológicos, formación para la inclusión y tránsito migratorio. Para lograrlo, se profundizó, a partir de entrevistas en profundidad a actores clave, en dos iniciativas llevadas adelante en la región, identificándose así oportunidades y barreras que proporcionan claves para su potencial escalamiento de manera sostenible. El documento se estructura en cuatro apartados, los dos primeros relacionados al marco conceptual y la metodología adoptada. Un tercer apartado, de resultados, donde se analizan las características y barreras y oportunidades para escalar los dos casos seleccionados. Asimismo, se presentan una serie de buenas prácticas de estas iniciativas en la región. El cuarto apartado, aporta conclusiones y recomendaciones de políticas.

Marco conceptual

El marco teórico de este estudio se basa en múltiples dimensiones que se intersectan en la búsqueda de la inclusión educativa para refugiados, migrantes y personas desplazadas (RMDP) a través de tecnologías digitales. Comienza abordando el derecho humano a la educación, particularmente en el contexto de la movilidad humana y las situaciones de emergencia, donde el acceso a oportunidades de

aprendizaje puede verse interrumpido. Luego, explora el concepto de inclusión educativa, enfatizando la necesidad de que los sistemas educativos se adapten a poblaciones estudiantiles diversas, incluidos los migrantes. También se analiza el papel de las tecnologías digitales, destacando su potencial para mejorar el acceso, la participación y la calidad en la educación. Otras dimensiones consideradas en los objetivos del estudio son la identificación y difusión de buenas prácticas en educación, así como los principios de escalabilidad y sostenibilidad, elementos fundamentales para garantizar el impacto a largo plazo y la expansión efectiva de las iniciativas. La Agenda de Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 de Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2018) establece que todos los niños y niñas deben culminar la educación primaria y secundaria, garantizando que esta sea gratuita, inclusiva y de calidad. Sin embargo, alcanzar este objetivo enfrenta desafíos significativos cuando coexiste con fenómenos como la movilidad humana. En estos contextos, la amenaza al ejercicio de la educación como derecho humano básico y como herramienta de protección de la dignidad se intensifica. Por ello, su defensa se vuelve aún más urgente, tanto para asegurar la continuidad educativa en contextos de emergencia de movilidad humana, como para garantizar la inclusión en los sistemas educativos de los países de acogida.

En situaciones de emergencia y movilidad humana la respuesta humanitaria suele centrarse en garantizar otros derechos básicos, como la alimentación y la salud (Fundación Ceibal, 2025a). En este contexto, la educación queda relegada, tanto por las familias como por los sistemas de respuesta, lo que provoca que muchos niños, niñas y adolescentes (NNA) queden fuera del sistema educativo formal durante el tránsito migratorio, y que una parte significativa de los adolescentes no se reincorpore posteriormente. Esta interrupción conlleva la pérdida de oportunidades, competencias y la posibilidad de adquirir nuevos conocimientos, afectando el desarrollo pleno, la integración social y las oportunidades a lo largo de la vida (ECHO, 2024). Ante esta realidad, el Marco Estratégico de la INEE 2018-2023 subraya la necesidad de “garantizar el derecho a una educación de calidad, segura y pertinente para todos aquellos que viven en contextos de emergencia y de crisis a través de la prevención, preparación, respuesta y recuperación” (INEE, 2018, p. 7).

La inclusión educativa, refiere a la diversidad de los estudiantes, especialmente haciendo foco en aquellos grupos que presentan riesgo de exclusión o marginación por vulnerabilidad socioeconómica, bajos desempeños, discapacidad, etnia, género, entre otros factores como la condición de migrante. La educación inclusiva pone el foco en la habilidad del sistema y la estructura escolar para adaptarse a la diversidad (INEEd, 2024) contemplando, para el caso de los niños, niñas y adolescentes migrantes, las competencias adquiridas, por ejemplo, en los sistemas educativos de sus países de origen.

La incorporación de las tecnologías digitales se ha incrementado en el correr de las últimas dos décadas, proceso que cobró aún más relevancia con los cierres escolares provocados por la pandemia de COVID-19 en todo el mundo (Rodríguez-Segura, 2023). Su contribución en los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden colaborar a mejorar la equidad en la inclusión educativa (Castillo, et. al, 2023), en especial de aquellos estudiantes menos favorecidos: aquellos que viven en áreas alejadas de las escuelas, para los RMDP o para los estudiantes con dificultades de aprendizaje (UNESCO, 2024). Sin embargo, aún queda trabajo por hacer en relación al acceso a dispositivos y la reducción de la brecha digital, la formación de los docentes, las adecuaciones pedagógicas, la construcción de entornos seguros que aseguren los derechos digitales, la privacidad de los datos, la evaluación de los aprendizajes, entre otros aspectos (BID, 2020, Fundación Ceibal, 2025b).

Este estudio busca identificar buenas prácticas de iniciativas que contribuyan a mejorar el derecho a la educación de RMDP. El concepto de buenas prácticas es polisémico. En el ámbito educativo, se utiliza de forma subjetiva haciendo mención a aquellos casos exitosos en los que se ha acreditado cierta efectividad en la mejora de los aprendizajes, las habilidades socioemocionales, la convivencia, entre otros aspectos. La identificación de buenas prácticas, puede servir para mejorar el diseño de las políticas, para impulsar procesos de gestión del cambio en la institución o para replicar en otros contextos. El enfoque de las buenas prácticas, también se encuentra íntimamente asociado al uso de tecnologías digitales y a la incorporación de la innovación en el proceso educativo. Esto no se centra únicamente en

la educación en línea, sino también en otros emergentes que surgen indirectamente para su implementación. Es el caso de la transformación del rol docente o el desarrollo de comunidades de aprendizaje (Argenis, Beltrán & Moreno, 2020).

La escalabilidad busca optimizar el impacto social considerando el conocimiento proveniente de la investigación y la innovación y para identificar oportunidades y barreras que puedan brindar insumos para la transformación social. La escalabilidad también se encuentra asociada a la movilización de conocimiento, es decir, la transferencia y el intercambio de modelos teórico-prácticos para mejorar la aplicación de los usuarios. Finalmente, la sustentabilidad de una iniciativa implica conocer qué impactos tendrá en las personas, lugares o cosas, el esfuerzo que se necesitará para producirlo, por ejemplo, en lo que refiere a recursos y las resistencias a la implementación que puedan generarse. En este sentido, este estudio busca proporcionar insumos para la toma de decisiones informada considerando la posibilidad de escalar estas iniciativas de una forma sustentable (McLean & Gargani, 2019).

Metodología

Este estudio tuvo un abordaje metodológico cualitativo. A partir de la revisión de la literatura académica y los informes disponibles sobre la temática, se identificaron conceptos y procesos clave para la integración de lecciones aprendidas. Con base en la revisión de literatura, también se identificaron y sistematizaron 28 iniciativas en la región que contemplaran la inclusión educativa para RMDP y utilizaran en alguna parte de su proceso de implementación tecnologías digitales. Para seleccionar los casos de buenas prácticas (ver caracterización de iniciativas en anexo), se integraron los insumos de four technical meetings realizados a referentes en la temática de la región. A partir de estas entrevistas y de la revisión de literatura, se seleccionaron cuatro casos de estudio que contemplaran los siguientes criterios:

- sean iniciativas activas o próximas a desarrollarse²
- se encuentren vinculadas a algunas macro dimensiones mencionadas anteriormente (acceso a los sistemas educativos y documentación requerida, infraestructura y conectividad tecnológica, formación para la inclusión educativa y población en tránsito migratorio),
- que pudieran ser escalables a nivel de la política pública de la región y que trabajen a nivel local con instituciones gubernamentales o de la sociedad civil.

Se identificaron cuatro casos que cumplían con estos requisitos y se los clasificó bajo las categorías expuestas en la introducción de este documento: (1) acceso a la educación y documentación para migrantes, (2) infraestructura educativa, conectividad y plataformas de aprendizaje, (3) formación para la inclusión y, (4) tránsito y movilidad migrante. Dentro de la categoría "Acceso a la educación y documentación para migrantes", se preseleccionó la iniciativa Tabla de Equivalencias del Convenio Andrés Bello. Las iniciativas Casas Club de World Vision Costa Rica y Learning Passport de UNICEF se identificaron con la formación para la inclusión y Ruta educativa de Save the Children con los estudiantes que se encuentran en transición y movilidad migrante. Los cuatro casos pre-seleccionados, fueron presentados en el Webinar **"Conectando futuros: innovación, educación y TIC para nuevas generaciones en movimiento en Latinoamérica y el Caribe"**.

A partir de estas presentaciones se valoraron las cuatro propuestas y se seleccionaron dos iniciativas: Tabla de equivalencias del Convenio Andrés Bello y Ruta educativa de Save the Children. Las propuestas fueron valoradas por su potencial complementario. Ambas están centradas en el acceso a la educación para distintos grupos poblacionales, tanto aquellos con cierta permanencia en el país de acogida

² Algunas de las iniciativas relevadas se llevaron a cabo durante la pandemia de COVID-19.

como los que se encuentran en tránsito. Mientras que una de ellas se basa en acuerdos entre los Ministerios de Educación, la otra tiene un enfoque humanitario. Además, una abarca tanto Centroamérica como América del Sur, mientras que la otra se focaliza en Centroamérica. Las otras dos iniciativas, aunque también fueron preseleccionadas por sus buenas prácticas, presentaban la desventaja de tener un menor diálogo con los Ministerios de Educación y un fuerte componente humanitario, lo que aportaba menos elementos de heterogeneidad en la selección de los casos.

Para profundizar en la caracterización de estas iniciativas, se realizaron entrevistas en profundidad, semi-estructuradas, incluyendo diseñadores de innovación, hacedores de políticas y otros actores relevantes. En total se realizaron siete entrevistas, cuatro con Tabla de equivalencias y tres con Ruta educativa. La siguiente tabla muestra la cantidad y los roles de los actores clave de cada iniciativa que participaron de las entrevistas:

Iniciativa	Participante y rol
Tabla de equivalencias	Mónica Latorre , Coordinadora de la Tabla de equivalencias del CAB
	Joaquín Vergara , Oficial de Programas de Educación del CAB
	Luis Lizama , Técnico de Tabla de equivalencias de Chile
	Gloriela Céspedes , Técnica de Tabla de equivalencias de Panamá
	Luz María Rodríguez , Técnica de Tabla de equivalencias de República Dominicana
Ruta educativa	Wendy Lagos , Punto focal de educación e inclusión de <i>Save the Children</i> y Co-lider del clúster de educación, Honduras
	Claudia Monterroso , Especialista Senior de Educación de <i>Save the Children</i> , Guatemala
	Andrés Gálvez , Investigador de la Universidad del Valle, Guatemala
	Rocío Oliver , Investigadora de la Universidad del Valle, Guatemala
	Ana Cruz , Investigadora de la Universidad del Valle, Guatemala

Tabla 1. Participantes de las entrevistas en profundidad

Tanto la participación en los webinars como la ejecución y tratamiento de información de las entrevistas, se realizaron bajo estrictos estándares éticos de la investigación. Se incorporaron consentimiento informados y el seguimiento de una consultora en Research Ethics. La información obtenida a través de las entrevistas fue transcrita, codificada con el programa AtlasTi, para analizar el contenido de los discursos relevados. Los códigos más recurrentes fueron: características de la iniciativa, población, logros, actividades, desafíos, oportunidades y escalabilidad.

