

# APOYANDO EL ACCESO A LA EDUCACIÓN Y LA RETENCIÓN DE LOS NIÑOS EN CONTEXTOS DE EMERGENCIA, DE FRAGILIDAD Y DE CONFLICTO

Documento de trabajo del estudio exploratorio de KIX



Canada



# ÍNDICE

Reconocimientos .....	1
Acrónimos .....	2
<b>1 Introducción.....</b>	<b>4</b>
<b>2 Antecedentes.....</b>	<b>4</b>
2.1 ¿Por qué es necesaria la EeE? El impacto de las emergencias en la educación de los niños 6	
2.2 ¿Cómo es la programación de la EeE?.....	7
2.3 Dos poblaciones dentro de este estudio exploratorio: OOSCY y RODO .....	8
<b>3 Metodología.....</b>	<b>9</b>
<b>4 Subtema 1: Reingreso de niños no escolarizados y retención de estudiantes en riesgo.....</b>	<b>10</b>
4.1 Antecedentes .....	11
4.2 Especificidades regionales: barreras y desafíos.....	12
Barreras citadas por África 19 y África 21.....	13
Barreras citadas por EMAP.....	14
Barreras citadas por LAC .....	17
4.3 Soluciones mencionadas en todas las regiones.....	18
<b>5 Subtema 2: Formación docente y apoyo al trabajo con niños sin escolarizar y en situación de riesgo.....</b>	<b>23</b>
5.1 Antecedentes.....	23
5.2 Barreras: especificidades regionales .....	25
Barreras citadas por África 19 y África 21.....	26
Barreras citadas por EMAP.....	27
Barreras citadas por LAC .....	28
5.3 Soluciones mencionadas en todas las regiones.....	28
<b>6 Subtema 3: Apoyo al bienestar socioemocional de los niños NO escolarizados y en situación de riesgo.....</b>	<b>31</b>
6.1 Antecedentes .....	31
6.2 Barreras citadas en todas las regiones .....	34
6.3 Soluciones mencionadas en todas las regiones.....	36

<b>7 Posibles áreas de investigación.....</b>	<b>40</b>
7.1 Áreas sugeridas: Investigación para reinscribir y retener a los estudiantes en los PCFC	40
7.2 Áreas sugeridas: Investigación para la formación docente y apoyo al trabajo con niños no escolarizados y en situación de riesgo en los PCFC.....	42
7.3 Áreas sugeridas: Investigación para apoyar el bienestar socioemocional de niños no escolarizados y en riesgo en los PCFC .....	43
Referencias .....	46
<b>Anexo I .....</b>	<b>59</b>

## RECONOCIMIENTOS

Este documento de trabajo ha sido desarrollado en base a los hallazgos iniciales del estudio exploratorio que fue encargado por el Intercambio de Conocimiento e Innovación (KIX) de la Alianza Mundial para la Educación (GPE) y liderado por Education Development Trust. El documento fue redactado por Leanne Cameron, Carmen Pon, Sophia D'Angelo y Kathryn Cooper. La recopilación de datos para el estudio exploratorio y la elaboración del documento de trabajo contaron con el apoyo de Aissata Assane Igodoe, Justin Sheria Nfundiko y Dalal Alrmuny. El estudio exploratorio también contó con el apoyo de los socios de aprendizaje regionales de KIX de la GPE, y no hubiera sido posible sin los informantes del estudio que participaron en discusiones de grupos focales y entrevistas individuales. Finalmente, agradecemos el apoyo de los equipos del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) y de la GPE, incluyendo a Serhiy Kovalchuk, Patrick Walugembe y Tricia Wind, quienes proporcionaron comentarios valiosos para mejorar el estudio.

### **Cita sugerida:**

Cameron, L., Pon, C., D'Angelo, S., & Cooper, K. (2024). *Apoyando el acceso y la retención de los niños en la educación en contextos de emergencia, contextos frágiles y afectados por conflictos*. Intercambio en Conocimiento e Innovación de la Alianza Global para la Educación: Washington DC, EE.UU. y Ottawa, Canadá.

## ACRÓNIMOS

AEP	Programa de educación acelerada
DRR	Reducción del riesgo de desastres
EeE	Educación en emergencias
EMAP	Europa del Este, Medio Oriente y África del Norte, Asia y el Pacífico
EMIS	Sistemas de información para la gestión de la educación
FCV	Fragilidad, conflicto o violencia
FGD	Discusión de grupo focal
GESI	Equidad de género e inclusión social
GPE	Alianza Mundial para la Educación
IDP	Persona desplazada internamente
INEE	Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia
IDRC	Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo
IRC	Comité Internacional de Rescate
KIX	Intercambio de Conocimiento e Innovación
LAC	América Latina y el Caribe
MHPSS	Salud mental y apoyo psicosocial
OOSCY	Niños y jóvenes no escolarizados
PCFC	Países socios afectados por la fragilidad y los conflictos
RODO	[Niños que están en] riesgo de abandonar la escuela
SEL	Aprendizaje social y emocional
SRGBV	Violencia de género relacionada con la escuela
TaRL	Enseñar al nivel adecuado
TPD	Desarrollo profesional docente
WASH	Agua, saneamiento e higiene



# 1 INTRODUCCIÓN

Este documento forma parte de una serie de documentos de trabajo de estudios exploratorios encargados por el [Intercambio de Conocimiento e Innovación \(KIX\) de la Alianza Mundial para la Educación \(GPE\)](#), un esfuerzo conjunto con el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC) de Canadá, para informar sus actividades de investigación aplicada e intercambio de conocimientos. KIX GPE trabaja a través de cuatro centros, que comprenden 85 países a nivel mundial: [África 19](#), [África 21](#), [Europa del Este, Medio Oriente y Asia y África del Norte, Asia y el Pacífico \(EMAP\)](#) y [América Latina y el Caribe \(LAC\)](#).

Este documento resume las prioridades clave que surgieron a través de consultas con partes interesadas relevantes en educación en los países socios de la GPE y la revisión de documentos y literatura de países seleccionados relacionados con niños y jóvenes sin escolarizar y niños que están en riesgo de abandonar la escuela en contextos de emergencia y países afectados por la fragilidad, el conflicto o la violencia. Comienza con una revisión de la terminología clave para describir estas poblaciones y luego presenta los países de enfoque para el estudio, junto con breves notas metodológicas para detallar la recopilación de datos para el estudio. El documento luego continúa presentando los tres subtemas principales relacionados con estas poblaciones, a saber, desafíos y soluciones para la reinscripción y retención, la capacitación y el apoyo de los docentes que trabajan con estos grupos, y los impactos y enfoques para abordar los impactos negativos que estos niños experimentan en su bienestar socioemocional. Para cada subtema, el documento detalla las especificidades de las cuatro regiones de KIX. El documento concluye con sugerencias para la investigación sobre cada uno de los subtemas.

# 2 ANTECEDENTES

Para comprender la educación en contextos de emergencia, es importante definir tanto la **educación en emergencias** (EeE) en cuanto enfoque de programación, como lo que constituyen los llamados contextos de emergencia y aquellos impactados por la fragilidad, el conflicto o la violencia (FCV). Los niños en estos contextos enfrentan desafíos particulares, a menudo superpuestos a las desigualdades existentes, y por lo tanto necesitan apoyos especiales para garantizar que participen en el aprendizaje.

La Inter-Agency Network for Education in Emergencies (Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia o INEE) define la EeE como “oportunidades de aprendizaje de calidad para todas las edades en situaciones de crisis”, capaces de brindar “protección física, psicosocial y cognitiva que puede sostener y salvar vidas” (INEE, 2010). Los **contextos de emergencia** comunes en los que la EeE es una respuesta esencial incluyen los siguientes:

- **Conflictos violentos**, incluyendo ataques terroristas, manifestaciones civiles violentas, conflictos armados entre actores estatales y/o no estatales, violencia entre grupos interidentitarios, violencia sexual utilizada como arma de guerra, ataques contra entornos de

aprendizaje, reclutamiento en fuerzas armadas, formas de ataques, abusos y acoso al personal educativo y a los estudiantes, y formas de violencia de género.

- **Peligros para la salud**, incluyendo virus (por ejemplo, Ébola, SARS, COVID-19), enfermedades no transmisibles (por ejemplo, malaria, dengue), hambre y desnutrición, enfermedades transmitidas por el agua (por ejemplo, cólera, diarrea) y deshidratación.
- **Desastres naturales y desastres relacionados con el cambio climático**, incluyendo clima severo, huracanes, terremotos y réplicas, tifones, sequías, inundaciones, incendios, tormentas de viento, volcanes, deslizamientos de tierra, tormentas y ciclones (Save the Children, 2017a, p. 5).

Cuando ocurren emergencias, el restablecimiento y continuidad de la educación es crucial para garantizar la dignidad y proteger vidas, particularmente las de niños y jóvenes (Educo, 2023). Esto proporciona espacios seguros para el aprendizaje y ayuda a identificar y apoyar a quienes necesitan asistencia adicional. La educación de calidad ofrece protección física contra los peligros y la explotación que prevalecen en entornos de crisis. Por ejemplo, reduce significativamente el riesgo de explotación sexual o económica, matrimonio forzado o precoz, reclutamiento en fuerzas armadas o crimen organizado y exposición a otros riesgos (Islam et al., 2023; McAlpine et al., 2016; ONU, 2023). Juega un rol clave al contribuir a la estabilidad social, económica y política de las sociedades, especialmente al reducir el riesgo de conflictos violentos, al mejorar la cohesión social y apoyar la resolución de conflictos y la consolidación de la paz. También proporciona a los estudiantes los conocimientos y habilidades necesarios para sus futuros medios de vida y reconstrucción después de la crisis. La educación suele ser vital para transmitir información que salva vidas, tal como como evitar el agua contaminada o las minas terrestres, protegerse del abuso sexual, prevenir la infección por VIH y acceder a la atención médica y a los alimentos (Torani et al., 2019; WFP, 2022). Además, mitiga el impacto psicosocial de los conflictos y los desastres al fomentar una sensación de rutina, estabilidad, estructura y esperanza. La educación fortalece las habilidades de resolución de problemas y afrontamiento, empoderando a los estudiantes para tomar decisiones informadas en entornos peligrosos y evaluar críticamente mensajes políticos o fuentes de información contradictorias (INEE, 2016a). Los espacios de aprendizaje también sirven como puntos de entrada para servicios esenciales tales como protección, nutrición, agua, saneamiento y salud. Es vital que la educación durante las emergencias y los períodos de recuperación sea apropiada y relevante y se centre en la enseñanza tanto de la alfabetización como de la aritmética básica, así como en otros planes de estudio pertinentes que incluyan el aprendizaje socioemocional y el pensamiento crítico, creando así una cultura de seguridad y resiliencia.

Dentro de este estudio exploratorio, el enfoque principal está en los países designados por la GPE como países socios afectados por la fragilidad y los conflictos (PCFC) en el 2023.<sup>1</sup> Los

---

<sup>1</sup> Ver [https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2022-08-GPE-list-partner-countries-fragile-conflict.pdf?VersionId=qwEzH9BmXcrmx\\_vWIZxpFKYrJe5s8sAC](https://assets.globalpartnership.org/s3fs-public/document/file/2022-08-GPE-list-partner-countries-fragile-conflict.pdf?VersionId=qwEzH9BmXcrmx_vWIZxpFKYrJe5s8sAC)



países de este grupo también aparecen en las listas de clasificación del Banco Mundial (como Frágiles y Afectados por Conflictos<sup>2</sup>) y en el Informe de seguimiento de la educación en el mundo de la UNESCO (como países afectados por conflictos).

## 2.1 ¿Por qué es necesaria la EeE? El impacto de las emergencias en la educación de los niños

La frecuencia de las emergencias humanitarias en todo el mundo está aumentando, con indicios de que se mantendrá esa tendencia (UN OCHA, 2023). El impacto de estas emergencias en la educación es variado y como resultado de muchas de ellas, a un número cada vez mayor de niños se le niega su derecho a la educación, además de su bienestar y oportunidades para adquirir habilidades de alfabetización y aritmética. Durante las emergencias, se producen interrupciones en la educación en múltiples niveles, incluyendo a nivel de los estudiantes, la comunidad escolar y el sistema. Save the Children (2017a) proporciona ejemplos de interrupción para cada nivel. A **nivel de los estudiantes**, los niños suelen ser víctimas de conflictos y sufren muertes, lesiones, desplazamientos y formas de angustia psicológica; especialmente las niñas pueden enfrentar mayores tasas de matrimonio precoz, violencia de género, embarazos precoces o un aumento del trabajo doméstico (Girls Not Brides, 2022). Los daños a los edificios escolares, la pérdida de tiempo de instrucción presencial y la falta de apoyo tecnológico para las modalidades en línea o el acceso a otros materiales de aprendizaje pueden afectar el aprendizaje (Angrist et al., 2023). En el Subtema 1 se proporcionan más detalles sobre los desafíos y barreras individuales que enfrentan los niños que no están escolarizados o en riesgo en contextos de emergencia; el Subtema 3 examina los impactos socioemocionales.