Buenas prácticas para la mejora de la inclusión educativa de migrantes, refugiados y desplazados en LAC: los casos de Tabla de equivalencias y Ruta educativa

Las propuestas seleccionadas presentan distintas características que las hacen complementarias en la atención a los diversos contextos de migración en América Latina y el Caribe (ALC).

El primer caso analizado es la **Tabla de Equivalencias del Convenio Andrés Bello**. Esta iniciativa, que actúa por vías administrativas en los Ministerios de Educación, está orientada a facilitar la inserción de niños, niñas y adolescentes RMDP que ya formaban parte del sistema educativo en su país de origen, permitiéndoles continuar su educación formal en el país de acogida. Su principal contraparte son los ministerios de educación de los países signatarios del convenio. Si bien esta iniciativa no comienza como un proyecto de tecnología digital, ni centra sus aportes en la generación o el uso de tecnologías digitales, cuenta con recursos web donde se encuentran disponibles las equivalencias entre los currículos nacionales de los países miembros. Asimismo, en países como Chile, se digitaliza la documentación escolar de los estudiantes para validarla, incorporarlos al sistema educativo formal y generar un repositorio digital con sus expedientes académicos. Este último punto representa, según la literatura reciente (Dodel, 2023; Fundación Ceibal, 2025a), el elemento más prometedor para escalar esta propuesta, mejorando la gestión y la obtención de documentación escolar acreditativa, facilitando el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes migrantes y reduciendo, además, los costos administrativos para los ciudadanos. Por otro lado, la creación de servicios digitales como complemento de los presenciales hace que esta iniciativa adopte un enfoque multicanal.

Ruta Educativa es una iniciativa diseñada e implementada por **Save the Children** desde un enfoque humanitario de educación en emergencias. Está orientada a la población en tránsito, especialmente a NNA que no están escolarizados en el sistema educativo formal a lo largo de la ruta migratoria. Su principal contraparte son organizaciones de base humanitaria que trabajan en el territorio. En cuanto al uso de la tecnología, la iniciativa ha desarrollado plataformas digitales que permiten diagnosticar necesidades, adaptar materiales y facilitar la toma de decisiones informadas sobre los servicios educativos para niños migrantes.

Tal como se muestra en la figura 1, ambas iniciativas presentan un alto potencial de escalamiento a países que aún no cuentan con propuestas similares. La primera tiene representación en América Latina y el Caribe, mientras que la segunda está presente en países centroamericanos.

A continuación, se presenta el análisis de la información recopilada sobre buenas prácticas, a partir de las entrevistas con los técnicos responsables de cada una de las iniciativas.



Figura 1. Mapeo de países donde se encuentran Tabla de equivalencias y Ruta educativa

Inclusión educativa y digitalización de procesos para la inserción de niños, niñas y adolescentes RMDP en los sistemas educativos de los países de acogida. El caso de Tabla de Equivalencias del Convenio Andrés Bello

¿Qué características tiene la iniciativa?

La **Tabla de Equivalencias del Convenio Andrés Bello (CAB)**, creada en 1974, es un instrumento clave para la integración educativa en América Latina y el Caribe, con una trayectoria de casi 50 años. Esta herramienta permite la comparación y equiparación de los sistemas educativos de los países miembros, facilitando la integración de NNA, refugiados, migrantes y desplazados (RMDP) en los sistemas educativos.

Su objetivo es garantizar el reconocimiento de estudios de educación primaria y media entre los países signatarios del CAB, promoviendo el acceso, la permanencia y el egreso educativo de niños, niñas y adolescentes en movilidad.

Actualmente, 12 países son signatarios y miembros del CAB: Bolivia, Colombia, Cuba, Chile, Ecuador, México, Paraguay, Panamá, República Dominicana, Perú, Venezuela y España. Además, su marco de referencia es utilizado por sistemas educativos de otros países que no integran el convenio. Su implementación contribuye a que los estudiantes continúen sus estudios sin interrupciones, promoviendo la igualdad de oportunidades y garantizando el derecho a la educación. La Tabla de equivalencias vincula la estructura curricular formal de la educación obligatoria de cada uno de los países integrantes del convenio, para facilitar la convalidación de los grados cursados anteriormente, aportando información acerca del nivel en que se puede insertar el estudiante para asegurar su continuidad educativa. Los países signatarios del CAB, a través de la Tabla de equivalencias pueden:

- Reconocer y homologar estudios previos, permitiendo la continuidad educativa.
- Validar los documentos de estudios apostillados que traigan los RMDP (pertenecientes a países integrantes del CAB) al momento de querer ingresar en el sistema educativo del país de acogida.
- Brindar opciones para quienes carecen de documentos completos o legalizados o provienen de países que quedan fuera del convenio³. Al respecto, actualmente se está trabajando en una progresión de habilidades para conocer con qué competencias cuentan los NNA que no llegan al país con documentos válidos.
- Establecer equivalencias entre el último grado aprobado por el estudiante en su país de origen y el currículo del país de acogida. Esta equivalencia se realiza considerando su edad, los grados cursados, la estructura educativa de su país de origen, las escalas de calificaciones, los períodos escolares y los calendarios académicos que haya cursado.
- La oficina de convalidación informa al sistema educativo sobre el grado y nivel en el que debería incorporarse el estudiante. El no tener convalidada la documentación permite, en algunos países la matriculación provisoria y en otros inhabilita la posibilidad de cursado en el sistema educativo formal.

³ Aunque diseñada para los países miembros del CAB, la Tabla se usa como referencia en otros contextos educativos, como ocurrió con los flujos migratorios de haitianos a Chile. En ausencia de acuerdos, la Tabla permitió ubicar a los estudiantes y garantizarle acceso a la educación, demostrando su valor como puente universal para la integración educativa.

Buenas prácticas para la integración escolar de NNA de países signatarios y no signatarios del CAB en República Dominicana

En República Dominicana, la inclusión de estudiantes migrantes varía según si provienen de países firmantes del Convenio Andrés Bello (CAB) o no. Para los primeros, el proceso de ingreso es más flexible, ya que el convenio permite su admisión aún sin apostilla, evitando que los niños queden fuera del sistema educativo mientras completan los trámites. En contraste, los estudiantes de países no firmantes enfrentan mayores restricciones si no cuentan con documentación oficial que acredite sus estudios previos. La Técnica de la Tabla en República Dominicana explica que, para abordar estos casos, han implementado un sistema de recibos con códigos QR que facilitan la gestión de documentos y la digitalización de expedientes. No obstante, muchas familias encuentran barreras tecnológicas para completar los trámites.

Otro reto particular es la atención a niños refugiados, especialmente de zonas en conflicto como Gaza, quienes a menudo llegan sin documentación. En estos casos, se aplica normativa nacional que permite su inserción provisional en el sistema educativo mediante evaluaciones diagnósticas. Para estudiantes con sobreedad, se realizan pruebas para determinar el grado más adecuado y, en algunos casos, se les incluye en programas de nivelación. Además, los niños que no hablan español deben pasar por un proceso de adaptación lingüística. La entrevistada señala que se recomienda a los centros educativos evaluar el dominio del idioma y fomentar la asistencia a programas de español. A pesar de desafíos como la falta de educación personalizada y la sobrepoblación en las aulas, las estrategias implementadas buscan garantizar el derecho a la educación de todos los niños, sin importar su origen o condición migratoria.

La Tabla de equivalencias es una herramienta viva, dinámica, en continuo perfeccionamiento y actualización a las normativas y estructuras curriculares de los países. Asimismo, ha considerado los cambios en los flujos migratorios para adaptar su implementación a los requerimientos de la población migrante. En este sentido, los entrevistados destacan algunos logros recientes:

- **Impacto en el acceso educativo:** Desde 2017 hasta 2021, la Tabla de Equivalencias ha facilitado el acceso a la educación de 368.992 estudiantes en movilidad. Este impacto continúa creciendo con 119.896 casos entre 2022 y 2023, incluso después de los desafíos impuestos por la pandemia.
- **Red de Técnicos:** Los técnicos de la red, son funcionarios responsables de la convalidación de la documentación educativa y encargados de los procesos de cada país y trabajan en coordinación con los ministerios de educación. Desde 2018, funciona la Red de Técnicos que respalda el uso del aplicativo en cada país miembro. Esta red responde consultas complejas en un promedio de 48 horas a través de mensajería instantánea y foros virtuales, promoviendo el diálogo, el análisis de casos y la actualización de la Tabla. La comunicación directa, complementada con foros, WhatsApp y correo electrónico, asegura la resolución rápida de dudas, fortaleciendo la movilidad estudiantil y garantizando la inserción adecuada en el sistema educativo del país de acogida.
- **Fortalecimiento técnico y normativo:** Este logro ha sido impulsado por el proyecto “En la escuela estoy mejor”, desarrollado en colaboración con UNICEF y Education Cannot Wait, que capacita a funcionarios responsables de convalidaciones para garantizar el acceso equitativo a los sistemas educativos de acogida. Entre 2020 y 2024 se han realizado

talleres de análisis técnico y actualización de la Tabla de Equivalencias, foros técnicos, que fomentan el intercambio de buenas prácticas, asesorías normativas en Colombia, Panamá y República Dominicana, enfocadas en flexibilizar regulaciones para garantizar el derecho a la educación.

Buenas prácticas de los Técnicos de Tabla de equivalencias en Panamá: capacitadores y agentes de sensibilización

En Panamá, los técnicos de la Tabla de Equivalencias cumplen un rol clave como capacitadores y agentes de socialización en materia de migración y reconocimiento de estudios. La capacitación a los nuevos analistas de documentación académica sigue una estructura que va de lo general a lo particular, comenzando por el marco normativo internacional y nacional que respalda el derecho a la educación de la población migrante. La Técnica de la Tabla en Panamá explica que el proceso se basa en el Convenio Andrés Bello, pero también en regulaciones nacionales, que permiten adaptar la aplicación de la tabla a la realidad local: “A pesar de que siempre se dice que todos los convenios están por encima de lo nacional, no se deja de aplicar también de alguna manera la normativa”. Este enfoque asegura que los técnicos comprendan el instrumento en su totalidad y sepan cómo aplicarlo en función de cada caso particular. Las capacitaciones se realizan en todas las regiones educativas de Panamá y son impartidas a los analistas de documentación académica, quienes atienden directamente a los estudiantes y sus familias. Además, en 2021 el Convenio Andrés Bello organizó una jornada nacional donde se reunieron representantes de todas las regiones para fortalecer el conocimiento y aplicación de la Tabla de Equivalencias.

Más allá de la capacitación técnica, los técnicos de la Tabla de Equivalencias enfrentan desafíos en la inserción escolar de estudiantes migrantes, especialmente en casos de documentación incompleta o pasaportes vencidos. Según la entrevistada, la prioridad es siempre garantizar el acceso a la educación: *“Cuando yo tengo un niño de frente, no pregunto de dónde es (...) sé que lo que tengo que hacer es ver cómo se le inserta en el sistema educativo”*. Sin embargo, reconoce que aún existen barreras en la sensibilización de algunos directores y docentes, lo que requiere un trabajo constante de información y acompañamiento. Además, la capacidad del sistema educativo es un reto creciente, ya que muchos migrantes en situación vulnerable dependen de las escuelas públicas, que ya enfrentan dificultades para absorber a la población local. Frente a este panorama, se busca mejorar el registro y seguimiento de estudiantes migrantes, con el objetivo de fortalecer las respuestas del sistema educativo y garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos.

¿Cómo interactúa la Tabla de Equivalencias y con las tecnologías digitales?

Gracias a su formato digital, la Tabla de Equivalencias permite un acceso más ágil y transparente a la información educativa, facilitando los procesos de validación y convalidación en la región. Disponible en línea, la Tabla ha evolucionado de un documento exclusivo a una plataforma abierta que ofrece soporte en tiempo real, beneficiando a estudiantes y educadores en todo el mundo. Se encuentra disponible en la página web oficial del Convenio Andrés Bello, con acceso a través de un código QR que dirige al aplicativo virtual. Este permite realizar comparaciones en tiempo real entre los sistemas educativos de los 12 países miembros, considerando seis categorías clave. Esta herramienta, antes una cartilla física, es ahora una plataforma interactiva que informa sobre grados equivalentes, criterios de evaluación y procedimientos en el país de destino, agilizando la integración educativa para niños en situación de movilidad.

Como parte de los objetivos de este proyecto, en este informe se sistematizan las evidencias sobre los desafíos y oportunidades que enfrentan las iniciativas analizadas para escalar su impacto social, basándose en los hallazgos de la investigación. En este sentido, a continuación, se presentan las principales limitaciones y riesgos sistémicos, seguidos de las oportunidades para superarlos y, con ello, optimizar la transformación social.

Buenas prácticas en el uso de tecnologías digitales en Chile

En el proceso de certificación y matrícula de estudiantes migrantes en Chile, la digitalización ha sido clave para mejorar la eficiencia y trazabilidad. Antes, quienes no tenían un documento de identidad definitivo recibían un número provisional, dificultando la continuidad de estudios. Con el Identificador Provisorio Escolar (IPE), creado por el Ministerio de Educación, se garantiza un seguimiento preciso, facilitando la integración y asegurando el registro en línea.

El uso de plataformas digitales agilizó la documentación necesaria para la matrícula y el reconocimiento de estudios. Como explicó el Técnico de la Tabla en Chile, *"llega un migrante, un chileno que tiene que hacer una matrícula provisoria y (...) el establecimiento le toma todos los datos, le escanea y sube todos los documentos que traiga, y desde el establecimiento llega acá al ministerio la solicitud"*. Este avance eliminó la necesidad de trámites presenciales, descentralizando el proceso y haciéndolo más accesible. Además, la digitalización permite almacenar certificados y documentos en línea, asegurando su disponibilidad sin trámites adicionales. Chile ha modernizado su sistema educativo, reduciendo barreras burocráticas y facilitando el acceso a la educación para NNA.

Asimismo, se actualiza la normativa según el contexto migratorio, digitalizando procesos de validación e ingreso al sistema educativo. A través del Programa de Mejora de la Gestión (PMG) del Banco Mundial, se implementan protocolos, diagnósticos y seguimiento de indicadores para fortalecer la calidad del servicio educativo.



Figure 2. Modelo chileno de mejora de la calidad del servicio.

¿Cuáles son los desafíos para su escalabilidad?

Los desafíos que enfrenta la Tabla de equivalencias en su implementación son diversos y varían entre países e inclusive dentro de regiones de un mismo país. Los aspectos a mejorar que mencionan los entrevistados incluyen algunos relacionados a la comunicación y la difusión de la normativa, el acceso a recursos, la necesidad de incrementar las capacitaciones en territorio y otros aspectos relacionados a la colaboración con los ministerios y adhesión al convenio por parte de nuevos países.

Falta de comunicación: Uno de los principales desafíos es la falta de comunicación entre las oficinas centrales de los ministerios de educación y los funcionarios en las regiones.

Desconocimiento normativo: Algunos funcionarios que atienden al público pueden desconocer el alcance del convenio y la normativa relacionada, lo que lleva a la aplicación incorrecta de las reglas para estudiantes migrantes.

Acceso a Recursos: La implementación de la Tabla de Equivalencias también está limitada por los recursos financieros y tecnológicos necesarios para capacitar a los funcionarios y digitalizar la información. Chile es un caso paradigmático de buenas prácticas en el desarrollo de sistemas de información digital, mientras que otros países están introduciendo gradualmente estas herramientas.

Diferencias regionales: Existen grandes diferencias en la implementación y el conocimiento de la Tabla entre los diferentes países y regiones, lo que complica la estandarización del proceso de convalidación. También existen brechas regionales tanto en el acceso a conectividad como en las competencias digitales de los funcionarios para poder implementar procesos de gestión en línea.

Capacitación continua: La capacitación de los funcionarios en las regiones es crucial. Se menciona que se han realizado esfuerzos significativos en este sentido, pero que aún queda mucho por hacer para asegurar que todos los funcionarios estén bien informados y capacitados.

Adhesión al convenio: Para que la Tabla de Equivalencias se implemente en más países, es fundamental que estos países firmen el Convenio Andrés Bello. Sin embargo, algunos países, como Uruguay, si bien tuvieron algún acercamiento, no completaron el proceso.

Colaboración interministerial: La necesidad de colaboración entre diferentes ministerios (educación, cultura, tecnología) también se presenta como un desafío, ya que la separación de estas áreas en muchos países ha dificultado la implementación conjunta de políticas.

¿Qué potencialidades presenta para poder escalar a otras poblaciones?

A pesar de identificar algunas barreras, los entrevistados destacaron algunos elementos en los que ya se encuentran trabajando para mejorar la cobertura y la calidad de la gestión en los distintos países. Estos se centran en seis grandes áreas de trabajo: la armonización y progresión de habilidades, la digitalización y accesibilidad a la información, el incremento en la capacitación en terreno, la incorporación de nuevos niveles y modalidades educativas, la inclusión de nuevos países al convenio y la integración de la evaluación y el monitoreo a los procesos de trabajo.

Armonización y progresión de habilidades: Se ha trabajado, y está próxima a incorporarse a la iniciativa, en una Progresión de Habilidades que identifica 10 competencias clave en las áreas lógico-matemática, investigación científica, comunicativo-lingüística y socioemocional. Esta herramienta, desarrollada y validada por los 12 países miembros, proporciona un marco de referencia para evaluar el nivel educativo de niños sin documentos ni antecedentes escolares.

Digitalización y accesibilidad a la información: En algunos países se avanzó en la digitalización de documentos escolares, lo que facilita un acceso universal y en tiempo real a la información

educativa, potenciando la integración de niños en movilidad a los sistemas educativos. La digitalización de la información y la creación de plataformas que faciliten el acceso a los datos sobre la trayectoria educativa de los estudiantes son destacadas por los entrevistados como pasos importantes para mejorar la implementación.

Capacitación en terreno: Se ha enfatizado la importancia de realizar capacitaciones en las regiones, donde los funcionarios pueden discutir y resolver sus dudas sobre la normativa y el convenio. Iniciativas en Panamá, Colombia y Ecuador han promovido el fortalecimiento de capacidades locales, sentando las bases para replicar esta experiencia en otras poblaciones y contextos.

Incorporación de la equivalencia en formación profesional y formación a distancia: En relación con la formación profesional, existe un estudio avanzado sobre 400 ofertas de formación en 12 países, con perfiles de ingreso y alcances diversos. Se menciona la necesidad de continuar estudiando las ofertas para su acreditación. Por su parte, la educación a distancia está creciendo, pero su reconocimiento varía entre países; algunos exigen presencialidad para la convalidación. En este punto, es clave identificar qué países regulan la educación virtual y garantizar su reconocimiento oficial.

Consolidación de procesos de integración de países: Se mencionaron grandes avances para consolidar el convenio con países del MECOSUR y con CECC-SICA para los países de América Central. Sin embargo, aún se encuentra inconclusa la firma del tratado.

Evaluación y monitoreo: Si bien solo en la entrevista con el representante de Chile se mencionó la previsión de evaluación y monitoreo a través del Programa de Mejora de la Gestión, este es un elemento que podría ser escalable al resto de los procesos de implementación de los países miembros.

Garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en tránsito migratorio para que nadie quede atrás. El caso de Ruta Educativa de Save the Children

La situación de migración y desplazamientos en América Latina y el Caribe (ALC) también está marcada por factores coyunturales. En 2025, la política internacional ha dado un giro en relación con el apoyo a iniciativas que trabajan con población migrante. El 20 de enero de 2025, el gobierno de los Estados Unidos emitió un comunicado titulado *Reevaluating United States Foreign Aid*, en el que estableció una *Stop Work Order* por 90 días para todos los departamentos y agencias que financian programas de asistencia en el extranjero (The White House, 2025). Esta medida provocó la paralización de actividades y afectó la sostenibilidad de numerosas iniciativas humanitarias que dependían de estos fondos, como Ruta Educativa. Al momento de este relevamiento, dicha iniciativa se encuentra en una situación de incertidumbre que compromete su capacidad para garantizar, como lo hacía antes de esta medida, el derecho a la educación de NNA en situación de movilidad, quienes, al transitar por distintos países, enfrentan serias dificultades para acceder a los sistemas educativos locales.

¿Qué características tiene la iniciativa?

El objetivo principal de **Ruta educativa** es contribuir a reducir las barreras a la educación de niños, niñas, adolescentes y familias en movimiento en las rutas migratorias centroamericanas a través de una coordinación sectorial con enfoque transfronterizo. Esta iniciativa busca asegurar que la educación, en tanto derecho humano fundamental, sea priorizada en situaciones de emergencia.