Los desastres y los conflictos pueden devastar la infraestructura educativa a **nivel de la comunidad escolar**, incluyendo los edificios escolares, los materiales de aprendizaje y los sistemas administrativos necesarios para regresar a un estado normal de funcionamiento. En 2022, se registraron más de 510 casos en que las escuelas se reutilizaron para conflictos violentos, y 6700 niños y personal educativo murieron o sufrieron otros daños en ataques a escuelas. (Human Rights Watch, 2023b). Los edificios y recursos escolares a menudo también se reutilizan durante eventos de peligro para la salud y desastres naturales: durante la crisis del ébola de 2013 a 2016 en África occidental, muchas escuelas fueron reutilizadas como instalaciones médicas y centros de aislamiento, lo que generó miedo y desconfianza en cuanto a la seguridad de los edificios después de eso (Sieff, 2015). Durante los desastres naturales, como ocurre con las grandes inundaciones en Bangladesh, las escuelas que quedan en pie a menudo se convierten en refugios de emergencia para las poblaciones desplazadas, lo que puede generar tensión en la comunidad, hacinamiento y competencia por los pocos recursos

---

<sup>2</sup> Ver <https://www.worldbank.org/en/topic/fragilityconflictviolence/brief/harmonized-list-of-fragile-situations>

disponibles (Save the Children, 2017a). Los propios docentes se ven afectados en tiempos de crisis: pueden sufrir muertes, lesiones y otras formas de daño, o ser reclutados en las fuerzas armadas o, como se vio durante las respuestas al ébola y la COVID-19, asumir funciones de apoyo médico o comunitario. En muchos casos, experimentan perturbaciones en el pago de sus salarios y deben equilibrar sus propias necesidades familiares con las exigencias de sus trabajos. En el Subtema 2 se explora más a fondo el rol de los docentes en el apoyo a los niños sin escolarizar y en situación de riesgo, así como los apoyos requeridos por el profesorado.

Por último, existen impactos significativos en la educación que ocurren a **nivel del sistema** durante las emergencias. En todo el sistema, la pérdida o el desplazamiento de docentes y la incapacidad de los gobiernos para reemplazarlos y brindarles capacitación y apoyo adecuados pueden resultar en clases de gran tamaño y que muchos niños se queden atrás (Save the Children, 2017a). Una afluencia de refugiados o desplazados internos (IDP) dentro de ciertas regiones puede sobrecargar aún más la capacidad. Hay efectos en cadena para la contratación, la formación y la gestión de docentes, con lagunas en los procedimientos relacionados con la nómina, el control de calidad y la protección. Los sistemas de información de gestión educativa (EMIS) y otras bases de datos administrativas pueden dañarse, sufrir pérdida de datos y afectar la capacidad de los gobiernos para seguir el progreso de los estudiantes y emitir certificados y registros; también es posible que haya que revisarlos o desplazarlos para recoger más datos para abordar las condiciones de emergencia (UNESCO, 2021b). Los fondos para la educación pueden ser redireccionados, ya sea para reparar la infraestructura escolar o para reasignarlos a necesidades humanitarias más allá de la educación. Las emergencias humanitarias también pueden introducir un nuevo conjunto de actores políticos, incluyendo las agencias de ayuda, y crear nuevas demandas de políticas en el sector educativo.

## 2.2 ¿Cómo es la programación de la EeE?

El Manual de Normas Mínimas de la INEE (2010) contiene 19 normas que se utilizan como base para el sector de la EeE y detallan cómo debe "ser" la programación de la educación en contextos de emergencia. En lo más básico, los programas deberían promover una respuesta holística, contextualizada y adecuada a las necesidades de los alumnos. Los entornos de aprendizaje deben ser seguros y accesibles y estar vinculados con otros apoyos sociales, incluyendo la salud, el agua y el saneamiento, la nutrición y la vivienda, todos los cuales garantizan su seguridad y bienestar. Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben incluir planes de estudio, materiales y evaluaciones eficaces y contextualizados, así como mecanismos efectivos de formación docente, desarrollo profesional y apoyo. Los docentes y otro personal educativo son seleccionados y contratados, sujetos a condiciones de servicio y supervisados y apoyados para que puedan abordar las necesidades de los alumnos. Finalmente, todas estas áreas están respaldadas por la redacción, promulgación, planificación e implementación de políticas. Estos estándares se alinean con el enfoque de la GPE de

reiniciar rápidamente la educación y al mismo tiempo reconstruir un mejor sistema educativo (GPE, 2022). A lo largo de este informe se hace referencia a los estándares, particularmente en las secciones de antecedentes de los Subtemas de 1 a 3.

### **2.3 Dos poblaciones dentro de este estudio exploratorio: OOSCY y RODO**

Desde el 2022, la UNESCO (2023) estimó que alrededor de 250 millones de niños no estarían escolarizados, lo que supuso un aumento respecto al año anterior, atribuido a la crisis educativa en Afganistán. A nivel mundial, el mayor número de niños y jóvenes no escolarizados se encuentra en el África subsahariana, donde casi el 20% de los niños y jóvenes en edad de asistir a la escuela primaria y entre el 33% y el 37% de los niños y jóvenes en edad de asistir a la secundaria no están escolarizados. Algunas de las poblaciones más grandes de OOSCY se encuentran en países de la lista PCFC, incluyendo Pakistán (20,7 millones de OOSCY), Nigeria (19,7 millones), Etiopía (10,5 millones) y la República Democrática del Congo (5,8 millones; véase UNESCO UIS, 2022). Además de estas cifras, hay poblaciones de estudiantes que corren un mayor riesgo de abandonar la escuela debido a los impactos de las emergencias y la FCV; se les conoce como niños en riesgo de abandono escolar (RODO). Para capturar ambas poblaciones, aquí se resumen brevemente las definiciones formales para ambos grupos según el Manual de Operaciones de la UNESCO y la UNICEF (2023).

Los OOSCY se definen como aquellos que están justo por debajo de la edad oficial de ingreso a la escuela primaria o aquellos que no están matriculados. Los niños que no están matriculados incluyen a los que nunca han estado matriculados y a los que han asistido en algún momento pero tuvieron que abandonar la escuela; esos niños podrían regresar a la educación o, como ocurre con muchos niños en situaciones de crisis prolongadas, es posible que nunca regresen a la educación formal. Si regresan a la escuela, probablemente habrán sufrido una pérdida de aprendizaje y podrían estar matriculados en grados en los que estarían en situación de extra-edad. Además, el grupo OOSCY incluye niños en edad preescolar pero que no están matriculados: como se indica en otro estudio exploratorio de KIX sobre [Atención y Educación de la Primera Infancia](#) (D'Angelo et al., 2023), el ODS 4, con la meta 4.2, llama a que los niños tengan acceso a al menos un año de educación preescolar gratuita para garantizar su preparación escolar.

Los niños clasificados como RODO (UNICEF, UNESCO & ILO, 2023) son aquellos que actualmente están matriculados pero podrían verse obligados a abandonar la escuela, ya sea durante el transcurso de su nivel educativo actual (por ejemplo, a mitad de su grado) o porque no harán la transición al siguiente nivel de educación (por ejemplo, completar la primaria pero no matricularse en la secundaria). Estos niños a menudo están en situación de extra-edad para su nivel de grado y con frecuencia no alcanzan los niveles mínimos de competencia para ese grado. Podrían encontrarse con factores de "empuje" que podrían impulsarlos a abandonar la escuela, como formas de discriminación o maltrato de los profesores o el personal, o experimentar factores de "atracción" del entorno externo que los presionen a abandonarla

antes de tiempo, como cuando las situaciones de emergencia se unen a presiones socioeconómicas, responsabilidades familiares, matrimonios o embarazos precoces, u otros factores. Estos factores de empuje y atracción, que crean desafíos y barreras tanto para la reinscripción como para la retención, se analizan en el Subtema 1.

Como se indica en el estudio exploratorio de KIX sobre [Igualdad de Género e Inclusión Social](#) (GESI; Cameron et al., 2023), los grupos marginados enfrentan un mayor riesgo de abandono escolar, especialmente en contextos de emergencia. Las niñas, los niños con discapacidades, los niños que viven en zonas rurales, remotas u otras zonas geográficas desfavorecidas, los niños migrantes, refugiados o desplazados internos y los niños que viven en la pobreza enfrentan desafíos para acceder a la educación debido a la distancia, la inseguridad (tanto en términos de viaje a la escuela y dentro del entorno escolar), responsabilidades del hogar, los costos de oportunidad y las normas sociales (UNESCO IYPE, 2022). Por ejemplo, solo el 48% de los niños refugiados tienen acceso a la educación primaria (ACNUR, 2020) y las niñas refugiadas con discapacidades, que enfrentan una doble discriminación debido a su género y su condición de discapacidad, experimentan barreras aún mayores para acceder a la educación y a servicios básicos tales como higiene, alimentos, agua y refugio durante situaciones de crisis (Rohwerder, 2017). La atención a estas desigualdades que se cruzan se presenta en nuestra discusión de los subtemas más adelante en este documento.

Por último, es importante señalar que los niños que están fuera de la educación formal (y por lo tanto “contados” como OOSCY) aún podrían estar accediendo a alguna forma de educación. Podrían estar inscritos en programas de alfabetización no formales, tales como programas de lectura para los primeros grados, o programas de educación para la paz, habilidades para la vida, empoderamiento económico, desarrollo rural u otras materias que están fuera del plan de estudios formal, o podrían estar en la educación comunitaria, indígena o religiosa. Como señalamos más adelante en el documento, las rutas alternativas no formales a la educación formal todavía brindan aspectos de la experiencia educativa y, cuando se mejoran y se les brinda apoyo curricular, pueden llenar los vacíos en la oferta formal.

### **3 METODOLOGÍA**

Este estudio es el cuarto y último documento de trabajo de una serie que incluye nuestros documentos anteriores sobre [GESI](#) (Cameron et al., 2023), docentes (D'Angelo et al., 2023) y cuidado [y educación de la primera infancia](#) (D'Ángelo et al., 2023). Los tres temas anteriores y los subtemas correspondientes se identificaron con el apoyo de los cuatro centros regionales KIX, en cuyas regiones se llevaron a cabo tres métodos de recopilación de datos: encuesta, discusiones de grupos focales (FGD) y revisión de la literatura. Dentro de esos datos, la educación en emergencias y las necesidades de los niños en contextos FCV aparecieron como un tema constante, lo que llevó a su selección para este documento de trabajo final.

Para este estudio, los tres subtemas se identificaron antes de la recopilación de datos temáticos. Se volvió a revisar la literatura en busca de cuestiones relacionadas con los niños

sin escolarizar y en situación de riesgo, y se consultaron materiales adicionales para garantizar la cobertura del tema. Al igual que los otros estudios, se priorizaron los planes del sector educativo y otros documentos gubernamentales como representativos de las prioridades nacionales, además de informes de agencias de las Naciones Unidas (p.ej., UNESCO, UNICEF), organizaciones multilaterales (p.ej., Banco Mundial) y organizaciones no gubernamentales, especialmente aquellas con experiencia regional. También consultamos con personas clave: se contactó a informantes clave con conocimiento del tema, identificados por los puntos focales de país de KIX, y se les pidió que participaran en una entrevista, o en una FGD cuando había varios contactos para un país. El Anexo 1 presenta los países del PCFC que participaron en la recopilación de datos.

Los datos de cada subtema se presentan en las secciones siguientes. Existe una amplia variación nacional y los desafíos para la educación en emergencias se ven diferentes según el país y, para algunos subtemas, es posible que no se relacionen con todos los países PCFC. Los ejemplos de la presentación de datos tampoco son exhaustivos, pero ilustran algunos desafíos de los países, tal como surgieron con la recopilación de datos.

## **4 SUBTEMA 1: REINGRESO DE NIÑOS NO ESCOLARIZADOS Y RETENCIÓN DE ESTUDIANTES EN RIESGO**

En contextos de PCFC, las emergencias y la FCV pueden tener impactos significativos a nivel de los estudiantes, impidiendo que un niño acceda a la escuela o poniéndolo en riesgo de abandonar la escuela. Las perturbaciones a este nivel son muchas y se superponen: la pérdida de familiares y compañeros puede tener impactos significativos en el bienestar físico, mental y emocional de un niño, afectando su estabilidad socioeconómica y su salud mental (Save the Children, 2017a). Las interrupciones en los horarios educativos afectan el tiempo que tienen para aprender, lo que significa que no pueden tomar exámenes que se han programado, tales como los exámenes de salida, ni obtener créditos y certificados. Los niños sufren una pérdida de rutina, estructura y estabilidad, lo que afecta su capacidad para concentrarse en el aprendizaje cuando está disponible, y los daños físicos a las escuelas pueden afectar su acceso a los materiales de aprendizaje y al mobiliario de las aulas. Algunos pierden por completo el acceso a la escuela y muchos enfrentan una mayor vulnerabilidad y exposición a las formas de daño mencionadas anteriormente en este documento.

Para este subtema, examinamos muchos de estos desafíos en los países PCFC y presentamos algunos de los esfuerzos de los gobiernos nacionales, organizaciones no gubernamentales, agencias internacionales y otras organizaciones para apoyar el regreso de los niños a la educación. Dada la complejidad inherente a los entornos de emergencia, las intervenciones a las que se hace referencia podrían ser realizadas por gobiernos o socios externos, o una combinación de ambos.

## 4.1 Antecedentes

A nivel del sistema, existen múltiples formas en que un gobierno y sus socios pueden abordar y responder a los desafíos relacionados con las emergencias y la FCV (UNICEF, 2017). Pueden garantizar que se pueda acceder a escuelas seguras y bien equipadas, con docentes de calidad, un plan de estudios y materiales de aprendizaje relevantes, y entornos positivos y amigables para los niños. Los apoyos a las familias empobrecidas pueden fomentar la matriculación; estos incluyen exenciones de tarifas o subsidios para materiales, uniformes, transporte y comidas escolares, que respaldan otros esfuerzos para garantizar que los padres sean conscientes de la importancia de la educación. Los sistemas de datos se pueden actualizar, como se destaca en los estudios de alcance de KIX sobre [sistemas de datos y su uso en África](#) (Arnott et al., 2023) y [EMAP](#) (Rodríguez, 2023), para garantizar vínculos entre los conjuntos de datos nacionales de educación humanitaria EMIS, para que los niños no se queden atrás.

La calidad de los docentes es un factor importante en la decisión de los estudiantes de asistir a escuelas en contextos FCV, particularmente cuando enfrentan riesgos y costos de oportunidad incurridos en una emergencia (Dryden-Peterson, 2009). En consecuencia, los programas se han centrado en la **formación docente y el desarrollo profesional docente** (TPD) para garantizar que los docentes tengan las habilidades necesarias para adaptar los planes de estudio y los materiales a las necesidades reales de los alumnos. Los docentes pueden implementar estrategias tales como Enseñar al nivel adecuado (TARL), que apoya a los estudiantes con actividades de aprendizaje de recuperación en los grados superiores de primaria, en función de sus niveles de alfabetización y aritmética, y esto se ha utilizado en contextos afectados por conflictos (Banerjee et al., 2017). Otro enfoque es la pedagogía estructurada (Bolton, 2018), un conjunto integral de intervenciones que incluyen TPD, materiales de enseñanza y aprendizaje, evaluación formativa y participación de padres/cuidadores, y demuestra efectos positivos amplios y consistentes en el aprendizaje (Snilstveit et al., 2015).). La naturaleza y el contenido de los programas de formación se describen con más detalle en el Subtema 2.

Los planes de estudio también pueden afectar el reingreso y la retención de estudiantes, tanto en términos de la modalidad de oferta como de contenido. Con respecto al reingreso, las crisis prolongadas pueden interrumpir la educación de los estudiantes durante varios años y, en algunos contextos, es posible que a los niños y jóvenes no se les permita reingresar a la escuela en el mismo nivel en el que la dejaron si están en situación de extra-edad. Varios programas no formales han tratado de poner al día a estos estudiantes mediante el uso de un **plan de estudios condensado y un enfoque flexible** para que puedan reingresar al sistema formal. Aunque la terminología y la naturaleza de estos pueden diferir, un enfoque común es un Programa de Educación Acelerada (EAP), que normalmente reduce a la mitad el tiempo necesario para completar la educación primaria para niños de 10 a 18 años.

El grado de pertinencia de los **planes de estudio** puede afectar las decisiones de los niños de asistir a la escuela. Las investigaciones indican que los planes de estudio que no están en la lengua materna de los estudiantes pueden inhibir la matriculación y/o la participación plena y provocar el abandono (Pinnock, 2009). Ser relevante para el contexto también es importante. En crisis prolongadas, la integración de los refugiados en las escuelas del Estado receptor permite a los estudiantes seguir un plan de estudios y participar en evaluaciones que proporcionan la certificación necesaria para trabajar (ACNUR, 2015b), lo que puede motivar a los estudiantes a asistir (UNESCO IIEP, 2009). Cuando el plan de estudios escolar no logra preparar a los jóvenes con habilidades y conocimientos relevantes para su contexto futuro o actual, los OOSCY pueden alienarse y recurrir a actividades alternativas de generación de ingresos, incluyendo la inscripción militar (Nicolai, 2009; UNICEF, 2019b). Los planes de estudio pueden proporcionar apoyo psicosocial (ver Subtema 3), contenido para la cohesión social y la consolidación de la paz, y actuar como una estrategia importante de mitigación en emergencias, especialmente para desarrollar **conocimientos y habilidades en reducción del riesgo de desastres (RRD)** (Selby y Kagawa, 2012). En emergencias sanitarias, tales como el COVID-19 y el Ébola, los planes de estudios relacionados con WASH (agua, saneamiento e higiene) pueden ayudar a mitigar la propagación de enfermedades transmisibles (Save the Children, 2017b) que pueden impedir que los estudiantes asistan a la escuela.

Las escuelas también deben ser espacios seguros y, cuando esto es cierto, los estudiantes pueden estar más dispuestos a asistir (Meyer et al., 2015). Como tal, es vital que la programación escolar demuestre **prácticas adecuadas para los niños**, tales como abordar la violencia de género relacionada con la escuela. El conjunto de herramientas "Healing Classrooms" del IRC, comúnmente utilizado, brinda capacitación y recursos para apoyar la disciplina positiva, clases adecuadas para los niños y el aprendizaje socioemocional (IRC, 2011). Asimismo, el Manual de Escuelas Amigas de la Infancia de la UNICEF (2009) proporciona orientación a las partes interesadas en la educación, incluyendo docentes y administradores. El conjunto de herramientas de EeE de Save the Children (2017b) destaca que las prácticas basadas en WASH que se centran en la salud, la dignidad y la seguridad también contribuyen a un entorno propicio para los niños. Las guías de implementación de WASH afirman la importancia de la planificación de la preparación para WASH en emergencias, con estrategias que consideran la manera como las escuelas pueden garantizar saneamiento y agua seguros (sin los cuales los estudiantes, particularmente las niñas, no pueden asistir; ver Abdel, s.f.).

## **4.2 Especificidades regionales: barreras y desafíos**

Esta sección detalla algunas de las barreras particulares que impiden que los estudiantes se reinscriban en la escuela después de abandonar la escuela y que "empujan" a los matriculados existentes al abandono escolar. Aquí, el énfasis se pone en los datos proporcionados por informantes clave, pero se ha proporcionado literatura en algunos contextos donde los informantes no estaban disponibles.

## *Barreras citadas por África 19 y África 21*

Los OOSCY y RODO enfrentan **múltiples barreras interseccionales** en muchos de los contextos de África 19 y 21. En muchos países, hay poblaciones sin acceso a la infraestructura y/o que no pueden matricularse por limitaciones culturales o económicas, pero también hay poblaciones que no pueden asistir a la escuela por emergencias, o cuando las emergencias exacerban los desafíos existentes. En Nigeria, por ejemplo, uno de cada cinco niños no va a la escuela, y casi el 50% de esa población se encuentra en la región norte, gravemente afectada por la insurgencia de Boko Haram (Oyekan et al., 2023), donde se estima que 1200 escuelas han resultado dañadas y otras 1700 cerraron por completo. Los informantes de las FGD de Somalia y Sudán del Sur destacaron problemas similares de infraestructura: en ambos contextos, las poblaciones de desplazados internos pueden verse obligadas a desplazarse a zonas con largas distancias para llegar a las escuelas, lo que restringe el acceso. En Etiopía, las crisis agravadas también impiden el acceso, particularmente en las regiones de Afar, Amhara, Oromia y Tigray debido al conflicto reciente y las graves sequías (ECW, 2022). La combinación de la violencia actual de los grupos armados con los desastres naturales, incluyendo las erupciones volcánicas en Kivu del Norte, las erosiones y los deslizamientos de tierra, ha aumentado la población de niños sin escolarizar en la República Democrática del Congo (UNICEF, 2023a). En Níger, según un informante clave, diez años de conflicto han impactado gravemente a los sectores sociales, incluida la educación, con 936 escuelas cerradas y casi 900.000 niños sin escolarizar para finales del 2023. El conflicto entre las fuerzas estatales y los grupos terroristas ha provocado desplazamientos generalizados y los niños pueden ser blanco de reclutamiento en grupos armados.

Las barreras también pueden aumentar a medida que las emergencias se cruzan con **prácticas y valores culturales**. Los desafíos que enfrentan las poblaciones nómadas fueron mencionados por informantes de Sudán del Sur y Somalia, donde existen barreras para modificar las creencias comunitarias en torno a la importancia de la educación para todos los niños. En Níger, un informante clave señaló que es posible que las familias no vean el valor (o, como lo llamaron, la “credibilidad”) de la escuela y, en cambio, envíen a sus hijos a trabajar o a casarse precozmente. Como se ve en la literatura, la discriminación contra las niñas en la República Democrática del Congo significa que las escuelas dan prioridad a la inscripción de los niños y muchas niñas se casan jóvenes (UNICEF, 2023a). En Camerún, las niñas son vulnerables a los ataques de camino a la escuela, lo que significa que sus padres podrían decidir retenerlas en casa (Gobierno de Camerún, 2019). En Zimbabwe se destacó de manera especial la situación de las madres adolescentes. Como señalaron los informantes, si bien las políticas permiten que las niñas vuelvan a la escuela después de dar a luz, existen innumerables desafíos culturales y prácticos, entre ellos las actitudes de los maestros, los líderes escolares y los miembros de la comunidad, que pueden tener dificultades para adaptarse a la nueva identidad de la joven madre.



Finalmente, en todo el continente, la **pobreza** sigue siendo un factor clave de exclusión, como se destaca en todos los países del grupo PCFC. En contextos como la República Democrática del Congo y Camerún, el costo de las matrículas escolares mantiene a muchos niños fuera de la escuela, especialmente en situaciones de emergencia donde las finanzas familiares son necesarias para sobrevivir (Gobierno de Camerún, 2019; UNICEF, 2023b). Los niños pueden verse obligados a trabajar, como lo destacaron informantes de la República Centroafricana, Sudán del Sur y Zimbabwe. Según lo reportado por informantes clave en Zimbabwe, la asistencia a la escuela primaria es buena, pero la deserción escolar es particularmente preocupante en el nivel secundario. Con una inflación alta, los jóvenes recurren al trabajo, especialmente en las regiones mineras del país, donde el lavado de oro y el trabajo en las minas parecen formas rápidas de ganarse la vida, mientras que la educación no tiene el mismo retorno económico garantizado. Esas regiones presentan las tasas más altas de deserción escolar, matrimonio infantil, embarazo adolescente y explotación y abuso sexual de niñas (TEPE, 2022).

### ***Barreras citadas por EMAP***

En toda la región de EMAP, los conflictos violentos, los desastres naturales, el aumento de la pobreza y los impactos persistentes del COVID-19 actúan como factores importantes para restringir el acceso y poner en peligro las inscripciones escolares existentes. Desde el regreso de los talibanes al poder en Afganistán en 2021, la combinación de barreras legales, barreras culturales, pobreza, falta de infraestructura, actividad terrorista, ofensivas militares y los impactos de emergencias como terremotos, inundaciones, sequías y otros desastres naturales se unen para resultar en una situación en la que 3,5 millones de niños no van a la escuela, lo que incluye casi el 80% de las niñas en edad escolar (Sobhan y Haqpal, 2023). En Myanmar, casi el 50% de los niños siguen sin ir a la escuela, con informes preocupantes de niños secuestrados y reclutados para conflictos armados, encarcelados bajo sospecha de participar en protestas, tomados como rehenes y, particularmente en el caso de los niños rohingya, sufriendo torturas y malos tratos (ACNUDH, 2022). La ONU ha registrado 320 casos de escuelas tomadas por grupos armados y 260 dañadas durante el conflicto. En Ucrania, la invasión rusa ha provocado daños o destrucción de más de 3790 instalaciones educativas, según informa Human Rights Watch (2023a); donde la infraestructura no sufre daños, los cortes de calefacción, electricidad e Internet, junto con los continuos ataques aéreos, interrumpen aún más la escolarización (Snyder, 2023).

Informantes clave de toda la región destacaron los impactos del **conflicto** en la educación. En Sudán y Yemen, informantes clave señalaron conflictos armados en curso que desplazan a los niños y limitan el acceso a los recursos de aprendizaje. El conflicto tribal en Papúa Nueva Guinea dura ya varios años, lo que provoca que los estudiantes suspendan sus estudios, tengan que repetir grados o nunca regresar; como señaló un informante, “toda la comunidad está desplazada, por lo que los niños no pueden asistir a la escuela”.

En muchos contextos, el acceso—debido a la **oferta limitada y la distancia a las escuelas existentes**—sigue siendo una barrera para todos los niños, citado por informantes de Egipto,

Pakistán, Sudán, Yemen y varios estados insulares del Pacífico. En Sudán, informantes clave señalaron la falta de recursos financieros asignados a la educación a nivel gubernamental, y las zonas rurales carecen particularmente de financiación y personal. Asimismo, en Egipto, los informantes comentaron sobre la falta de escuelas disponibles para grupos económica y socialmente marginados, particularmente en áreas remotas y fronterizas. De manera similar, en todas las islas del Pacífico, algunos de los niños más vulnerables son los que viven en zonas remotas y rurales con pocas escuelas disponibles. Informantes clave de Kiribati, Papua Nueva Guinea, las Islas Salomón y Timor-Leste señalaron que estos niños suelen vivir en zonas afectadas por inundaciones o lluvias intensas, lo que crea mayores riesgos de seguridad para quienes caminan largas distancias hasta la escuela. Como tal, estos jóvenes corren mayor riesgo de ausentarse o interrumpir su educación una vez que ocurre un desastre. Las escuelas existentes también necesitan modificaciones para volverse más resilientes al cambio climático y los desastres ambientales.

Las niñas siguen marginadas en toda la región, especialmente en lo que respecta a la continuación de la educación después de la primaria, como se mencionó en las FGD de Pakistán, Sudán y Yemen. La preferencia por los varones en las familias y las plazas limitadas en las escuelas secundarias, combinadas con las prácticas culturales de matrimonio precoz, limitan la capacidad de las niñas para continuar con su educación. Un informante clave de Papua Nueva Guinea señaló que las niñas desplazadas o reubicadas debido a una emergencia corren un riesgo especial, ya que a menudo tienen que vivir en “alojamientos improvisados sin higiene ni saneamiento adecuados”. Otros grupos marginados que se especificaron para la región incluyen **minorías étnicas y poblaciones nómadas**, como lo destacaron informantes de Sudán y Yemen: esas poblaciones a menudo carecen de acceso a la educación y los ministerios luchan por desarrollar soluciones que se alineen con las necesidades de esas comunidades. El idioma fue citado como un factor clave para Timor-Leste, Papua Nueva Guinea, las Islas Salomón y otros países del este de Asia y el Pacífico, donde existen múltiples lenguas indígenas. En Papua Nueva Guinea, el plan de estudios ha cambiado recientemente el idioma de instrucción de bilingüe a solo inglés, que puede ser el tercer o cuarto idioma para muchos estudiantes (NORRAG, 2021), creando un factor de “empuje” para los estudiantes que pueden tener dificultades para participar con el aprendizaje y por lo tanto abandonan la escuela.