Su población objetivo son niños, niñas y adolescentes que transitan en las rutas migratorias centroamericanas, incluyendo Panamá, Costa Rica, Honduras, El Salvador, Guatemala y México.

Esta iniciativa trabaja desde 2023 con un enfoque que integra a los NNA, sus familias y a las institu-

ciones gubernamentales y humanitarias para la incorporación en sus agendas de la problemática que viven los migrantes en tránsito. En particular, Ruta educativa se encuentra enfocada en:

- La identificación de necesidades educativas y la adaptación de materiales y enfoques a las competencias individuales de cada niño en tránsito.
- Evaluar, procesar y socializar los datos de las necesidades educativas y la incorporación de competencias a lo largo de la ruta migratoria utilizando tecnologías digitales, lo que facilita el seguimiento continuo. A un año de su implementación, esta iniciativa había logrado evaluar a 1369 NNA (ECHO, 2024).
- La orientación y sensibilización a las familias sobre la importancia de la educación durante el viaje, brindando información sobre dónde acceder a atención educativa. Teniendo en cuenta que la continuidad educativa es el derecho menos priorizado por las familias en la ruta migratoria, este es un punto relevante para que las familias logren colaborar en el proceso de aprendizaje autónomo de los NNA que están en tránsito.
- Movilización del conocimiento sobre las acciones llevadas adelante y la coordinación con gobiernos y actores humanitarios para garantizar una atención integral y eficaz a la niñez migrante.

Esta iniciativa, liderada por Save the Children, es un trabajo conjunto con actores locales, regionales e internacionales para identificar necesidades educativas y facilitar el acceso a recursos. Entre las 18 organizaciones con las que Save the Children colabora se destacan: Hebrew Immigrant Aid Society (HIAS), United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF), Plan Internacional, World Vision, Consejo Noruego de Refugiados, Comité Internacional de La Cruz Roja (CICR), Red Internacional, Red Intergerencial de Educación en Emergencia, Convenio Andrés Bello, Hub de Aprendizaje de América Latina, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), donantes como European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations (ECHO), AECID y United States Agency for International Development (USAID).

Durante esos dos años de implementación, Ruta educativa garantizó la continuidad educativa de NNA que se encuentran en tránsito migratorio y por tanto en un contexto de emergencia. Los logros expuestos por las entrevistadas y desarrollados a continuación, expresan la integralidad en su intervención:

Aprender en el camino: esta iniciativa brinda evidencias sobre la posibilidad de aprender durante el tránsito, con los niños y sus familias reconociendo esta oportunidad educativa como fundamental para el desarrollo y la continuidad del aprendizaje, incluso en situaciones de movilidad.

Coordinación efectiva y evidencia colectiva: Gracias al uso de tecnología, es posible generar una coordinación efectiva entre actores y proporcionar evidencia de uso colectivo. Los datos se registran y se comparten en tiempo real, facilitando la toma de decisiones sin comprometer el proceso migratorio de las familias.

Herramientas de evaluación y atención educativa: se ha implementado y probado un paquete de herramientas de evaluación de necesidades educativas, con una muestra de 3.240 niños y niñas y un enfoque solidario y escalable en su aplicación.

Evidencia sobre el ejercicio del derecho a la educación: se obtuvo información sobre tendencias clave, como nacionalidades, edades, discapacidad y niveles de competencia, que subraya el ejercicio del derecho de los niños migrantes a recibir educación.

Información sobre servicios disponibles: se proporcionó acceso a información sobre servicios educativos en la ruta.

Compromisos institucionales: Se alcanzaron compromisos políticos con ministerios de educación y el CECC-SICA para mejorar la política pública. En Honduras, también se consiguió el reconocimiento de la Secretaría de Educación y se logró integrar Ruta Educativa como herramienta de respuesta en la actualización del Plan de Gestión de Riesgo Integral del Sector Educativo.

Transferencia de capacidades: Se capacitaron socios locales, nacionales y regionales para fortalecer la implementación de la iniciativa.

Rendición de cuentas: En Honduras, se realizaron procesos con directores de centros educativos, la directora municipal y equipos humanitarios. En el Centro de Descanso Temporal Sagrada Familia, participaron tanto el personal operativo como el equipo de coordinación.

Potencial de escalabilidad y sostenibilidad: Estrategia adaptable a otros contextos de movilidad.

Buenas prácticas en la implementación y la sensibilización a la comunidad en Honduras

La implementación de la Ruta Educativa en Honduras se focalizó en el departamento de El Paraíso, específicamente en el punto fronterizo de Las Manos, donde se identificaron espacios clave y posibles socios para aplicar la herramienta Haldo y brindar atención educativa a la niñez en tránsito. Un desafío inicial fue la transición del punto de ingreso migratorio desde Trojes hacia la frontera oficial, tras la aprobación de la amnistía migratoria. Este cambio permitió un tránsito más seguro y ordenado, facilitando la instalación del proyecto en un entorno más accesible. Como explicó la referente focal de Honduras: *“El punto de implementación aquí en Honduras se seleccionó en El Paraíso, y el reto fue identificar el lugar y los socios para instalarnos y hacer las aplicaciones con los flujos mixtos que ingresan al país.”*

La sensibilización comunitaria fue un componente clave para enfrentar estigmas asociados a la migración. Se trabajó con autoridades locales, como alcaldías y líderes comunitarios, para integrar la respuesta humanitaria en la zona y organizar un equipo local bajo el liderazgo de ACNUR y socios en terreno. Esta coordinación permitió una atención más eficiente y la instalación de un espacio humanitario cerca del Instituto Nacional de Migración, donde las organizaciones brindan servicios complementarios y mantienen atención durante los fines de semana. La entrevistada destacó: *“El reto fue sensibilizar a la comunidad de acogida y derribar la barrera del estigma, asociada al aumento de la migración y su vinculación con la delincuencia. Por eso integramos a líderes locales en los procesos de sensibilización.”*

La capacitación a docentes fue un pilar clave para la implementación de la Ruta Educativa en Honduras, asegurando que las escuelas en la ruta migratoria brindaran un entorno inclusivo y flexible para la niñez en tránsito. Este proceso inició con el acercamiento a las autoridades educativas locales, como el director departamental de El Paraíso y la directora municipal de Educación en Danlí, quienes facilitaron la identificación de los centros educativos ubicados en las rutas de los flujos migratorios. Se trabajó con aproximadamente diez escuelas, organizando jornadas de día y medio donde se socializaba el proyecto, se realizaba una navegación práctica por la herramienta Haldo on the Move y se desarrollaban grupos de trabajo para que los docentes experimentaran su aplicación. Un objetivo clave fue sensibilizarlos para permitir que niños y niñas en tránsito pudieran integrarse temporalmente a las aulas, incluso por

unas pocas horas. Como señaló la entrevistada: “Los docentes no estaban sensibilizados en ese sentido. No le miraban la importancia de permitir que una niña o niño entrara a un aula de clases y se iba a ir al día siguiente. Por eso fue la idea de incorporarlos, para hacer la incidencia en este sentido.” Esta estrategia, respaldada por las autoridades educativas, garantizó que la educación se considerara un derecho inmediato y accesible, sin importar la duración de la estancia de los estudiantes.

La implementación de Ruta Educativa se consolidó en el Centro de Descanso Temporal Sagrada Familia, gestionado por Cáritas de Honduras. Este espacio ofrece un entorno seguro para la aplicación de la herramienta Haldo y actividades psicoeducativas. Las familias son trasladadas gratuitamente gracias a la coordinación entre socios humanitarios, asegurando su participación sin costos adicionales. Esta estrategia integral no solo facilita el diagnóstico educativo, sino que también promueve la estabilidad emocional y la participación activa de niñas, niños y adolescentes en un ambiente amigable. Como comentó la entrevistada: “*Dentro del Centro de Descanso tenemos una carpa acondicionada como un espacio seguro y amigable, donde se aplica la herramienta Haldo y se desarrollan actividades lúdicas. Los niños decían: ‘Al fin hay un espacio para nosotras!’*”

¿Cómo interactúa la Ruta educativa con las tecnologías digitales?

Ruta educativa ha desarrollado y adaptado diversos instrumentos de tecnología digital para alcanzar sus objetivos. Su principal herramienta “Haldo On the Move” (Holistic Assessment of Learning and Development Outcomes), es una plataforma digital que permite evaluar y diagnosticar las competencias básicas en contexto de emergencia de los NNA. Mide las áreas de matemáticas, lectura, escritura, aprendizaje socioemocional y funciones ejecutivas. Esta evaluación se aplica a NNA de entre 5 y 18 años de manera progresiva. Asimismo, proporciona información en tiempo real lo que permite adaptar los materiales educativos a las necesidades específicas de los niños migrantes y dar seguimiento continuo de su progreso en cada punto de evaluación.

A su vez, los resultados del diagnóstico educativo están disponibles para las familias en tiempo real, lo que les permite, a través de una plataforma de consulta donde pueden descargar los resultados de la evaluación, conocer el rendimiento de sus hijos y obtener recomendaciones pedagógicas. Estos datos también ayudan a los sistemas educativos a realizar pruebas de nivelación adaptadas a los estudiantes migrantes.

Uno de los desafíos que enfrenta la educación de los NNA en tránsito es la falta o intermitencia en la conexión a internet durante la ruta. Para superar esta barrera y permitir la interconexión de datos de la progresión educativa durante el recorrido de la ruta, se implementó una aplicación móvil llamada Kobo que funciona a nivel online/offline y permitió, utilizando la con una matriz de ponderación y rúbricas señalar disponible, brindar un resultado inmediato a pesar de no encontrarse conectados a una red de internet.

La herramienta Learning Tree On The Move es una aplicación educativa digital diseñada para niños migrantes en tránsito, enfocada en matemáticas, lectura y aprendizaje socioemocional. Desarrollada a partir del material Return to Learning de Save the Children, cuenta con 20 módulos dirigidos a niños de 5 a 15 años. Originalmente pensada para contextos de desplazamiento más estáticos en África o Europa, su implementación en Guatemala requirió adaptaciones, como la traducción al español y la entrega de celulares para que los niños continuarán su aprendizaje de manera autónoma. Sin embargo, la herramienta presentaba limitaciones culturales, ya que las ilustraciones y contextos estaban adaptados a poblaciones africanas y asiáticas. Aunque el proyecto quedó sin financiamiento, la aplicación sigue utilizándose ocasionalmente, y se está explorando el desarrollo de una versión contextualizada para América Latina.

Además de su uso para la evaluación, en Guatemala las tablets también se utilizan para fomentar la participación infantil tras la prueba, permitiendo que los niños expresen sus opiniones sobre la actividad de forma autónoma. A través de una herramienta digital, completan cómo se sintieron, qué les gustó y qué mensajes compartirían con las autoridades si tuvieran la oportunidad.