Las familias de zonas rurales y remotas también suelen vivir en la **pobreza**. Informantes clave de toda la región señalaron una variedad de factores económicos que obstaculizan el acceso de los niños a la educación en entornos de EeE, incluyendo la pérdida de ingresos o empleo y la inseguridad alimentaria, así como gastos escolares “menos obvias” tales como transporte, uniformes, comidas escolares u otros costos. La pobreza también genera otros desafíos, tales como mayores tasas de trabajo infantil o trabajo doméstico. Como señaló un informante clave de Timor-Leste, “los padres necesitan que los niños estén en casa para recoger café, vender cosas en el mercado o ayudar a cuidar a los niños más pequeños”. El informante también mencionó la cuestión de la desnutrición: en Timor-Leste, el 50% de los niños pequeños padecen

retraso del crecimiento, lo que tiene un impacto directo en su capacidad de aprender. Además, los estudiantes desnutridos suelen enfermarse y faltar a la escuela. Los niños más pobres también sufren discriminación e intimidación por parte de sus compañeros y profesores, que se burlan de ellos por su ropa o su apariencia. Después de los desastres, cuando las escuelas reabren o al momento de la reinscripción, los padres pueden optar por invertir sus fondos limitados en la educación de sus hijos varones, lo que da como resultado que las niñas de familias más pobres suspendan su educación o abandonen los estudios por completo, según lo manifestaron algunos informantes. En Pakistán, una de las personas consultadas señaló que cuando los niños, especialmente los de familias rurales y empobrecidas, tienen obligaciones domésticas y financieras, tiene dificultades con horarios escolares rígidos y a menudo son excluidos debido a las políticas de tardanza.

Los informantes también destacaron la situación que enfrentan los **estudiantes en situación de extra-edad** como grupo marginado. Estos estudiantes pueden enfrentar discriminación, como se reportó en Pakistán, donde políticas escolares rígidas no les permiten matricularse en sus niveles de grado reales. Allí, como en otros contextos, las escuelas secundarias son escasas y las plazas se reducen aún más en tiempos de emergencia, tal como en las provincias de Sindh, Punjab y Baluchistán, donde las recientes inundaciones han causado severa destrucción y desplazamientos. La falta de oportunidades más allá de la escuela primaria puede desmotivar a los estudiantes, especialmente a las niñas, que no ven oportunidades educativas futuras más allá de la primaria. Un informante clave de Kiribati también identificó a los estudiantes de secundaria como más vulnerables, ya que muchos de ellos asisten a internados. En caso de una emergencia, estas escuelas cierran y los estudiantes deben regresar a sus hogares, que a menudo se encuentran en áreas rurales y remotas con acceso limitado a la tecnología u otras formas de aprendizaje remoto. Asimismo, la edad fue mencionada por un informante clave de las Islas Marshall, quien indicó que la tendencia se debía al apoyo limitado que reciben los estudiantes mayores: 'debido a los bajos puntajes en los exámenes, los estudiantes que no obtienen buenos resultados o sienten que no están aprendiendo, abandonan.'

A menudo, es difícil saber quién no está escolarizado, y **la recopilación y el uso de datos** son fundamentales para identificar a los estudiantes que están en riesgo o realizar un seguimiento de los estudiantes que abandonan o cambian de escuela debido a una emergencia. En Egipto, es difícil conocer el alcance de la situación de los niños no escolarizados, como señaló un informante: no existe un sistema de seguimiento de los niños que han abandonado la escuela y no existe una política estatal clara para apoyar su reinscripción. Del mismo modo, en Timor-Leste, por ejemplo, un funcionario del gobierno señaló que "es necesario hacer un mejor seguimiento de estos niños [no escolarizados], para entender quiénes regresan y quiénes se quedan fuera, y por qué". Sin estos datos, existen lagunas en la evidencia sobre *qué es lo que funciona* para mantener a los estudiantes en la escuela o para que los estudiantes regresen a la escuela después de haberla abandonado. Parece haber un acuerdo general sobre la

necesidad de contar con más evidencia evaluativa para evaluar el impacto de diversas políticas y esfuerzos programáticos.

Finalmente, los informantes destacaron el factor de “empuje” de la **calidad educativa**. En toda la región, existe la necesidad de que el currículo en general sea más relevante para la vida de los estudiantes: en los lugares donde los padres y los niños puedan ver el valor de la escuela, se les alientará más a matricular a sus hijos o apoyar su participación continua, incluso cuando se vean afectados por emergencias o pobreza. Como se destacó en el caso de Pakistán, las ofertas de educación formal que existen pueden ser demasiado inflexibles para involucrar a los estudiantes más necesitados. Informantes clave de las Islas Marshall, las Islas Salomón, Timor Oriental, Sudán y Pakistán pidieron amplias mejoras curriculares para hacer que el aprendizaje sea más divertido, interesante y relevante, con más atención a las actividades extracurriculares tales como los deportes y el arte destacadas en particular para Sudán. También se identificaron como desafíos las condiciones de las escuelas y las aulas, incluyendo la falta de maestros, la alta proporción de estudiantes por maestro y las aulas multigrado o heterogéneas. Cuando los estudiantes no reciben el apoyo adecuado, “se pierden en el océano, se desconectan y eventualmente abandonan”, como lo afirmó un informante de las Islas Salomón.

### ***Barreras citadas por LAC***

Dentro de la región de LAC, hay un país PCFC: Haití. Allí, “casi todos los niños” son **vulnerables**, como señaló un informante clave. La violencia por las pandillas ha provocado que muchas escuelas cierren o sean reutilizadas, y los estudiantes, maestros y miembros de la comunidad enfrentan innumerables riesgos de seguridad, lo que resulta en sentimientos de angustia, miedo o trauma. Un informante clave indicó que los padres y las familias están enviando a sus hijas fuera de estas áreas como una forma de protegerlas de la violación o la violencia sexual; esto a menudo resulta en que las niñas abandonen la escuela. La violencia por las pandillas también inhibe los esfuerzos del Estado y otros socios para el desarrollo, que no pueden acceder a las comunidades para recopilar datos importantes o proporcionar servicios críticos. Los terremotos y deslizamientos de tierra también han destruido escuelas, lo que significa que las escuelas disponibles más cercanas para los jóvenes a menudo requieren largas distancias de viaje, y la falta de electricidad puede significar que enfrentan preocupaciones adicionales de inseguridad cuando viajan en la oscuridad. La pobreza y la malnutrición también siguen siendo obstáculos: casi uno de cada cuatro niños sufre desnutrición crónica o retraso del crecimiento, lo que puede tener consecuencias duraderas en su desarrollo físico y cognitivo (UNICEF, 2023d), y muchos niños que no pueden pagar las matrículas abandonan la escuela.

Se han explorado **mecanismos de aprendizaje a distancia** (por ejemplo, a través de la radio o los medios de difusión), pero los informantes clave coincidieron en que son difíciles de implementar en áreas rurales y remotas, y en aquellas afectadas por la violencia de las pandillas: existen grandes disparidades en la tecnología, y los padres y cuidadores a menudo tienen bajos niveles de educación y por lo tanto tienen dificultades para brindar apoyo

académico a los estudiantes. Los desafíos adicionales incluyen el acceso limitado a materiales de enseñanza y aprendizaje y las condiciones de hacinamiento en las aulas. Con un financiamiento educativo limitado, los informantes comentaron sobre cómo el gobierno dará prioridad a los estudiantes en las clases con exámenes, es decir, aquellos grados con un examen de salida estandarizado, generalmente para la transición a otro grado o nivel educativo.

### 4.3 Soluciones mencionadas en todas las regiones

A pesar de los diversos contextos de EeE descritos anteriormente, muchos países de las regiones se están centrando en estrategias similares para prepararse o responder a las emergencias. Como lo demuestran los datos de esta sección, también existen esfuerzos para planificar y frenar el abandono escolar *futuro*, que son particularmente importantes en los estados insulares del Pacífico, donde los impactos del aumento del nivel del mar y los desastres naturales causados por el cambio climático se prevé que aumenten.

La construcción de **infraestructura** segura y resiliente que pueda resistir los daños causados por conflictos o desastres ambientales es una parte vital de la EeE. Ayuda a garantizar que las escuelas permanezcan abiertas durante las emergencias y es una forma esencial de planificación para prevenir el abandono escolar en el futuro. Varios gobiernos de la región están construyendo más escuelas y más sólidas como parte de sus estrategias de DRR, como se puede ver en las políticas para Micronesia, las Islas Marshall, Pakistán, Papua Nueva Guinea, Timor-Leste y Tuvalu, todas las cuales mencionan la importancia de construir escuelas seguras e infraestructura o entornos escolares resilientes. Los informantes clave de Kiribati, las Islas Marshall, Papua Nueva Guinea y las Islas Salomón mencionaron la infraestructura en sus entrevistas. Una parte interesada del gobierno de Kiribati, por ejemplo, explicó cómo el gobierno ahora está construyendo infraestructura escolar con cimientos más altos y más fuertes, para evitar inundaciones y otros daños causados por el aumento del nivel del mar. Cuando sea necesario, la infraestructura temporal puede respaldar la continuación del aprendizaje en el corto plazo. Los espacios temporales creados por organizaciones durante situaciones de crisis, incluyendo las escuelas móviles, han apoyado el aprendizaje en Burkina Faso, República Centroafricana, Chad, Malí y Níger (Guiryman et al., 2021; Strategie Cluster Education, 2019). Los kits escolares temporales, tales como el método de "escuela en una caja de cartón" utilizado en Comoras tras la destrucción del ciclón Kenneth, proporcionan cierta protección para apoyar la continuación del aprendizaje cuando las escuelas han sido dañadas o destruidas (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, 2019).

Es necesario fortalecer y mejorar la infraestructura en general, más allá de la resiliencia climática, para garantizar que todos los niños puedan acceder a la escuela. De hecho, al igual que con el apoyo al acceso fuera de entornos de emergencia, datos que se capturaron en otros estudios de alcance de KIX sobre [GESI](#) (Cameron et al., 2023) y [Atención y educación de la](#)

[primera infancia](#) (D'Angelo et al., 2023), la provisión de instalaciones de salud, nutrición y agua, saneamiento e higiene (WASH) a través de las escuelas son mecanismos importantes para reinscribir y retener a los estudiantes. En entornos de emergencia, estos apoyos son aún más críticos (Burde et al., 2015). Los informantes de las Islas Marshall y Timor-Leste hicieron referencia a programas para mejorar la infraestructura de WASH y crear conciencia sobre prácticas seguras de salud e higiene y los efectos del cambio climático. La provisión de nutrición también fue mencionada por informantes de Timor-Leste y Sudán y en la literatura sobre alimentación escolar en Burundi (UNICEF, 2022a), Etiopía (ECW, 2022), Haití (UNICEF, 2020b) y Níger (Boly, 2023b). Un informante de Sudán del Sur comentó sobre la necesidad de apoyo a las escuelas que les permitiera crear sus propias iniciativas de agricultura sostenible, por ejemplo mediante el cultivo de parcelas y la cría de aves de corral para proporcionar comidas escolares.

Incluir **temas de EeE y DRR en el plan de estudios** ayuda a garantizar que los estudiantes y profesores estén preparados cuando ocurre un desastre o una crisis. Varios países han recurrido a esfuerzos curriculares para garantizar que los estudiantes, docentes y otras partes interesadas en la educación estén equipados con conocimientos y habilidades clave sobre cómo prevenir o responder a emergencias y crear conciencia sobre los factores que pueden empujar a los niños a abandonar la escuela o dejarlos en grave riesgo. Un informante de Haití, por ejemplo, comentó sobre los esfuerzos para integrar una mejor comprensión del cambio climático, la seguridad del agua y la higiene a través de mejores planes de estudio y conferencias organizadas por escuelas y clubes juveniles. El contenido sobre el cambio climático se ha integrado en los planes de estudios nacionales de Kiribati, Papua Nueva Guinea, las Islas Marshall, Timor-Leste y Comoras.

La pandemia de COVID-19 ha encabezado los esfuerzos gubernamentales para mejorar la **educación remota y a distancia**, incluso mediante el uso de la tecnología. La literatura incluye ejemplos de programas que han tenido éxito en contextos de emergencia y FCV. La iniciativa "Can't Wait to Learn" colaboró con ministerios de educación en múltiples contextos afectados por conflictos, incluidos Chad y Sudán, en la implementación de juegos educativos en tabletas; las actividades se diseñaron conjuntamente con los niños, se alinearon con los planes de estudio nacionales y reflejaron el entorno cultural nacional, con personajes del juego que tenían nombres, trabajos y ropa apropiados para cada país (UNESCO, 2021a). En Ucrania, el suministro de computadoras portátiles, tabletas, teléfonos inteligentes y otras tecnologías a docentes y alumnos ha respaldado las clases en línea, con lecciones y recursos adicionales disponibles a través de una plataforma de alfabetización en línea, YouTube y lecciones transmitidas en canales de televisión (GEM, 2023).

Asimismo, de nuestra recopilación de datos, un informante de Kiribati destacó el éxito del Pasaporte al Aprendizaje de UNICEF, desarrollado en colaboración con el Ministerio de Educación durante la fase del año 2020 de la pandemia de COVID-19. La plataforma de aprendizaje digital brinda acceso en línea y fuera de línea a lecciones en video y cuestionarios desarrollados localmente, y ha llegado a aproximadamente 3000 niños en Kiribati, con

potencial para su implementación en Timor-Leste. Como lo reportó un informante de Pakistán, la oferta híbrida de AEP (que se analiza más adelante) combina el aprendizaje a distancia y sesiones presenciales dos veces por semana con maestros de la comunidad para llegar a aquellos estudiantes que no pueden asistir a la escuela con regularidad. En Haití, informantes clave también señalaron la necesidad de mejorar la conectividad y el acceso de las escuelas a la tecnología digital, ya que la educación remota y a distancia puede ayudar a fomentar escuelas más seguras y resilientes en tiempos de crisis.