Al igual que en el apartado anterior, a continuación, se presentan las principales barreras y oportunidades para el escalamiento, identificadas en las entrevistas realizadas a referentes de Ruta educativa.

¿Cuáles son los desafíos para su escalabilidad?

En cuanto a las limitaciones enfrentadas durante la implementación, a continuación, se presentan las más relevantes. Las referentes entrevistadas destacan la falta de comunicación y de políticas públicas vinculadas a la educación en contextos de emergencia, las dificultades para el registro de los NNA en tránsito por las fronteras y algunos obstáculos tecnológicos asociados al uso de la aplicación Haldo On the Move.

Falta de información sobre servicios disponibles: Las familias migrantes no sabían dónde acceder a servicios de atención infantil y educación en emergencia. Para enfrentar esto, se coordinó con ACNUR y otros actores para crear una plataforma web que informara en tiempo real sobre los espacios de atención disponibles.

Ausencia de políticas públicas específicas: El derecho a la educación de la niñez en tránsito estaba poco visible en las políticas públicas. Por ello, se buscó mapear acciones prioritarias e incidir en políticas que reconocieran y atendieran las necesidades educativas de esta población.

Dificultad en el registro de niños en tránsito: Mantener un registro confiable de niños migrantes fue complejo debido a la rapidez y variabilidad de su desplazamiento, que puede ser de días, meses o incluso con movimientos pendulares entre países.

Falta de enfoque educativo: Las organizaciones humanitarias suelen centrarse en salud, nutrición e hidratación, pero no en educación. Esto generó resistencia inicial por parte de las autoridades, aunque, tras mostrar el proyecto en acción, lograron mayor aceptación y apoyo.

Conectividad digital: Al realizar las actividades en exteriores, el acceso a internet fue complicado. Tras probar diferentes soluciones, como wifi o, en caso de problemas de conexión o electricidad, acceso a datos móviles o internet satelital.

Dificultad con correos electrónicos: Los padres y cuidadores debían proporcionar un correo para la trazabilidad de los niños, pero muchos no tenían uno o lo cambiaban con frecuencia. Para resolverlo, el equipo creó correos preestablecidos que entregaban a las familias, permitiéndoles personalizar la clave y utilizar la cuenta como propia.

Escasez de atención a la educación en emergencia: Pocas organizaciones trabajan en educación de NNA en emergencia, siendo Save the Children y el Consejo Noruego las principales. Ruta Educativa busca cubrir este vacío, conectando a los migrantes con su derecho a la educación, no solo durante el tránsito hacia EE. UU., sino también para quienes regresan o se reubican dentro del país.

Dependencia de fondos externos: La interrupción actual del financiamiento por parte de USAID pone de manifiesto la necesidad urgente de establecer acuerdos más sostenibles de transferencia de fondos con los gobiernos de los países involucrados. Estos acuerdos son clave para garantizar la continuidad de las iniciativas y facilitar su posible escalamiento.

Buenas prácticas y resiliencia en la atención educativa de NNA migrantes en Guatemala

La implementación de la Ruta Educativa en Guatemala enfrentó desafíos únicos debido a la falta de un sistema organizado para el tránsito de migrantes. A diferencia de otros países, Guatemala no brinda apoyo estructurado a las personas en movimiento, dejándolas sin orientación o recursos desde su ingreso al país. Save the Children Guatemala, sin oficina en la frontera, optó por establecer puntos temporales de atención en la calle, bajo toldos, para brindar asistencia humanitaria y educativa. Esto requirió una planificación especial para garantizar que los niños pudieran participar en actividades educativas sin exponerse a condiciones adversas, asegurando al menos una hora y media de aprendizaje en un entorno seguro y acogedor.

Desde la etapa de pilotaje, la Ruta Educativa en Guatemala se basó en la entrega de materiales personalizados, como cuadernos de trabajo adecuados por edad y grado, alineados con un currículo regional priorizado. Este currículo fue elaborado a partir del currículo de emergencia desarrollado durante la pandemia, lo que permitió definir competencias clave en matemáticas, lectura y aprendizaje socioemocional. Esta priorización no solo respondió a las necesidades locales, sino que también se integró con la herramienta de evaluación Haldo On the Move, asegurando coherencia entre los contenidos impartidos y las evaluaciones aplicadas.

La implementación evolucionó a dos fases: inicialmente, los niños eran trasladados en autobuses a la Casa de la Cultura, un espacio amigable y seguro. Sin embargo, tras incidentes de deportación por parte de autoridades migratorias, esta estrategia se modificó, estableciendo un punto educativo en un parqueo cercano a la estación de buses. Este espacio se ambientaba diariamente con puestos desmontables, decoraciones coloridas, baños portátiles, acceso a internet y estaciones de carga para celulares. El equipo técnico, compuesto por educadores, psicólogos y trabajadores sociales, dirigía las actividades, entregaba kits de hidratación, material educativo y alimentos nutritivos como la Incaparina, beneficiando tanto a los niños como a sus familias.

¿Qué potencialidades presenta para poder escalar a otras poblaciones?

Las oportunidades identificadas por las entrevistadas, abren un importante abanico de posibilidades para su escalamiento. A continuación se describen cinco áreas con claves para la expansión:

Alcance y beneficiarios: En sus comienzos, la iniciativa se enfocó en NNA en tránsito. Sin embargo, la metodología es completamente aplicable a niños retornados, en acogida que se encuentran en la etapa previa a la inclusión educativa o desplazados internos. Por su parte, aunque Ruta educativa comenzó en Centroamérica, se busca expandir la implementación a toda la región, y no solo con actores humanitarios, sino también con los Ministerios de Educación.

Herramientas y metodologías: Adaptar Ruta Educativa para la población retornada integrando Haldo como herramienta diagnóstica y el Pasaporte de Aprendizaje medida remedial, podría brindar continuidad educativa sin necesidad de una gran inversión adicional. También podría contribuir a completar el protocolo de reinserción en los centros de atención a migrantes retornados. Asimismo, en adición a las herramientas ya existentes, por un lado podrían incorporarse actividades específicas para padres, madres y cuidadores dentro de Ruta Educativa, fomentando su participación activa y fortaleciendo el enfoque integral de la intervención educativa. Por el otro, existe la posibilidad de ampliar las herramientas de orientación vocacional para adolescen-

tes en tránsito, ayudándoles a reconocer su potencial educativo y a desarrollar aspiraciones más allá de la búsqueda inmediata de medios de vida.

Infraestructura y entornos seguros: Instalar espacios de atención tanto en puntos de ingreso como de egreso del país permitiría un mejor seguimiento de las rutas de tránsito y la atención continua a las familias migrantes. Establecer espacios amigables exclusivos para Ruta Educativa en centros educativos fronterizos, fomentando el sentido de pertenencia y continuidad educativa en entornos más seguros. Implementar acciones específicas para combatir el estigma y la violencia que enfrentan en la ruta, generando entornos educativos más seguros y acogedores. Por ejemplo, desarrollando una estrategia de comunicación inclusiva que promueva el derecho igualitario a la educación, sin importar la diversidad sexual, fomentando la participación de jóvenes de grupos diversos.

Sostenibilidad y colaboración: Promover el reconocimiento legislativo de Ruta Educativa como herramienta oficial para la niñez en tránsito y retornada, facilitando su implementación en centros de atención al migrante. Diversificar las fuentes de financiamiento: más allá de USAID, esto podría garantizar la sostenibilidad y expansión del programa. Por ejemplo, en Honduras se menciona incorporar una partida presupuestaria específica dentro de la Secretaría de Educación. Oportunidad de colaboración intersectorial: El escalamiento del proyecto dependería de formalizar convenios de cooperación con organizaciones ya capacitadas para implementarlo y de integrar al Ministerio de Educación para su adopción a nivel nacional. Para alcanzar estas oportunidades, la aceptación y sensibilización ya logradas, por ejemplo, en Guatemala indican que, con financiamiento adicional, Ruta Educativa podría ser implementada en diversos contextos y realidades migratorias del país.

Evaluación y monitoreo: En los próximos 24 meses, se llevará a cabo un proyecto de investigación para explorar la escalabilidad y establecer una base sólida para su expansión.

Buenas prácticas para la toma de decisiones a partir de evidencias: evaluación del modelo de Ruta educativa para su escalamiento

Ruta Educativa tiene como objetivo convertirse en una iniciativa que articule esfuerzos para identificar las necesidades educativas y desarrollar un modelo educativo confiable. Actualmente, están comenzando un proyecto de investigación con la Universidad del Valle de Guatemala, con financiamiento de IDRC, que se llevará a cabo en los próximos dos años.

El equipo encargado de la evaluación de Ruta Educativa está conformado por investigadores con experiencia en movilidad infantil y evaluación de políticas educativas. Actualmente, están en proceso de contratación de asistentes de investigación en Guatemala, Honduras y El Salvador, quienes trabajarán en terreno para recopilar datos y coordinar con actores clave.

Según el equipo a cargo de la evaluación, el rol de la investigación se centra en evaluar la implementación de Ruta Educativa, valorando su viabilidad y condiciones para el escalamiento. El estudio confirmará los paradigmas establecidos, como la validez del marco de competencias y el perfil de facilitadores. Esto incluye una revisión documental de normativas y políticas vigentes, entrevistas con actores clave, focus groups y análisis cualitativos en cada país. La evaluación contempla la recopilación de datos desde dos enfoques: por un lado, la percepción de niños y adolescentes sobre los beneficios de los servicios ofrecidos; por otro, la experiencia de las organizaciones implementadoras y su capacidad para ajustar el modelo según las necesidades locales. A través de esta evidencia, se pretende comprender qué aspectos del modelo funcionan y qué ajustes son necesarios para fortalecer su alcance.

Entre los desafíos identificados, a modo de hipótesis por los investigadores, se destaca la falta de estrategias claras de los ministerios para abordar a la población no escolarizada y la sensibilidad política del tema migratorio, lo que dificulta la apertura de algunas organizaciones para participar abiertamente. Sin embargo, la aceptación de Save the Children en la región facilita el diálogo y la recopilación de información. La investigación también explorará si el escalamiento debe enfocarse en ONGs, gobiernos locales o ministerios nacionales, considerando factores clave como disponibilidad de recursos y compromiso institucional.

Conclusiones y recomendaciones para la política pública

A partir de este estudio, se identificaron y analizaron innovaciones y buenas prácticas en el uso de tecnologías digitales para la inclusión educativa de personas refugiadas, migrantes y desplazadas (RMDP) en América Latina y el Caribe, con un enfoque particular en dos experiencias implementadas: la *Tabla de Equivalencias* del Convenio Andrés Bello y la Ruta Educativa, liderada por Save the Children. Se describieron sus características, las innovaciones en la aplicación de tecnologías digitales y se identificaron los principales desafíos y oportunidades para escalar y optimizar su impacto social, basándose en las evidencias recogidas durante el proceso de investigación. La transferencia de estos hallazgos, tanto a las propias iniciativas como a otras similares, constituye una evidencia relevante para mejorar la experiencia de la población atendida y superar las barreras educativas que enfrentan los niños, niñas y adolescentes migrantes, desplazados y refugiados, junto con sus familias.