Si bien las soluciones tecnológicas tienen potencial para mejorar el acceso, la pandemia de COVID-19 demostró que los niños que ya están marginados pueden verse aún más excluidos cuando dichas soluciones no tienen en cuenta su falta de acceso a dispositivos, electricidad y conectividad de datos. Las **soluciones de bajo nivel tecnológico**, que [dependen de la tecnología existente, tales como radios y teléfonos móviles, tienen cierto potencial para brindar acceso provisional a la educación cuando otras opciones no están disponibles, especialmente donde el acceso a la energía y la conectividad a Internet es limitado](#). Los representantes de Sudán del Sur y Somalia hicieron referencia a programas de radio nacionales que fueron particularmente influyentes en el apoyo a los pastores y a los estudiantes IDP. Un informante clave de Níger destacó la importancia de los programas de radio interactivos con clubes de oyentes para alentar a los niños sin escolarizar a continuar aprendiendo. La radio también se destacó en la literatura como una estrategia clave para Burkina Faso (Boly, 2023a), la República Centroafricana (Ministère de l'enseignement supérieur, 2020) y Níger (Boly, 2023b), y [otras iniciativas de bajo nivel tecnológico capturadas en el la literatura incluyen](#) videos de colaboración colectiva alineados con el plan de estudios en Egipto (Koomar et al., 2020) y el suministro de transmisiones educativas comunitarias por radio y televisión en Afganistán (Girls' Education Challenge, 2021).

Al igual que los enfoques de aprendizaje remoto antes mencionados, los **enfoques de educación alternativa** pueden llegar a los niños marginados, especialmente aquellos involucrados en trabajo infantil o con responsabilidades domésticas, aquellos en territorios inseguros o aquellos desplazados por conflictos o crisis que de otro modo no podrían acceder consistentemente a la educación formal. En Pakistán, los informantes reportaron sobre el trabajo de programas curriculares primarios acelerados dirigidos específicamente a estudiantes no escolarizados de edad avanzada. Estos programas de educación acelerada (AEP) tienen horarios, duración y regulaciones flexibles (tales como códigos uniformes) y utilizan el aprendizaje previo de los estudiantes como puente para garantizar que su experiencia previa en educación y las habilidades académicas aprendidas y utilizadas en su vida diaria sean integradas y reconocidas. En Afganistán, la falta de acceso a la educación formal para muchos estudiantes demuestra la importancia de los enfoques educativos comunitarios, que se basan en aulas multigrado y agrupadas, lo que permite que un maestro trabaje con una amplia gama de grados y habilidades (Afghanistan Education Cluster, 2022). Estos programas alternativos pueden centrarse en el reclutamiento de niñas, incluyendo aquellas que están casadas o tienen hijos pequeños, y enfatizar la contratación de maestras

para alentar a los padres a inscribir a sus niñas, como se ve en Burkina Faso (Shah & Choo, 2020). Se pueden adaptar para apoyar a grupos marginados concretos (tales como los jóvenes que buscan trabajo y los padres jóvenes, como señaló un informante de las Islas Salomón) ofreciendo planes de estudio de alta calidad, accesibles y centrados en las habilidades en un corto período de tiempo.

En los datos también se hizo referencia a **programas de recuperación** para apoyar a los estudiantes que han experimentado interrupciones en el aprendizaje. En Timor-Leste, un informante clave comentó sobre la importancia del programa de “educación recurrente” del país, ya que ofrece clases de recuperación para niños que están fuera de la escuela por períodos prolongados. Los programas de recuperación y de “escuela rápida” aparecen en la literatura para Burundi (UNICEF, 2022a), República Democrática del Congo (UNICEF, 2023a), Mozambique (UNICEF, 2023c), Nigeria (UNICEF, 2019a), República Centroafricana (Strategie Cluster Education, 2019), Chad, Etiopía, Burkina Faso, Malí y Níger (Fitzpatrick, 2020).

Los informantes mencionaron programas en los que las escuelas trabajan junto con las comunidades para **cambiar actitudes y normas culturales** en torno a la asistencia escolar, desarrollar resiliencia y reducir el ausentismo y la deserción escolar. En todo momento se mencionaron enfoques dirigidos a los padres. Por ejemplo, para alentar a las familias empobrecidas a enviar a sus hijos a la escuela en lugar de trabajar, los informantes de Zimbabwe y Timor-Leste mencionaron subvenciones financieras y transferencias monetarias condicionadas. Informantes de Kiribati y Timor-Leste, y en la literatura sobre la República Centroafricana (Strategie Cluster Education, 2019), Níger y Burkina Faso (Boly, 2023b, 2023a), hicieron referencia a campañas de regreso a clases para mejorar la conciencia comunitaria sobre la importancia de la educación, donde las actividades se centraron en movilizar a las comunidades y abordar el miedo de los padres en torno a la seguridad. Un informante de las Islas Marshall describió programas que involucraban a consejeros escolares y padres para abordar problemas de ausentismo y señalar a aquellos en riesgo de abandono escolar. En Pakistán, los AEP dirigidos a estudiantes mayores también abordan directamente las necesidades de aprendizaje de los adultos: para garantizar que los padres comprendan la importancia de la educación para sus hijos, incluyen programas de alfabetización para adultos y habilidades para la vida, como señaló un informante.

En nuestros datos surgió un área clara de interés en torno a las madres adolescentes: en muchos contextos, las niñas no regresan a la escuela tras dar a luz, a menudo por circunstancias personales, normas culturales o políticas que impiden su reingreso. Esto es especialmente preocupante en escenarios de emergencia y desplazamiento, donde las niñas enfrentan una mayor exposición a daños, tales como violaciones, agresiones sexuales, relaciones sexuales transaccionales o bajo coerción y matrimonios forzados (Neal et al., 2016) que pueden resultar en embarazos y un enfoque 'protector' errado del matrimonio precoz, como es el caso en Mozambique (Simione, 2021). Los participantes de Haití, Sudán del Sur y Zimbabwe hicieron referencia a la importancia de apoyar a los padres adolescentes. Según un



informante de Timor-Leste, las campañas de regreso a la escuela se han centrado particularmente en esta población de niñas.

Las **políticas** han sido un impulso importante para garantizar que los padres adolescentes y refugiados tengan derecho a asistir a la escuela y obtener credenciales formales. Los informantes de Zimbabwe hicieron referencia a un decreto que inicialmente prohibía a las niñas asistir a la escuela: si bien fue revocado en 2018, persiste la creencia de que esas estudiantes no “pertenecen” a la educación. Un representante de Sudán del Sur indicó que existen políticas para garantizar que las niñas puedan seguir accediendo a la educación y presentarse a los exámenes nacionales. En la literatura, hay otros ejemplos en los que las políticas y programas han apoyado a grupos marginados en su regreso a la educación: en Chad, se han establecido guarderías para brindar apoyo a las madres adolescentes en su regreso a la escuela (Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique, 2020). Tanto en Burkina Faso como en Níger, se están realizando actividades de promoción para apoyar el acceso de los estudiantes refugiados a los entornos escolares nacionales (Boly, 2023a, 2023b). En Níger, se han organizado exámenes escolares para los alumnos refugiados para permitirles acceder a certificaciones nacionales y se apoya la certificación de los diplomas de los alumnos refugiados (Boly, 2023b), y en Chad, todas las escuelas de los campos de refugiados se han incluido en el sistema educativo nacional desde el 2014, y existen medidas para facilitar el acceso de los estudiantes refugiados a los exámenes (Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique, 2020).

Nuestros datos también indicaron la importancia de las políticas para garantizar la sostenibilidad de las opciones destinadas a los OOSCY y formalizar las estrategias nacionales. En Pakistán, los informantes que hablaron sobre los AEP indicaron la importancia de la **institucionalización**: estos programas han sido reconocidos por el gobierno como equivalentes a la educación primaria tradicional y están integrados en organismos ministeriales, y cuentan con EMIS, marcos docentes y otros aparatos políticos necesarios para su escalabilidad y sostenibilidad. Según la literatura, especialmente para África occidental y central, las políticas garantizan que los gobiernos atiendan los desafíos que enfrentan los OOSCY y los estudiantes en riesgo. Los documentos estratégicos clave incluyen la Estrategia Nacional para la Educación en Emergencias en Burkina Faso y, en Níger, una estrategia nacional para responder a las vulnerabilidades en el sistema educativo garantiza que los grupos educativos nacionales y los subgrupos regionales sean supervisados por los ministerios gubernamentales para informar sobre su implementación de la política de EeE y para comunicar cambios y brechas (Boly, 2023b; Guiryman et al., 2021). En Comoras, una unidad de coordinación nacional se centra en la reducción de riesgos y la gestión de desastres y está ubicada dentro del Ministerio de Educación nacional (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, 2019).

## 5 SUBTEMA 2: FORMACIÓN DOCENTE Y APOYO AL TRABAJO CON NIÑOS SIN ESCOLARIZAR Y EN SITUACIÓN DE RIESGO

En contextos de PCFC, la falta de docentes capacitados (como resultado del desplazamiento, la muerte, la incapacidad para trabajar, etc.) presenta un obstáculo importante para brindar una educación segura y de calidad que atraiga y retenga a los estudiantes (Nicolai, 2009; ACNUR, 2015a). Dado que muchos docentes abandonan la profesión, la superpoblación ha comprometido los entornos de aprendizaje seguros, lo que ha provocado la deserción de parte de los estudiantes (Maalim, 2018). Cuando los docentes cuentan con un buen apoyo, pueden motivar a los estudiantes y reducir las tasas de deserción, como se observa entre los estudiantes refugiados palestinos en el Líbano (Al-Hroub, 2015). Sin embargo, en todos los contextos, se necesita mejor capacitación y apoyo para garantizar que los docentes puedan atender las necesidades de los niños en riesgo y evitar que abandonen la escuela, y para reintegrar mejor a aquellos que han sido previamente excluidos.

Si bien la formación docente es el tema central de esta sección, también se analizan la gestión, el bienestar y el liderazgo escolar de los docentes, ya que comprender y abordar los desafíos que enfrentan los docentes es vital para aumentar el número de docentes de calidad y, posteriormente, el número de clases disponibles para los niños. No abordar el bienestar y la gestión de los docentes también puede dar lugar a que los buenos docentes abandonen la profesión, carezcan de motivación para trabajar bien o no se presenten a trabajar (UNESCO e IICBA, 2017). Cuando hay escasez de docentes, puede haber pocas clases o clases muy grandes, especialmente en las zonas rurales, y las comunidades pueden recurrir a la contratación de docentes poco cualificados, lo que puede dar lugar a una educación de mala calidad y al abandono escolar (Nicolai, 2009; UNESCO, 2014).

### 5.1 Antecedentes

La **formación docente** y el **desarrollo profesional docente (TPD)** se encuentran entre los mayores factores que afectan la calidad de la educación. El TPD puede ayudar a los docentes no capacitados a adquirir conocimientos sobre el contenido, brindar conocimientos educativos fundamentales y mejorar sus habilidades en la gestión del aula, la evaluación, la pedagogía y la planificación de lecciones. Los docentes existentes pueden adquirir las habilidades necesarias para atender los desafíos relacionados con el aula que surgen de emergencias, incluyendo el trabajo con clases numerosas que incluyen estudiantes de diferentes edades y capacidades (ACNUR, 2015a). La capacitación también puede ser específica para la emergencia, como por ejemplo cómo brindar apoyo psicosocial a los estudiantes, DRR y

capacitación centrada en el género (es decir, prevenir el reclutamiento militar y la SRGBV)<sup>3</sup>. Si bien los docentes han demostrado esfuerzos creativos para abordar las demandas únicas en contextos FCV y las han compartido entre ellos, los docentes que carecen de capacitación, recursos y redes profesionales pueden no tener las capacidades para enseñar bien, lo que puede conducir a malos resultados de aprendizaje y a dudas posteriores experimentadas por los estudiantes sobre los beneficios de asistir a la escuela (Vega y Bajaj, 2016). La capacitación específica para OOSCY en emergencias también puede coincidir con muchas de las mejores prácticas descritas en la sección anterior (Subtema 1). Por ejemplo, cuando los AEP han tenido éxito, estas intervenciones a menudo incluyeron capacitación, aunque el tipo y la naturaleza difieren según la experiencia de los docentes (Baxter et al., 2016).

Es necesario considerar no sólo el contenido de la capacitación, sino también su relevancia, diseño e impartición. Garantizar que la capacitación tenga en cuenta los recursos y las restricciones del contexto y sea culturalmente apropiada es igualmente vital (Richardson et al., 2018). En términos de diseño, las investigaciones sugieren que es importante realizar evaluaciones de las necesidades para informar la capacitación. Estos deberían incluir el uso de datos de evaluación de los estudiantes (Obeidat & Dawani, 2014) y una evaluación de las necesidades de los docentes (Bengtsson et al., 2021). Estas evaluaciones pueden garantizar que la formación se contextualice correctamente para satisfacer las necesidades de los docentes y abordar las brechas de aprendizaje de los estudiantes. En cuanto a la impartición, en contextos de refugiados, la impartición de capacitación puede beneficiarse de asociaciones con organismos nacionales de formación docente existentes, tales como ministerios de educación, escuelas de formación docente, universidades, UNICEF y organizaciones no gubernamentales locales y/o internacionales (ACNUR, 2015a). También pueden existir desafíos cuando los docentes viven en áreas remotas o no pueden asistir al TPD debido a restricciones derivadas de la emergencia, como se vio durante los primeros años de la pandemia de COVID-19, cuando los viajes eran limitados. La capacitación virtual se puede utilizar en estos contextos, pero los docentes también pueden enfrentar limitaciones en la accesibilidad tecnológica (infraestructura, software y hardware), y la investigación en esta área es escasa.