Como se señaló en el informe, existen diversas formas de migración y múltiples mecanismos implementados por los gobiernos nacionales y las organizaciones humanitarias para garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes. Las iniciativas aquí presentadas han contribuido a fortalecer el ejercicio de este derecho fundamental, promoviendo buenas prácticas e introduciendo innovaciones adaptadas a los contextos particulares de cada país. Estas acciones se han desarrollado en concordancia con la normativa vigente, los tratados interministeriales, las alianzas con organizaciones humanitarias, las características de los flujos migratorios y las estrategias de sensibilización comunitaria. En este contexto, las tecnologías digitales han desempeñado un rol clave, facilitando la ampliación de la población beneficiaria, la transferencia de recursos educativos, la difusión de normativas e información relevante para las familias, así como la optimización de procesos y la digitalización de la documentación educativa.

Sin embargo, la atención a las necesidades educativas de niños, niñas y adolescentes (NNA) y sus familias en contextos de movilidad presenta diversas tensiones y nudos críticos.

La primera tensión se relaciona con dos enfoques de atención: la inclusión educativa en los sistemas nacionales de los países de acogida y la provisión de educación en contextos de emergencia. En este sentido, la identificación y caracterización de los flujos migratorios, considerando las características sociodemográficas de la población y la duración de su permanencia en el país, resultan determinantes para definir la respuesta educativa más adecuada. Esta puede consistir en la integración al sistema educativo formal o en la entrega de herramientas y recursos educativos que permitan a los NNA mantener su vínculo con el derecho a la educación durante su tránsito.

La segunda tensión se vincula con el desafío de acreditar la documentación escolar, que en muchas ocasiones resulta difícil de obtener, frente a la necesidad de equiparar competencias y habilidades a nivel regional. Este proceso requiere evaluaciones que permitan la posterior validación de dichos aprendizajes por parte de los sistemas educativos formales.

La tercera tensión se refiere a la priorización de la educación como un derecho fundamental, equiparable a otros derechos básicos como la alimentación, la salud y la protección. Mientras los agentes financiadores y las propias familias no reconozcan la educación en movilidad como un pilar esencial para el desarrollo de los NNA, su ejercicio continuará presentando deficiencias y limitaciones.

Estas tensiones dan contexto a los desafíos destacados por los entrevistados de las dos iniciativas analizadas. Si bien, se relatan algunos matices entre ellas se identificaron algunos factores comunes:

1. Falta de comunicación, acceso a la información y documentación legal

Una de las principales barreras compartidas por ambas iniciativas es la falta de comunicación entre los actores clave. En los contextos de migración, donde las familias suelen asentarse en territorios específicos, la validación de la documentación educativa, en ocasiones puede resultar un desafío, debido a la falta de documentos legales, debidamente apostillados o a la falta de convenios multilaterales entre países para su acreditación. En relación con los procesos de convalidación, se observa un déficit de coordinación entre las oficinas centrales de los ministerios de educación y los funcionarios regionales, especialmente en zonas rurales, lo que dificulta la correcta implementación de la normativa vigente. De manera similar, en contextos de emergencia, la falta de información se traduce en el desconocimiento, por parte de las familias migrantes, sobre el acceso a servicios educativos y de atención infantil.

2. Desconocimiento normativo y ausencia de políticas públicas

Ambas iniciativas enfrentan obstáculos vinculados al desconocimiento o la dificultad en la aplicación de las normativas vigentes, así como a la ausencia de legislación específica sobre la educación de la población migrante. En contextos de acogida, la falta de conocimiento por parte de algunos funcionarios sobre el alcance del convenio, junto con la aplicación heterogénea de la reglamentación vigente, puede generar barreras para la inclusión educativa de los estudiantes migrantes. De manera similar, en contextos de emergencia, se evidencia la ausencia de políticas públicas específicas que reconozcan el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en tránsito.

3. Acceso a recursos y conectividad digital

La escasez de recursos financieros, infraestructura tecnológica, conectividad y competencias digitales por parte de los prestadores del servicio representa un desafío clave para la digitalización de la documentación educativa y la estandarización de los procesos de convalidación. En cuanto a la conectividad digital, tanto en zonas rurales como en entornos exteriores, se han identificado obstáculos que, en algunos casos, fueron superados mediante la instalación de redes wifi, datos móviles o internet satelital.

En contextos de emergencia, una de las principales dificultades ha sido la trazabilidad de las trayectorias y el registro digital de los estudiantes. La naturaleza variable de los desplazamientos, el tránsito por distintos puntos de atención y el uso inconsistente de dispositivos móviles proporcionados dificultan un seguimiento sistemático. Asimismo, se han identificado barreras para la creación y el uso de correos electrónicos por parte de las familias, lo que limita su acceso a la información y a los servicios educativos disponibles.

4. Capacitación continua y fortalecimiento de capacidades

La falta de capacitación de los actores clave es otro desafío común. Se destaca la necesidad de una formación continua para los funcionarios responsables de la implementación del convenio, ya que, aunque se han logrado avances, esta tarea requiere una actualización permanente frente a los constantes cambios tecnológicos, normativos y curriculares de cada país. Del mismo modo, se reconoce la importancia de capacitar a padres y cuidadores, con el fin de fortalecer su rol en el acompañamiento educativo durante el tránsito y en el proceso de reintegración.

5. Falta de acuerdos interministeriales y enfoque de educación en emergencias

Ambas iniciativas han enfrentado la falta de priorización de la educación en contextos migratorios.

En el caso de la Tabla de Equivalencias, una de las principales barreras identificadas es la necesidad de acelerar los procesos de convalidación, lo cual depende de la adhesión al Convenio Andrés Bello. Sin embargo, varios países de América Latina y el Caribe aún no se han integrado a este acuerdo. Por su parte, en el ámbito de la educación en emergencias, se observó que muchas organizaciones humanitarias priorizan la atención en salud y nutrición, dejando en un segundo plano el acceso a la educación. Este vacío impulsó a la iniciativa a reforzar la sensibilización de las autoridades, promoviendo un enfoque integral que garantice el derecho a la educación en estos contextos.

Recomendaciones para la política a partir de la identificación de oportunidades de escalabilidad

Uno de los objetivos clave de este estudio es explorar estrategias que permitan la escalabilidad efectiva de las iniciativas de inclusión educativa para refugiados, migrantes y personas desplazadas (RMDP). Las recomendaciones presentadas abordan aspectos críticos necesarios para ampliar el impacto, el alcance y la sostenibilidad de dos iniciativas clave: la Tabla de Equivalencias y la Ruta Educativa, además de inspirar a otras que puedan incorporar estas buenas prácticas en sus procesos de implementación.

Estas recomendaciones se centran en la armonización de competencias educativas y su acreditación, la expansión geográfica y de las poblaciones beneficiarias, el fortalecimiento de herramientas y metodologías, y el aprovechamiento de la digitalización para mejorar el acceso a la educación. Asimismo, destacan la importancia de crear entornos seguros, fomentar la colaboración intersectorial, garantizar la evaluación continua y promover el fortalecimiento de capacidades como pilares fundamentales para asegurar la sostenibilidad a largo plazo. Finalmente, la consolidación de procesos regionales emerge como un elemento clave para asegurar el compromiso institucional y la cooperación transfronteriza. A continuación, se detallan las acciones específicas, presentadas como un llamado a la acción basado en evidencia, para su integración en el diseño de iniciativas o políticas orientadas a esta población específica.

1. Armonización de habilidades y continuidad educativa

La *Tabla de Equivalencias* avanza con la Progresión de Habilidades, un marco validado por 12 países que permite evaluar a niños sin documentos en áreas como lógica-matemática, comunicación, investigación científica y socioemocional. Sin embargo, aún existen dificultades para convalidar la documentación de aquellos NNA que provienen de países no signatarios del convenio. Para dar solución a esta barrera, una oportunidad clave para ambas iniciativas es la armonización de competencias a nivel regional y su acreditación. Asimismo, se busca acreditar otro tipo de ofertas educativas como la formación profesional y educación virtual es otra área con alto potencial. Por su parte, la Ruta Educativa busca ampliar su alcance más allá de niños en tránsito, incluyendo a menores retornados, en acogida y desplazados internos, garantizando así la continuidad educativa en diversas realidades migratorias.

2. Expansión geográfica y beneficiarios

Ambas iniciativas presentan un alto potencial de escalamiento territorial y poblacional. La *Tabla de Equivalencias* podría consolidarse como herramienta regional si más países firman el Convenio Andrés Bello y adoptan la progresión de habilidades como referencia oficial. De manera similar, la *Ruta Educativa*, inicialmente enfocada en Centroamérica, apunta a expandirse, trabajando no solo con actores humanitarios, sino también con Ministerios de Educación para institucionalizar la metodología y asegurar su aplicación en contextos nacionales.

3. Fortalecimiento de herramientas y metodologías

La ampliación de herramientas es otra oportunidad compartida. La Ruta Educativa plantea integrar Haldó como diagnóstico y el Pasaporte de Aprendizaje como medida remedial, facilitando la reinserción escolar sin grandes inversiones adicionales. A su vez, la Tabla de Equivalencias podría beneficiarse de estas metodologías para complementar sus procesos de convalidación. Ambas

iniciativas también promueven la incorporación de actividades específicas para padres, cuidadores y adolescentes, fomentando la participación familiar y la orientación vocacional.

4. Digitalización y accesibilidad a la información

La digitalización es un motor clave para el escalamiento. En el caso de la Tabla de Equivalencias, la digitalización de documentos escolares permite un acceso universal y en tiempo real a la trayectoria educativa de estudiantes migrantes. De manera similar, la Ruta Educativa destaca la importancia de plataformas digitales para la trazabilidad y la continuidad educativa, brindando a las familias migrantes acceso a información clave y evitando interrupciones en el aprendizaje.

5. Infraestructura y entornos seguros

Ambas iniciativas identifican la creación de entornos seguros como un factor determinante para la expansión. *La Ruta Educativa* propone instalar espacios amigables en centros educativos fronterizos y puntos de ingreso y egreso del país, brindando atención continua a las familias migrantes y combatiendo el estigma y la violencia. Esta estrategia podría complementarse con la aplicación de la Tabla de Equivalencias, asegurando que los espacios de atención también sirvan como puntos de orientación para la convalidación educativa.