La eficacia del TPD depende de las estructuras más amplias en las que se ubica y puede verse inhibida por una mala **gestión docente** (es decir, la contratación, la remuneración, la asignación, la retención, el acceso al TPD y otros apoyos para los docentes) (Albán Conto, 2021; UNESCO & IICBA, 2017; ACNUR, 2015a). La gestión docente se ve plagada de varios problemas en contextos afectados por conflictos, incluyendo registros y calificaciones destruidos (y la posterior validación o reconocimiento de credenciales), problemas de coordinación entre las partes interesadas (Paradies et al., 2020), salarios desiguales o inconsistentes (Bengtsson et al., 2021), y sistemas financieros y de gestión y mecanismos de auditoría ineficientes (Dolan et al.,

---

<sup>3</sup> Los kits de herramientas y libros de orientación para la formación de docentes en estas áreas incluyen Healing Classrooms del IRC, la guía de formación docente para WASH en emergencias de UNICEF (2011), el EIE Genkit de UNGEI, ECW y la INEE (2021), y el Introductory Training Pack de la INEE (INEE, 2016b).

2012; Golden, 2012). Estos problemas pueden causar brechas en la entrega, dejando a los niños y jóvenes con menos opciones educativas. Además, las zonas de conflicto también tienden a tener una alta rotación, ya que los docentes se alejan de las zonas afectadas por el conflicto o tienen ausencias prolongadas (Marchais et al., 2022). En ciertos contextos, las barreras sistémicas pueden inhibir la contratación y/o retención de docentes, lo que posteriormente puede inhibir la matriculación de estudiantes femeninas, ya que las docentes suelen ser una parte importante de la salvaguardia (Rose et al., 2021).

La International Task Force on Teachers for Education<sup>4</sup> ha recopilado una serie de recursos que pueden ayudar a respaldar una gestión docente eficaz en contextos de crisis, incluyendo informes sobre mejores prácticas. Además, la UNESCO y el Education Development Trust ofrecen una serie de artículos sobre la gestión docente en contextos de refugiados (por ejemplo, Bengtsson et al., 2020, 2023). Los temas clave que surgen de estos recursos son la importancia del **liderazgo escolar** y la atención al **bienestar** de los docentes, y las intersecciones que estas áreas tienen con la formación docente.

El informe de la INEE (2022) sobre prácticas prometedoras en cuanto al bienestar, la gestión y el liderazgo escolar de los docentes señala la importancia de los líderes a la hora de crear un ambiente escolar positivo en tiempos difíciles. Al igual que sus alumnos, los docentes en contextos afectados por conflictos pueden experimentar traumas o dificultades que inhiban su capacidad para enseñar. En algunos contextos, los docentes pueden afrontar viajes peligrosos para ir a la escuela o ser blanco de violencia. Como tal, es posible que abandonen la profesión o no puedan enseñar. Una vez más, estos desafíos pueden limitar la cantidad de docentes disponibles para enseñar, reducir la calidad y disponibilidad del aprendizaje y conducir a una baja matriculación y retención. Por lo tanto, las iniciativas están prestando más atención al bienestar de los docentes y desarrollando herramientas y apoyos en esta área. El Teacher Wellbeing Toolkit o kit de herramientas para el bienestar de los docentes de la INEE (INEE, s.f.), por ejemplo, comprende herramientas y recursos que abordan el bienestar de los docentes en entornos de emergencia, con notas de orientación contextualizadas. Del mismo modo, una revisión del bienestar de los docentes en entornos de bajos recursos, afectados por crisis y conflictos describe algunas de las consideraciones clave para mejorar la satisfacción laboral y mitigar el estrés y el agotamiento (Falk et al., 2019).

## 5.2 Barreras: especificidades regionales

En todos los ejercicios de recopilación de datos, los informantes clave proporcionaron menos contenido relacionado con los docentes, especialmente en comparación con la cantidad de datos disponibles sobre desafíos, barreras y soluciones para el Subtema 1. En muchos casos, los informantes se centraron en las necesidades generales de los docentes, independientemente del estatus de sus alumnos: en términos generales, muchos sistemas necesitan más docentes

---

<sup>4</sup> Consulte <https://teachertaskforce.org/topic/teacher-management-crisis-and-emergency-situations>

mejor capacitados, incentivados para trabajar en áreas menos deseables y que estén capacitados para impartir contenidos académicos y apoyar las necesidades psicosociales de los estudiantes. En muchos casos, estos datos se superpusieron con los hallazgos presentados en otro documento de trabajo del estudio exploratorio de KIX, [Apoyando a los docentes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje](#) (D'Angelo et al., 2023).

### ***Barreras citadas por África 19 y África 21***

Se necesita un **mayor número de docentes** en gran parte del continente africano, y son especialmente en demanda para brindar apoyo en contextos de emergencia y FCV. Pueden perderse como víctimas de la guerra: en Etiopía, el conflicto de Tigray provocó la muerte de 1700 docentes (Tikuye, 2023) y cerca de 3000 fueron asesinados por Boko Haram en Nigeria (Agedigba, 2018). La escasez de docentes también puede estar relacionada con una financiación insuficiente crónica de la educación, como señaló un informante de Somalia. Allí, la **falta de financiación de la educación** y los consiguientes bajos salarios de los docentes significan que se les paga la mitad de lo que se necesita para que una familia sobreviva. Como resultado, muchos asumen trabajo adicional, lo que desprofesionaliza a la fuerza laboral en su conjunto y puede llevar al agotamiento y a una menor concentración en las necesidades del aula. En Nigeria, como lo señaló un informante, se necesitan más maestras, particularmente en áreas afectadas por conflictos y desastres, donde aumentan otras vulnerabilidades y los padres se resisten a enviar a sus hijas a la escuela. Fortalecer la **gestión docente** se convierte en un aspecto clave en estos contextos.

Los docentes necesitan una amplia constelación de habilidades para satisfacer las necesidades únicas de los niños que regresan a la escuela después de haber estado ausentes y para garantizar que los alumnos en riesgo continúen matriculados. Como se analiza más adelante en el Subtema 3, la **capacitación** para brindar apoyo psicosocial es necesaria para los maestros que trabajan con niños que han pasado por experiencias traumáticas. En contextos como Sudán del Sur y Somalia, los docentes existentes podrían carecer de formación en habilidades básicas, especialmente cuando han sido contratados en la comunidad. El TPD en curso en Sudán del Sur, según informó un informante clave, se centra cada vez más en la salvaguardia de y en códigos de conducta apropiados, junto con el desarrollo de capacidades sobre cómo cuidar a los niños vulnerables.

Una brecha muy destacada en la literatura es aquella relativa a la remuneración de los docentes (D'Angelo, Cameron, Sheria Nfundiko et al., 2023; Education International, 2020; FOZEU, 2021; Teacher Task Force, 2020). Los docentes que trabajan en zonas de acogida de refugiados (ya sean los propios refugiados o los docentes nacionales) y aquellos que trabajan en entornos FCV experimentan regularmente bajas tasas de compensación y/o distribución salarial inconsistente.

## **Barreras citadas por EMAP**

Los docentes enfrentan una variedad de desafíos al apoyar a los estudiantes en países de la región de EMPA en emergencia y FCV. Los desafíos comunes que se encuentran en los datos primarios y secundarios incluyen el acceso limitado a una educación y **capacitación** docente inicial o en servicio que sea de calidad. Un informante clave en Yemen reportó que los docentes necesitan un conjunto diverso de habilidades: cuando los niños que anteriormente no asistían a la escuela regresan, los docentes deben saber cómo evaluar su nivel actual y diseñar lecciones apropiadas. Es posible que también tengan que lidiar con diversas aulas de varios grados y garantizar la prestación de apoyo socioemocional. Muchos han recibido sólo una formación limitada para afrontar situaciones de emergencia. Según el informante, lo que más necesitan los docentes es seguridad económica y una formación de calidad en materia de alfabetización digital y metodologías centradas en el alumno para satisfacer mejor las necesidades de sus estudiantes. Además, los informantes clave mencionaron que los temas de EeE rara vez se incluyen en los planes de estudios de formación docente inicial (en Papua Nueva Guinea y Yemen), y que los esfuerzos de capacitación nacionales no siempre son relevantes para "lo que sucede en el terreno" (en Timor-Leste). En Timor-Leste, un informante clave describió la necesidad de más capacitación en las escuelas, apoyo en el trabajo y seguimiento mediante el apoyo de entrenadores o mentores calificados.

Donde se implementan la **educación comunitaria y los AEP**, por ejemplo en Afganistán, Pakistán y Yemen, se debe prestar especial atención a la capacitación y el apoyo a los docentes. Si bien pueden carecer de capacitación docente formal, los docentes comunitarios a menudo comparten la experiencia cultural y de vida de los niños a quienes enseñan. En Pakistán, los informantes clave señalaron que los docentes de AEP pueden comprender su contexto local y vincularse bien con sus estudiantes, construyendo una relación de confianza y familiaridad que puede faltar en entornos educativos formales y rígidos. Con una formación adecuada, los maestros comunitarios pueden reconocer las habilidades académicas que los niños utilizan en otras partes de su vida y conectarlas con las tareas del aula. Sin embargo, como destacaron los informantes clave, esos docentes a menudo reciben **salarios bajos** y altas expectativas de producir mejores resultados con poblaciones estudiantiles diversas y a veces traumatizadas. Además, los docentes comunitarios y de AEP pueden necesitar apoyo adicional, como se ve con la implementación de estipendios de transporte y otros incentivos que permiten a los docentes venir de otras comunidades dentro de Afganistán (Afghanistan Education Cluster, 2022).

Los informantes clave identificaron **varios temas o habilidades** que es importante mejorar a través de los planes de estudio de formación y capacitación docente. Identificaron especialmente formas en que los profesores podrían hacer que el aprendizaje fuera más inclusivo o divertido, dado que muchos estudiantes que abandonan los estudios lo hacen porque sienten que no están aprendiendo o disfrutando de la escuela. Los informantes de Papua Nueva Guinea, las Islas Marshall y Timor-Leste identificaron que las habilidades

fundamentales en alfabetización y aritmética eran críticas para garantizar la preparación escolar y el éxito de los estudiantes en los grados posteriores. Un informante clave de Timor-Leste señaló que la mayoría de los programas financiados por donantes se centran en el nivel preescolar y que es necesario ampliar el apoyo de recuperación en alfabetización y aritmética para incluir al menos el nivel primario (por ejemplo, los grados de 1 a 4). Otros informantes clave describieron la necesidad de mejorar las habilidades de los docentes en pedagogía centrada en el alumno (Islas Salomón), instrucción multigrado (Timor-Leste), planificación de lecciones (Islas Salomón) y evaluación formativa (Timor-Leste, Islas Salomón). Varios informantes clave de Haití mencionaron la capacitación docente como una prioridad del país, enfatizando la necesidad de mejorar la calidad general de la enseñanza y el aprendizaje.

### *Barreras citadas por LAC*

Los desafíos clave para los docentes en Haití incluyen el **acceso limitado a capacitación y apoyo**, así como los **riesgos de seguridad** debido a la violencia de las pandillas y los desastres ambientales. Un informante clave de Haití señaló que “no existe capacitación específica para los docentes” y un segundo estimó que sólo la mitad de todos los docentes están capacitados. Otros describieron la mala calidad de los programas de formación docente, describiéndolos como obsoletos o irrelevantes. Hicieron referencia a una serie de desafíos generales relacionados con la enseñanza, incluyendo la mala calidad de la instrucción, el acceso limitado a un desarrollo profesional de calidad, especialmente en temas como la tecnología o la salud mental y el apoyo psicosocial (MHPSS; discutido más adelante en el Subtema 3), los bajos salarios de los docentes, aulas superpobladas y acceso limitado a materiales o tecnologías de enseñanza y aprendizaje.

### **5.3 Soluciones mencionadas en todas las regiones**

En todas las regiones, los informantes destacaron enfoques para garantizar que los docentes puedan apoyar mejor a los niños vulnerables, incluyendo aquellos en riesgo de abandonar la escuela y aquellos que reingresan a la educación después de haber estado fuera de la escuela. A partir de los datos, surgieron cuatro áreas clave: enfoques para contratar más docentes, mejorar el contenido de la educación y formación docente, diversificar las modalidades y estructuras de cómo aprenden los docentes y apoyar el bienestar de los docentes.

Como se señaló, muchos contextos necesitan **más docentes**, y se hace referencia a varias estrategias para llenar los vacíos y mejorar el acceso. Un informante de Nigeria citó el éxito anterior de las becas para alentar a las mujeres a dedicarse a la docencia, incluyendo el Esquema de Becas para Profesoras en Formación, que se desarrolló entre 2008 y 2015. En ese esquema, se ayudó a las mujeres de aldeas rurales a obtener títulos docentes con la condición de que regresaran a enseñar en su aldea de origen durante al menos dos años (Humphreys et al., 2020). En la República Centroafricana, por ejemplo, un informante comentó sobre los esfuerzos en curso para reclutar y capacitar a maestros comunitarios para trabajar en

espacios temporales de aprendizaje. Los maestros comunitarios, llamados *maitres parents*, se contratan a nivel universitario, lo que proporciona un amplio grupo de candidatos para la contratación. Como puede verse en la literatura, las políticas para apoyar el uso de docentes refugiados, especialmente en campamentos y otros entornos de acogida de refugiados, pueden ayudar a aliviar la escasez de docentes. En Uganda, aunque no es un PCFC a los efectos de este estudio, la implementación de la Declaración de Djibouti y su Plan de Acción sobre Educación para los Refugiados significa que los docentes refugiados de la República Democrática del Congo, Sudán del Sur, Somalia y Burundi pueden asumir puestos docentes si cuentan con las calificaciones necesarias de otros sistemas que han sido validados en Uganda (Bengtsson et al., 2023).