6. Sostenibilidad y colaboración intersectorial

La sostenibilidad de ambas iniciativas depende de la diversificación de fuentes de financiamiento y de la colaboración intersectorial. Teniendo en cuenta la variabilidad en las políticas de apoyo a las poblaciones RMDP, *La Ruta Educativa* destaca la necesidad de financiamiento más allá de USAID, mencionando ejemplos como Honduras, donde se propone una partida presupuestaria específica dentro de la Secretaría de Educación. Por su parte, la Tabla de Equivalencias podría consolidarse mediante convenios interministeriales y alianzas con organizaciones ya capacitadas para implementar la metodología en diferentes contextos.

Asimismo, fomentar una colaboración fluida entre gobiernos, ONGs, proveedores de tecnología y otros actores clave requiere el uso de plataformas de coordinación, como las enfocadas en educación en emergencias, sirven como espacios naturales para articular estas iniciativas.

7. Evaluación, monitoreo y mejora continua

La evaluación y el monitoreo son esenciales para garantizar la escalabilidad y la calidad de las iniciativas. *La Ruta Educativa* ya contempla un proyecto de investigación a 24 meses para explorar su expansión. De manera similar, la *Tabla de Equivalencias* podría beneficiarse de mecanismos de evaluación como el Programa de Mejora de la Gestión, mencionado en la experiencia chilena, para aplicar estos procesos en otros países miembros.

8. Capacitación y fortalecimiento de capacidades locales

Ambas iniciativas resaltan la importancia de la capacitación en terreno como estrategia de escalamiento. *La Ruta Educativa* enfatiza la formación de actores clave en las regiones, mientras que la *Tabla de Equivalencias* señala la necesidad de capacitaciones continuas a funcionarios para asegurar la correcta aplicación de la normativa. Las experiencias exitosas sobre capacitación, relatadas en el informe, demuestran que fortalecer las capacidades locales sienta las bases para la replicabilidad en otros contextos. Además, resulta clave apoyarse en equipos especializados de organizaciones de la sociedad civil, humanitarias y ministeriales de los países involucrados, para garantizar que los proyectos respondan a las necesidades y contextos locales de manera efectiva.

9. Consolidación de procesos regionales

Ambas iniciativas tienen la oportunidad de consolidarse mediante la cooperación regional. La *Tabla de Equivalencias* avanza en la formalización de convenios con países del MECOSUR y CECC-SICA. En paralelo, la *Ruta Educativa* ya cuenta con aceptación y sensibilización en los territorios donde se implementa, lo que sugiere que con financiamiento adicional podría implementarse en otros contextos migratorios de la región.

Referencias

- Argenis, E., Beltrán, M. & Moreno, H. (2020). Revisión del concepto de buenas prácticas educativas que integran tecnologías digitales en el nivel superior: enfoques para su detección y documentación. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 11(11), e916–e916. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.916
- BID (2023). Un mundo mejor para la población migrante en América Latina y el Caribe. BID-PNUD. <https://www.undp.org/latin-america/better-world-migrants-latin-america-and-caribbean>
- BID (2020). Tecnología: lo que puede y no puede hacer por la educación. BID <https://publications.iadb.org/es/tecnologia-lo-que-puede-y-no-puede-hacer-por-la-educacion-una-comparacion-de-cinco-historias-de>
- Cameron, L., Pon, C., D'Angelo, S., & Cooper, K. (2024). Supporting children's access and retention in education in emergency, fragile and conflict-affected contexts. Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange: Washington DC, USA, and Ottawa, Canada. https://www.gpekix.org/sites/default/files/webform/submit_to_the_library/541/2023%20GPE%20KIX%20Working%20Paper%20EiE%20-%20FINAL.pdf
- Dodel, M. (2023). Why Device-Related Digital Inequalities Matter for E-Government Engagement? *Social Science Computer Review*, 42(1), 122-142. <https://doi.org/10.1177/08944393231176595>
- European Civil Protection and Humanitarian Aid Operations (ECHO) (2024). Lecciones aprendidas sobre el paquete metodológico del proyecto "Ruta Educativa". <https://inee.org/sites/default/files/resources/Informe%20final%20Lecciones%20aprendidas%20Educacio%CC%81n%20en%20Ruta.pdf>
- European Commission (2022). Forced displacement. Refugees, asylum-seekers, and internally displaced persons (IDPs). Forced displacement (europa.eu)
- Fundación Ceibal (2025a). Digital Technologies for Leveraging Public Policies in Education for Refugees, Migrants and Displaced Children and Young People: Challenges and Opportunities in LAC, Montevideo. <https://documentos.ceibal.edu.uy/portal/2025/03/Policy-briefing-3.pdf>
- Fundación Ceibal (2025b). Education for Refugees, Migrants and Displaced Children and Young People in LAC: Challenges and Opportunities with Digital Technology. Fundación Ceibal, Montevideo. <https://documentos.ceibal.edu.uy/portal/2025/02/Policy-briefing-1.1.pdf>
- INEE (2020). 20 Years of INEE: Achievements and Challenges in Education in Emergencies. <https://inee.org/resources/20-years-of-innee>
- INEE (2018). Marco Estratégico 2018-2023. La Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia. <https://inee.org/es/resources/marco-estrategico-de-la-innee-2018-2023>
- INEEd (2024). Reporte de Aristas 15. ¿Quiénes son, cómo se sienten y qué desempeños tienen los estudiantes pertenecientes a algunas de las minorías que asisten a educación media?. INEEd, Montevideo. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Reportes/Reporte-15Minorias-que-asisten-a-educacion-media.pdf>
- McLean, R. & Gargani, J. (2019). Scaling Impact: Innovation for the Public Good. Routledge/IDRC <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/server/api/core/bitstreams/2afa6e73-2133-4359-81d2-19981cca3d50/content>

Castillo, K., Merchant, D., Macías, H. & Miramontes, M. (Coords.). (2023). Actualidad y prospectiva de las TIC. Universidad Autónoma de Baja California.

The White House. (2025, January 20). Executive order on reevaluating and realigning United States foreign aid. <https://www.whitehouse.gov/presidential-actions/2025/01/reevaluating-and-realigning-united-states-foreign-aid/>

Rodriguez-Segura, D. (2022). EdTech in Developing Countries: A Review of the Evidence, The World Bank Research Observer, 37(2), 171–203. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab011>

UN (2023). Los refugiados de América Latina y los países que los acogen precisan mayor apoyo. Los refugiados de América Latina y los países que los acogen precisan mayor apoyo. Noticias ONU (un.org). <https://news.un.org/es/story/2023/05/1521117>

Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cb30a4de-7d87-4e79-8e7a-ad5279038718/content>

UNDP (2023). Migration: a phenomenon that touches millions of lives in Latin America and the Caribbean. <https://www.undp.org/latin-america/stories/being-migrant-latin-america-and-caribbean>

UNESCO (2024). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién? UNESCO, París. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894>

UNESCO. (2023a). Inclusión educativa de personas en situación de movilidad humana. Nota Técnica. ORLEAC/ UNESCO Santiago. <https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2023/06/Nota%20T%C3%A9cnica%20foro%20Educaci%C3%B3n%20m%C3%A1s%20all%C3%A1%20de%20las%20fronteras%202023.pdf>

_____ (2023b). El número de estudiantes desplazados se ha duplicado en la última década. El número de estudiantes desplazados se ha duplicado en la última década– UNESCO-IESALC

UNESCO. (2022). Marco de acción para garantizar el derecho a la educación. Herramientas para la inclusión educativa de personas en contexto de movilidad. Reconstruir sin ladrillos. ORLEAC/ UNESCO Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384992>

UNHCR (2021). IDB and UNHCR join efforts to address forced displacement crisis in Latin America and the Caribbean. <https://www.unhcr.org/news/news-releases/idb-and-unhcr-join-efforts-address-forced-displacement-crisis-latin-america-and>

UNHCR (2019). Stepping up: Refugee education in crisis. Retrieved from: Stepping up: Refugee education in crisis - 2019 Report. UNHCR. <https://www.unhcr.org/steppingup/wp-content/uploads/sites/76/2019/09/Education-Report-2019-Final-web-9.pdf>

UNESCO (2017). Protecting the right to education for refugees. Retrieved from: Protecting the right to education for refugees. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251076>

Anexo

Las siguientes iniciativas se agrupan en tres dimensiones clave para abordar las necesidades educativas de migrantes, desplazados y refugiados en América Latina y el Caribe: (1) acceso a la educación y documentación para migrantes, (2) infraestructura educativa, conectividad y plataformas de aprendizaje, y (3) formación para la inclusión. La cuarta dimensión, “Tránsito y Movilidad Migrante”, no está incluida en este anexo, ya que solo abarca una única iniciativa: Ruta Educativa.

Algunas de estas iniciativas surgieron en respuesta a la pandemia y ya no están operativas. Otras se implementaron antes, durante o después de la crisis sanitaria y continúan llevando a cabo su trabajo en el territorio. Es importante señalar que esta lista no incluye las iniciativas analizadas en profundidad en este documento: Tabla de Equivalencias y Ruta Educativa.

Acceso a la educación y documentación para migrantes

Esta categoría incluye iniciativas que facilitan el acceso a los sistemas educativos, ya sea proporcionando información relevante para los migrantes o apoyando su inscripción y participación.

1. **Esperanza sin fronteras de World Vision:** iniciativa enfocada en niños migrantes y desplazados sin acceso a servicios esenciales. Se focaliza en América del Sur donde atiende fundamentalmente la emergencia migratoria de venezolanos. Colabora con organizaciones comunitarias, sociedad civil y organizaciones de base de fe. Provee de servicios básicos como agua y saneamiento y también servicios educativos con foco en la inclusión educativa. <https://www.wvi.org/es/publications/report/venezuela-crisis/actualizacion-de-la-respuesta-esperanza-sin-fronteras>
2. **Colegio y casa un solo equipo, Fundación Empresarios por la Educación:** contenidos y herramientas digitales para fortalecer los procesos de aprendizaje y acompañamiento en casa. Orientado a colombianos y venezolanos. En el podcast on-line se pueden encontrar actividades para apoyar procesos de afrontamiento de duelo migratorio, construcción de identidad e integración cultural: <https://open.spotify.com/show/1040HZIFBihMyBmnVWCwsB>
3. **Dawere Platform, Equal Place program:** plataforma digital que colabora a superar las barreras de poblaciones migrantes (centrado en Trinidad y Tobago) en el acceso a la educación obligatoria y programas y cursos de formación en : <https://dawere.com/>
4. **Educación y movilidad en América Latina y el Caribe, UNESCO:** repositorio con datos, documentos, experiencias y buenas prácticas de y para migrantes, refugiados y desplazados en LAC: <https://beta.emacunesco.org/en/>
5. **Educación sin límites, aprendo aquí o allá, Grupo Regional de Educación GRE-LAC:** este sitio web cuenta con guías, herramientas y documentos para la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad en los países de acogida: <https://educacionsinlimiteslac.org/#myrplac>
6. **Migra Segura, Cáritas Brasileira y Cáritas Ecuador:** plataforma colaborativa que provee a migrantes venezolanos información y apoyos sobre servicios básicos, apoyo psicosocial, asistencia legal e información sobre los sistemas educativos de Brasil y Ecuador. Además de la página web, se encuentra disponible una App móvil, ambas en portugués y español: <https://migrasegura.org/lanzamiento-plataforma-migrasegura/>

7. **La Educación Que Nos Une, Fundación Empresarios por Colombia:** Portal educativo que aportó recursos educativos y herramientas prácticas para fortalecer el acompañamiento al proceso de aprendizaje y la protección de los niños, niñas y jóvenes durante la crisis por el COVID-19 en Colombia: <https://hundred.org/en/innovations/la-educacion-que-nos-une>
8. **Cartografías Migrantes, Centro de Promoción y Defensa de los Derechos Humanos (CDH) y Data Uruguay:** Dirigida a migrantes recientes que buscan regularizar su situación migratoria en Uruguay. Plataforma digital que brinda información para acceder a determinados servicios públicos fundamentales como la educación: <https://cartografiasmigrantes.uy/sobre-el-proyecto/>
9. **Oportunidades para la Inclusión: Innovaciones Educativas y Capacidades Locales para la Protección e Integración de Jóvenes Migrantes en Colombia (MIGRAN-ACCIÓN), Fundación Ideas por la Paz:** Página web que reúne recursos de información sobre oferta educativa, apoyo financiero, herramientas psicosociales y guías de trámites de interés para jóvenes venezolanos que migraron a Colombia: <https://mi-gran-accion.netlify.app/>
10. **U-Report Uniendo Voces, ACNUR, OIM and UNICEF with Viração Educomunicação y R4V:** Plataforma digital que brinda información sobre derechos y servicios disponibles. Se encuentra orientada a adolescentes y jóvenes refugiados y migrantes venezolanos que migran a Brasil, Ecuador y Bolivia: <https://uniendovoces-br.ureport.in/>
11. **Documentos de acceso a la educación en creole para niños, niñas y adolescentes haitianos, Ministerio de Educación de Chile:** Conjunto de documentos en creole disponibles en línea, que brindan orientación sobre el acceso al Identificador Provisorio Escolar. Este número único, otorgado por el Ministerio de Educación de Chile, permite a niños, niñas, jóvenes y adultos extranjeros, incluidos aquellos sin un registro único nacional, incorporarse al sistema educativo chileno. Además, se ofrece información sobre comunidades educativas inclusivas y diversidad cultural. <https://estudiantesextranjeros.mineduc.cl/dokiman/> <https://www.mineduc.cl/mineduc-pone-disposicion-migrantes-haitianos-informacion-creole/>
12. **Guía para jóvenes migrantes que llegan a Brasil, OIM:** Este recurso digital reúne información clave sobre el acceso a la educación para niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes. Además, ofrece detalles sobre cursos de portugués, emprendimiento y herramientas para la búsqueda de empleo. https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd1496/files/documents/guia_jovenes_migrantes_espanhol.pdf

Infraestructura educativa, conectividad y plataformas educativas

Esta clasificación incluye iniciativas que contribuyen a la distribución de infraestructura tecnológica y recursos educativos para asegurar la continuidad de los procesos educativos.

13. **Acceso a la educación a través de radio, televisión y mensajes de texto, World Vision:** Durante la pandemia del COVID-19, se brindó apoyo a docentes y familias mediante la distribución de recursos educativos a través de plataformas digitales, radio, televisión y mensajes de texto, garantizando la continuidad del aprendizaje en contextos de acceso limitado a la educación presencial. <https://www.worldvision.es/wp-content/uploads/2024/10/afweb-memoriaanual2021.pdf>
14. **Instalación de antenas para conexión a internet, World Vision Perú:** Instalación de antenas para proporcionar acceso a internet a estudiantes y docentes en zonas rurales de Cus-

co. Durante la pandemia, muchos de ellos no contaban con una conexión de calidad o debían trasladarse a las partes más altas de los cerros para acceder a internet o realizar llamadas. <https://worldvision.pe/centro-de-prensa/instalan-antenas-para-que-escolas-de-comunidades-rurales-de-cusco-tengan-internet>

15. **Aprendo en casa, World Vision Perú:** Entrega de tablets para facilitar el acceso a la educación y apoyar la no deserción de niños y niñas durante la emergencia sanitaria del COVID-19. Los dispositivos incluían aplicativos para acceder a “Aprendo en Casa”, GPS para seguimiento de su buen uso, bloqueadores de protección de contenidos inapropiados y programas educativos de World Vision Perú como ser la lectura digital, actividades lúdicas y acceso a aulas virtuales: <https://worldvision.pe/centro-de-prensa/m%C3%A1s-de-3600-ni%C3%B1os-de-zonas-vulnerables-recibir%C3%A1n-tabletas-para-continuar-estudios>
16. **Entrega de tablets a escuelas y hogares, UNHCR, UNICEF and Living Water Community and TTV Solidarity Network:** distribución de tablets a escuelas seleccionadas para reducir la brecha digital entre los estudiantes. Orientado a jóvenes de comunidades locales en situación de riesgo y de la comunidad migrante venezolana de Trinidad y Tobago: <https://www.iom.int/news/iom-distributes-200-tablets-risk-and-migrant-children>
17. **Semillas de Apego Watch, Play, Learn Pilot, Sesame Workshop, Innovation for Poverty Action Colombia, NYU Global TIES for Children:** videos animados de cinco minutos orientados al aprendizaje lúdico de niños, especialmente de aquellos afectados por contextos de crisis. Los videos se enfocan en la promoción de habilidades en matemáticas, ciencias y desarrollo socioemocional. Atiende a colombianos y venezolanos: https://sesameworkshop.org/wp-content/uploads/2024/06/PTL_Resource_Case-Study-Remote-ECD-Services-in-Colombia.pdf
18. **NotesMaster platform from Equal Place, UNHCR, the UN Refugee Agency, UNICEF, Living Water Community and TTVN:** Plataforma digital que sigue el currículo nacional y otorga una certificación del Consejo de Exámenes del Caribe Orientada a solicitantes de asilo, refugiados y otros niños, niñas y adolescentes de entre 5 y 17 años. Disponible para Trinidad y Tobago, Belice y Granada: <https://notesmaster.com/>
19. **Sésamo ChatBot, The Sesame Workshop:** utiliza WhatsApp para para brindar contenido educativo adaptado a cuidadores. Se enfoca en la educación inicial para superar las barreras educativas de la doble crisis provocada por la pandemia del COVID-19 y la crisis migratoria. No requiere consumo de datos, por lo que es gratuito y accesible. Orientado para poblaciones de Perú, Brasil y Venezuela: <https://sesameworkshop.org/about-us/press-room/sesame-workshop-announces-new-tools-support-children-and-families/>
20. **Learning Passport: UNICEF/ Microsoft:** tiene como objetivo principal garantizar el acceso continuo a contenido educativo de alta calidad a través de una plataforma digital adaptada a las distintas necesidades de aprendizaje. Esta plataforma se encuentra disponible online y offline. Se encuentra presente en más de 40 países de todo el mundo, incluidos países de LAC como México, Brasil, Costa Rica, Honduras, Jamaica y República Dominicana: <https://www.learningpassport.org/about-learning-passport>

Formación para la inclusión

Esta categoría incluye iniciativas que apoyan la formación docente y el desarrollo de recursos didácticos para adaptar el currículo y las prácticas pedagógicas a la integración de estudiantes migrantes. También abarca programas dirigidos a abordar los desafíos psicosociales y la discriminación que enfrentan en los países de acogida, así como capacitaciones orientadas a la inclusión de jóvenes migrantes.

21. **Programa de Uso Digital para la Educación y Formación Docente, World Vision Perú:** Este programa busca reducir las brechas tecnológicas mediante la capacitación de docentes en nuevas metodologías y habilidades socioemocionales. Se adaptan herramientas de aprendizaje a cada comunidad, proporcionando dispositivos móviles y antenas de Internet en zonas con conectividad, así como cuadernos de autoaprendizaje y audiocuentos en regiones con acceso limitado a la comunicación. <https://worldvision.pe/educacion>
22. **Diplomado en Competencia Integral de la Lectura, World Vision-Instituto Tecnológico de Monterrey:** Formación en línea orientada a docentes que trabajan en comunidades altamente vulnerables. Su objetivo fue fortalecer la capacidad lectora y el desarrollo de habilidades críticas para reducir el analfabetismo funcional. Participaron docentes de Colombia, Ecuador, El Salvador, Honduras, República Dominicana, Bolivia y Perú. <https://worldvision-americalatina.org/docentes-fortalecen-habilidades-diplomado-lectura/>
23. **Casas Club de World Vision Costa Rica:** Busca que los niños y adolescentes desarrollen habilidades socioemocionales en un ambiente seguro y protector. Este enfoque está diseñado para mejorar el bienestar psicosocial de los niños en contextos de vulnerabilidad, promoviendo su desarrollo integral a través de la adquisición de habilidades para enfrentar desafíos de la vida diaria. Entre sus recursos utilizan la plataforma digital iSmart360 que complementa el modelo con contenidos digitales interactivos y habilidades socioemocionales, reduciendo la brecha digital y promoviendo competencias psicosociales. Ubicada en Costa Rica, esta iniciativa se orienta a niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad, incluidos migrantes: <https://www.worldvision.cr/blog/que-son-las-casas-club>
24. **Proyecto de Escuelas Naranjas en Chile, World Vision Chile:** apoyo a la comunidad escolar en la prevención temprana del maltrato, la deserción escolar, la promoción de habilidades socioemocionales y el acompañamiento psicosocial durante la pandemia, mediante una oferta programática tradicional y digital: <https://www.worldvision.cl/escuelas-naranjas>
25. **Aprendo data, CDI Chile and Data Elevates y Juntos es Mejor:** Boot Camp de Data Science para jóvenes migrantes venezolanos en el análisis e interpretación de datos para la transformación social y empresarial: <https://www.youtube.com/watch?v=7h7QoDNSm1g>
26. **Conectadas 4.0, Youth Organization, Consejo del Sector Privado para la Asistencia Educativa y Google a través de Juntos es Mejor:** Bootcamp en línea para 150 mujeres entre 18 y 30 años venezolanas con el objetivo de adquirir habilidades en tecnología de la información (TI) y, posteriormente, conectarlas con el mercado laboral: <https://www.usaid.gov/innovation/JuntosEsMejor>