La capacitación de los docentes en **prácticas inclusivas**, apoyo para la recuperación, instrucción diferenciada o enseñanza al nivel adecuado fueron temas comunes en los datos primarios y secundarios. En Haití, por ejemplo, el Ministerio de Educación ha introducido el tema de la “compensación del aprendizaje” para ayudar a los docentes a brindar apoyo de recuperación a los alumnos para ayudarlos a ponerse al día con el plan de estudios, según reportó un informante. Un funcionario del gobierno de Timor-Leste destacó la necesidad de ayudar a los docentes a identificar a los estudiantes que se quedan atrás debido a dificultades de aprendizaje, discapacidades o problemas de salud. Ambos informantes clave de Timor-Leste describieron diversos esfuerzos. Se está capacitando a los docentes para que identifiquen niveles de aprendizaje según parámetros de referencia y brinden apoyo personalizado a los niños, incluso a través de programas extraescolares, refuerzo en grupos pequeños o tutorías. También se les informa sobre las políticas de regreso a la escuela para las niñas y otros jóvenes marginados. En el caso de Zimbabwe, los informantes clave destacaron la necesidad constante de apoyar a los docentes sobre cómo impartir lecciones de recuperación, especialmente para estudiantes con diferentes formas de discapacidad.

Capacitar a los docentes en **tecnología** para la educación remota y a distancia es particularmente importante en entornos de EeE. Un funcionario del gobierno de Kiribati describió los esfuerzos para capacitar a los docentes en la impartición de “lecciones a distancia”. Los docentes han sido capacitados para impartir estas lecciones a través de diferentes tecnologías, incluyendo medios de difusión, tales como la radio, o plataformas en línea y redes sociales, tales como Facebook. En Tuvalu, según reportó un informante, se están estableciendo centros de TIC en las escuelas y se está capacitando a los docentes en el uso de recursos digitalizados y otras intervenciones de tecnología educativa, incluyendo la alfabetización digital, el uso de videos educativos, la gamificación digitalizada de conceptos de alfabetización y la fonética para lectores emergentes, para apoyar a los estudiantes con dificultades en los grados superiores; el proyecto también facilita el desarrollo profesional y la formación a distancia para docentes en las islas exteriores de Tuvalu.

De la literatura y de las entrevistas a informantes clave también han surgido algunos ejemplos de capacitación de docentes en **temas de EeE**. Otros temas de formación docente en EeE mencionados por informantes clave de Papua Nueva Guinea, las Islas Salomón y Timor-Leste



incluyen disciplina positiva, asesoramiento y apoyo psicosocial. Los informantes de Níger comentaron sobre los esfuerzos en curso para capacitar a los docentes sobre cómo brindar apoyo psicosocial y, en Egipto, un informante comentó sobre los éxitos en las escuelas comunitarias, donde los docentes reciben capacitación en estrategias para “convencer” a los alumnos de regresar a la escuela. Estos temas se analizarán con más detalle en el Subtema 3 sobre bienestar socioemocional de los estudiantes.

La FCV y los contextos de emergencia requieren soluciones innovadoras para la educación y formación docente. Los gobiernos están recurriendo a **diversas herramientas y modalidades** para aprovechar nuevas oportunidades de formación de docentes en servicio. Sin embargo, encontramos ejemplos limitados de esfuerzos a nivel de formación docente previa al servicio. Los informantes clave también coincidieron en general en que había una falta de evidencia y la necesidad de evaluar las iniciativas en curso para comprender su alcance e impacto. Los informantes clave identificaron varios esfuerzos de desarrollo profesional continuo y en las escuelas. Las Islas Marshall están ampliando y mejorando la **capacitación en liderazgo escolar** para todos los líderes escolares a través del Certificado de Posgrado en Liderazgo Escolar. A través de este programa, los líderes escolares aprenderán cómo desarrollar planes escolares y apoyar mejor a los docentes. En Timor Oriental, un informante clave identificó un **programa de tutoría** llamado “Alma” como una solución prometedora. Sin embargo, el informante clave también describió la necesidad de desarrollar la capacidad de los mentores para aumentar la efectividad del programa. “Es positivo, pero hay que fortalecerlo”, dijo el informante clave, “y está mejorando, [porque] el Ministerio de Educación está poniendo recursos en ello”. De la literatura se puede ver que las escuelas de refugiados en Etiopía se han agrupado con escuelas nacionales, lo que permite a los docentes refugiados recibir tutoría y apoyo entre pares de sus homólogos etíopes (Bengtsson et al., 2020).

Un informante clave de las Islas Salomón describió los recientes esfuerzos del gobierno para desarrollar las **habilidades de liderazgo pedagógico o educativo** de los docentes y líderes escolares. Mencionó la importancia de alentar a los docentes a que se apoyen entre sí, mediante la observación de las lecciones y la retroalimentación. Un funcionario del gobierno de Kiribati mencionó la importancia de la investigación docente para “comprender cómo apoyar mejor a los docentes para abordar el cambio climático y volverse resilientes”.

Finalmente, un informante clave de las Islas Marshall identificó el **bienestar de los docentes** como una prioridad importante. Desde el inicio de la pandemia de COVID-19, el gobierno se dio cuenta de que “los docentes estaban aislados y realmente sobrecargados”. Como resultado, se ha proporcionado MHPSS a los docentes y se han integrado temas relacionados en el plan de estudios de formación docente. “No es un trabajo fácil”, dijo el informante, “[y] debemos alentarlos a que se queden”. También se han establecido aumentos salariales para apoyar a los docentes. Sin embargo, el informante clave destacó que el apoyo monetario no es suficiente.

## 6 SUBTEMA 3: APOYO AL BIENESTAR SOCIOEMOCIONAL DE LOS NIÑOS NO ESCOLARIZADOS Y EN SITUACIÓN DE RIESGO

Dentro de los contextos de PCFC, las emergencias y la FCV aumentan las vulnerabilidades de los niños, alterando sus redes sociales con sus pares, sus familias y sus comunidades. El malestar psicológico y emocional causado por la exposición a situaciones de crisis puede inhibir el desarrollo y el aprendizaje saludables y provocar el abandono escolar (UNESCO, 2019b). Los niños en riesgo de abandonar la escuela a menudo se encuentran en una situación similar y enfrentan los mismos desafíos que pueden obstaculizar su capacidad para aprender habilidades fundamentales tales como lectura y matemáticas (Save the Children, 2018). En consecuencia, es importante que la EeE incorpore apoyo social y psicológico para los niños y sus padres, cuidadores y maestros para garantizar que los OOSCY y RODO puedan participar exitosamente en el aprendizaje.

Existen varios términos clave que son importantes para comprender estos impactos y el apoyo que los niños (y los maestros, padres, miembros de la comunidad y otras personas que experimentan FCV) necesitan para recuperarse. Según INEE (2020b), el bienestar indica la salud integral de una persona: se encuentra bien en su estado físico y mental, tiene roles y relaciones sociales significativas, se siente feliz y esperanzada en el futuro, disfruta de un entorno seguro y de apoyo con acceso a servicios de calidad y puede hacer frente a los desafíos. El **aprendizaje socioemocional (SEL)**, entonces, se refiere a la adquisición de habilidades, atributos y estrategias necesarias para el bienestar, que son integrales pero diferentes del aprendizaje académico habitual (Yorke et al., 2021, p. 2). SEL incluye una amplia gama de habilidades: aquellas identificadas por el marco de Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL, 2020), ampliamente referenciado, incluyen la autogestión, la autoconciencia, la conciencia social, las habilidades para relacionarse y la toma de decisiones responsable. Todos los niños necesitan apoyo en SEL, pero también es un componente del **apoyo psicosocial y de salud mental (MHPSS)**, un amplio conjunto de apoyos que ayudan a la recuperación de una persona después de experimentar un trauma, una crisis u otros eventos adversos. El MHPSS comprende una amplia gama de áreas, incluyendo prácticas que promueven el bienestar general, reducen el riesgo de problemas de salud mental y superan los desafíos psicosociales y de salud mental (INEE, 2020b).

En esta sección de antecedentes, primero examinamos los impactos socioemocionales y las barreras que enfrentan los niños sin escolarizar o en riesgo dentro de contextos FCV. Luego analizamos las características de las intervenciones efectivas para apoyar su bienestar.

### 6.1 Antecedentes

En entornos FCV, existen múltiples escenarios en los que los niños experimentan malos resultados emocionales y psicosociales. Los propios entornos escolares pueden ser causa de angustia cuando los alumnos pueden verse expuestos a daños mediante castigos corporales y

abusos físicos y verbales por parte de docentes, personal escolar y compañeros de clase (Thompson, 2018). Estos factores pueden verse exacerbados en contextos de emergencia, con personal reducido, deterioro de los servicios sociales y de supervisión, y aumento de la tensión y el miedo dentro del entorno más amplio, lo que lleva a que las relaciones entre docentes, alumnos, padres y otros miembros de la comunidad se vean afectadas por la sospecha o desconfianza. (Save the Children, 2017a). Esta angustia puede convertirse en ciclos de violencia, abuso y explotación dentro de los entornos educativos a menos que se tomen medidas proactivas.

Por otro lado, cuando las escuelas resultan dañadas, destruidas o reutilizadas, la pérdida de un entorno escolar puede tener impactos profundos. Como se vio durante el cierre de escuelas por el COVID-19, el simple hecho de estar fuera del entorno escolar puede tener impactos en la salud mental de los niños: una revisión sistemática en contextos globales encontró una alta prevalencia de ansiedad, depresión, trastornos del sueño y trastorno de estrés postraumático (Hossain et al., 2022). Junto con la pérdida de rutina y estabilidad, los OOSCY pueden ser más vulnerables a los peligros, incluyendo muchos de los temas cubiertos en el Subtema 1 de este documento, como el desplazamiento, la violencia sexual y de género, la violencia física, el reclutamiento en grupos armados, matrimonio y embarazo precoces, y trabajo infantil, entre muchos otros. Al igual que con el aumento del miedo y la tensión dentro de las escuelas, las comunidades y los padres también pueden verse afectados o perpetrar negligencia o violencia emocional o física (Save the Children, 2017a). El trauma intergeneracional, en el que se han acumulado años de estrés debido al conflicto y la inseguridad en curso, puede afectar la salud mental de los niños, incluso cuando no hayan experimentado directamente situaciones traumáticas (Devakumar et al., 2014). En conjunto, la exposición a la adversidad como resultado de estar fuera de un entorno educativo protector puede provocar trastornos de salud física y mental, problemas de conducta y problemas de aprendizaje (INEE, 2018). Los niños que todavía están en la escuela, pero que están expuestos a estas formas de daño, corren un mayor riesgo de abandonar la escuela.

Cuando los niños experimentan impactos en su salud mental debido a la FCV, les resulta más difícil volver a participar en el aprendizaje y, si permanecen en la escuela o regresan después de haberla abandonado, necesitan apoyos especiales. Quienes han experimentado un trauma pueden sufrir efectos cognitivos, tales como dificultad para prestar atención, incapacidad para procesar información nueva o problemas para recordar cosas; pueden demostrar ansiedad, miedo, tristeza y arrebatos de emoción (GEM, 2019). También pueden experimentar síntomas físicos como dolores de estómago, dolores de cabeza y vómitos. Muchas escuelas carecen de personal de salud mental adecuado para hacer frente a estos desafíos: en este caso, se puede capacitar a los docentes para que estén atentos a estos signos de trauma y se les puede capacitar en estrategias para mitigar los efectos del trauma en el aprendizaje (ibid.).

Se necesitan **intervenciones holísticas**, que apoyen no solo a los estudiantes, sino también a sus familias, escuelas y comunidades, para apoyar el bienestar socioemocional de los niños que no asisten a la escuela o están en riesgo. Los ejemplos de enfoques, como muchos de los

programas citados en estos antecedentes y más adelante en la presentación de datos, incluyen formas de evaluación, educación, desarrollo de habilidades, juego y participación comunitaria. Cada componente, desde la formación de docentes hasta la participación de los padres, desempeña un papel fundamental en el fomento de la resiliencia y la recuperación entre los jóvenes estudiantes en situaciones de crisis. Este enfoque multifacético garantiza que los niños reciban el apoyo que necesitan para afrontar la adversidad y prosperar a pesar de circunstancias difíciles.

Es importante señalar la fuerte presencia de actores no estatales que brindan programación para apoyar a los OOSCY y RODO en entornos FCV. De hecho, en esta revisión, muchos de los conjuntos de herramientas y programas que apuntan específicamente al bienestar infantil en los PCFC son administrados por organizaciones no gubernamentales. Estas agencias pueden tener los recursos y la voluntad política para apoyar a estos estudiantes durante las crisis, pero los **gobiernos nacionales** pueden desempeñar un papel importante en la implementación de planes de estudio y prácticas que apoyen el SEL, la consolidación de la paz y la cohesión social, y garantizar que los docentes estén capacitados para impartir contenidos de manera efectiva e imparcial. (UNESCO, 2015).

Nos enfocamos principalmente en apoyos e intervenciones escolares. Los entornos educativos son entornos ideales para implementar apoyos a SEL y MHPSS, ya que proporcionan rutina y estructura que pueden respaldar la sensación de seguridad y normalidad del niño. Un primer paso es garantizar que los entornos escolares sean espacios seguros. Los mecanismos de **rendición de cuentas** son una intervención utilizada con frecuencia que permite a las partes interesadas plantear cuestiones de forma anónima si es necesario. Ejemplos de esto incluyen líneas telefónicas dedicadas y buzones de quejas y comentarios colocados en las escuelas. Ya sea en escuelas existentes o en espacios temporales de aprendizaje, un código de conducta claro es un enfoque importante para establecer expectativas de comportamiento, delineando comportamientos aceptables y consecuencias en caso de incumplimiento (UNESCO, 2009). Además, abordar el **bullying** dentro de las escuelas puede prevenir el abandono escolar temprano y mantener ambientes positivos en el aula; los enfoques incluyen el uso de iniciativas de apoyo entre pares que mejoran la resiliencia de los niños (UNESCO, 2019a). Recursos tales como el kit de herramientas<sup>5</sup> All Together Now! de Save the Children y el kit de herramientas<sup>6</sup> Good School brindan orientación práctica.

Los docentes son ideales para impartir contenido SEL y apoyo para MHPSS cuando tienen relaciones positivas y preexistentes con los alumnos. A nivel escolar, la evidencia sugiere que la capacitación de los docentes sobre cómo identificar signos de angustia y cómo manejarlos,

---

<sup>5</sup> Consulte <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/all-together-now-whole-school-approach-anti-bullying-practice/>

<sup>6</sup> Consulte <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/all-together-now-whole-school-approach-anti-bullying-practice/>

incluyendo la derivación a servicios locales de salud mental, puede brindar a los niños el apoyo que necesitan para permanecer en la escuela (INEE, 2016b). Los docentes están en una buena posición para impartir actividades que ayuden a los niños a desarrollar tanto la resiliencia emocional como las habilidades de regulación; las pautas que incluyen el módulo de capacitación Foundations of Teaching PSS and SEL de Save the Children (2019) y el kit de herramientas Safe Healing and Learning Spaces de IRC (2020) brindan capacitación y ejemplos de actividades para que los docentes las implementen. Estos adoptan prácticas de disciplina positivas y crean entornos de aprendizaje sensibles al género, que también pueden promover interacciones respetuosas en el aula y mitigar la violencia, tal como se destaca en el documento de trabajo del estudio exploratorio de KIX sobre [GESI](#).

Por último, la promoción de un entorno de aprendizaje seguro en la escuela se puede fortalecer con campañas en el hogar para una crianza libre de violencia dirigidas por agencias nacionales (IRC, 2016). Las investigaciones demuestran que centrarse en el bienestar de los padres puede mejorar su capacidad para apoyar a sus hijos y reducir los casos de violencia doméstica (GEM, 2019). Al igual que con los estudiantes, se requiere atención a las necesidades específicas de los padres y cuidadores: los enfoques flexibles que toman en cuenta el idioma de los padres, la alfabetización tecnológica y el acceso, y los horarios y disponibilidad de trabajo pueden ser efectivos para garantizar la colaboración entre los padres y las escuelas.

## 6.2 Barreras citadas en todas las regiones

Para los informantes clave, el subtema de apoyar el bienestar socioemocional de los niños no escolarizados y en riesgo produjo respuestas limitadas, aunque estaban ampliamente conscientes de la angustia y el malestar que los niños podrían enfrentar. Casi todos los informantes que participaron en la recopilación de datos vincularon el conflicto con una mala salud mental y estrés postraumático. Los informantes de Haití y Nigeria hicieron referencia en particular a los niños que se sienten inseguros, y este último comentó cómo esos niños sufren baja autoestima y autopercepción al sufrir el trauma del conflicto y el desplazamiento debido a desastres naturales. En contextos de FCV, los jóvenes están más expuestos a riesgos para su bienestar físico y emocional, incluyendo lesiones y daños o sentimientos de angustia, miedo o soledad, una cuestión específicamente destacada por informantes de Somalia.

Con altas tasas de **pobreza y violencia de pandillas**, los desafíos clave para el bienestar psicosocial y general de los niños en Haití incluyen desafíos económicos, inseguridad alimentaria y desnutrición, trauma y acoso (Corgelas, 2023; UNICEF, 2022b). Un comunicado de prensa reciente de UNICEF (2023d) reporta que uno de cada dos niños y adolescentes en Haití recibe asistencia humanitaria para salvar vidas. Además, las niñas se ven amenazadas por el abuso y la explotación sexual por parte de pandillas armadas, y muchos niños quedan huérfanos a causa de la guerra entre pandillas (Corgelas, 2023), una cuestión que también señaló un informante de Yemen. El estigma o tabú en torno al apoyo psicosocial dificulta la respuesta a las necesidades de las comunidades afectadas por la violencia de las pandillas en Haití. Según un informante clave, “a algunas personas, especialmente en zonas remotas, les

resulta difícil entender que una crisis tiene secuelas”. Estas creencias inhiben el trabajo de los especialistas en apoyo psicosocial. Esta es una cuestión crítica, dados los altos índices de pobreza, violencia y trauma en Haití. El cierre de escuelas provocado por la violencia de las pandillas, los conflictos o la fragilidad expone a los niños a una serie de riesgos, incluyendo la desmotivación, la participación de los jóvenes en actividades generadoras de ingresos o el alistamiento voluntario de algunos jóvenes en grupos armados (Corgelas, 2023).

Las formas de **violencia de género** que a menudo acompañan a las situaciones de emergencia tienen impactos particulares para las niñas y otros grupos marginados. Los casos de violencia sexual, acoso y explotación tienden a intensificarse durante situaciones de emergencia, exacerbando las vulnerabilidades existentes y las normas culturales prohibitivas y obstaculizando las oportunidades educativas (Care, 2020; INEE, 2023; KORE Global, 2022). En muchos contextos, incluyendo Somalia, como lo destacan nuestros datos, los jóvenes enfrentan mayores riesgos, tales como el reclutamiento en grupos armados. Adicionalmente, los jóvenes con discapacidades enfrentan obstáculos únicos, con acceso limitado a servicios de protección y una mayor probabilidad de negligencia o abuso.

La **violencia y el bullying dentro y alrededor de las escuelas** pueden tener un profundo impacto en el aprendizaje y el bienestar de los niños y jóvenes. En contextos de EeE, las niñas, especialmente en las zonas rurales, a menudo enfrentan riesgos mientras caminan hacia o desde la escuela, como lo destacaron informantes clave de Timor-Leste y Yemen. En Timor-Leste, un segundo informante clave señaló que a menudo hay tasas más altas de castigo corporal o disciplina violenta en las escuelas urbanas, debido al hacinamiento y a la alta proporción de alumnos por maestro. Un informante clave de las Islas Salomón también describió cómo el mayor acceso de los estudiantes a los medios e Internet “mejora las oportunidades para que los niños se hagan bullying entre sí” en espacios virtuales. De hecho, la pandemia de COVID-19 reveló que el ciberacoso y otros tipos de riesgos aumentaron a medida que los estudiantes utilizaron más Internet para el aprendizaje en línea (UNICEF, 2020a).

Los niños también sufren **violencia en casa**. Debido a que Timor-Leste es un estado posconflicto, un informante clave describió cómo la mayoría de los padres han experimentado un trauma, lo que conduce a mayores tasas de violencia doméstica y, en última instancia, afecta el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños. De manera similar, en Yemen, como lo expresó un informante clave, años de conflicto y desplazamiento han impactado a las unidades familiares, con mayores tasas de pobreza, violencia y abuso, lo que ha resultado en altos niveles de aislamiento y retraso en el desarrollo social. Las tendencias de la pandemia de COVID-19, por ejemplo, sugieren que los informes de casos de violencia doméstica en algunos países aumentaron entre un 20 y un 30 por ciento tan solo en los primeros meses de confinamiento (ONU Mujeres, 2020).

Algunos estudiantes también enfrentan **desplazamientos y otras adversidades**. Durante una emergencia, los estudiantes desplazados o aquellos que migran de áreas rurales a urbanas para asistir a la escuela enfrentan desafíos únicos para su salud mental y bienestar. A menudo

carecen de redes sociales o apoyo y pueden experimentar sentimientos de soledad o aislamiento, ya que a menudo dejan atrás a sus familiares o luchan por mantenerse económicamente, como señalado por informantes clave de Timor-Leste. Los informantes de Zimbabwe destacaron los sentimientos de vergüenza o angustia que sienten los niños mayores de edad que no han accedido a una base de aprendizaje básica. Las niñas desplazadas, especialmente cuando viven en refugios temporales, corren mayor riesgo de sufrir violencia sexual, según se refiere en Papúa Nueva Guinea. En las emergencias, los niños suelen carecer de vivienda, ropa, alimentos y otras necesidades básicas adecuadas, un desafío que se presenta en todos los contextos.

Dados estos desafíos, es importante que los docentes y otro personal educativo estén capacitados para mitigar y responder a la violencia o apoyar a los estudiantes a través de estrategias de MHPSS. Sin embargo, varios informantes clave señalaron que los maestros, líderes escolares, padres y otras partes interesadas a menudo **carecen de habilidades SEL o estrategias de disciplina positivas** (observado en Papua Nueva Guinea, las Islas Marshall, las Islas Salomón y Timor-Leste), o que el ambiente escolar podría normalizar el trato severo de los niños (como se señaló en el caso de Pakistán).

### 6.3 Soluciones mencionadas en todas las regiones

Cuando se les pidió que identificaran estrategias efectivas para apoyar el bienestar socioemocional, los informantes clave generalmente describieron la falta de esfuerzos, evidencia o conocimientos de los contextos de sus países. Muchos destacaron la necesidad, pero no pudieron hablar extensamente sobre las soluciones actuales y generalizadas que se están implementando. Como dijo un funcionario del gobierno de Timor-Leste, “no existen prácticas exitosas [para abordar el bienestar socioemocional de los estudiantes]”. Otro informante de Timor-Leste señaló que “al menos [las personas] están empezando a tomar conciencia” sobre el tema. Otros describieron el SEL y el bienestar de los estudiantes como “un área emergente” (Islas Salomón) o “algo nuevo que requiere nuevas estrategias” (Islas Marshall). Un informante clave de Haití describió los tabúes culturales que conlleva el tema, mientras que un informante clave de Papúa Nueva Guinea dijo que “no se han realizado muchas investigaciones [sobre el SEL]”, pero que es un área “que debería examinarse más de cerca”. Para un informante de Zimbabwe, se necesitan mejores datos, ya que “no tenemos un mecanismo para profundizar en las experiencias de estos niños”.

A pesar de reconocer estas lagunas en la evidencia, se ofrecieron varias soluciones potenciales en cuatro áreas clave: crear entornos políticos propicios (por ejemplo, prohibiendo el uso de castigos corporales), integrar SEL en el plan de estudios, mejorar la capacitación docente sobre temas de MHPSS y utilizar los esfuerzos escolares o comunitarios tales como la formación de líderes escolares, los programas de asesoramiento o las campañas de sensibilización.

Se hizo referencia a entornos políticos propicios en torno a la violencia escolar como un enfoque para apoyar el bienestar socioemocional. Varios países de EMAP han prohibido el

**castigo corporal** en las escuelas. Filipinas es miembro de la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático cuyo Plan de Acción Regional para la Eliminación de la Violencia contra los Niños exige que todos los estados miembros prohíban el castigo corporal de los niños en todos los entornos (Safe to Learn, 2022). Todos los informantes clave en las Islas Marshall y Timor-Leste hicieron referencia a esta prohibición. Sin embargo, los informantes en general describieron cómo este cambio de política ha conllevado sus propios desafíos: “Los docentes no están contentos con él”, informó un informante clave de Timor-Leste, “porque no conocen estrategias disciplinarias alternativas o efectivas; ahora saben lo que *no pueden hacer*”, pero nadie les dice lo que *pueden hacer*”. Como resultado, la incidencia de mala conducta y bullying está aumentando. De hecho, un funcionario del gobierno de las Islas Marshall dijo: “Estamos perdiendo el control sobre el comportamiento de los estudiantes... En el pasado, casi no había bullying en la escuela, pero ahora vemos más bullying, más niños que se portan mal, que actúan violentamente entre sí”. Por lo tanto, es necesario dotar a los docentes de habilidades de disciplina positiva o gestión del aula. Más allá del castigo corporal, es importante crear un entorno propicio para dar la bienvenida a los estudiantes al regreso a la escuela. Por ejemplo, recibir de regreso a los padres adolescentes (analizado anteriormente en el artículo en el Subtema 1) tiene relevancia para mejorar el bienestar socioemocional.

Los informantes de todas las regiones coinciden en que **SEL debe integrarse mejor** en la educación formal. Hay algunos ejemplos de que esto está ocurriendo: informantes clave del Pacífico se refirieron al plan de estudios de Educación para la Vida Familiar, que se está implementando en Kiribati, las Islas Salomón y Vanuatu y está dirigido a niños tanto en las escuelas como a los que no asisten a la escuela y también en entornos de aprendizaje basado en la comunidad. Un funcionario del gobierno de Kiribati describió el propósito del plan de estudios como “garantizar que los niños se sientan incluidos... sean bien recibidos y apoyados”. Un funcionario gubernamental de las Islas Salomón identificó habilidades importantes que el plan de estudios desarrolla entre los niños, incluyendo la inteligencia socioemocional, la confianza y la capacidad de acción. También describió la importancia de desarrollar las habilidades de alfabetización digital de los niños, para que puedan identificar y abordar adecuadamente las noticias falsas y la desinformación.

Debido a la pandemia de COVID-19, ha surgido un mayor enfoque en SEL. Una forma de apoyar el desarrollo de estas habilidades por parte de los docentes es a través de manuales de SEL. Como parte de un proyecto financiado por el Banco Mundial, el gobierno de Timor-Leste desarrolló y lanzó un “manual de recuperación de pérdidas de aprendizaje” para capacitar a docentes y líderes escolares. El manual incluye pruebas del funcionamiento socioemocional de los niños. Según un informante clave, esta fue la primera vez que el país evaluó el funcionamiento socioemocional de los niños. El manual también se utilizó para capacitar a los docentes en el reconocimiento de señales de depresión u otros problemas de salud mental, y para ayudar en las habilidades SEL de los niños, incluyendo la confianza. Sin embargo, el informante también calificó este esfuerzo como “muy nuevo”. Es necesario evaluar y valorar el



impacto de estos esfuerzos, que pueden aprovechar las investigaciones existentes en Afganistán (UNESCO, 2023b) y Ucrania (Human Rights Watch, 2023a).

Los docentes deben estar equipados con **habilidades para identificar las necesidades de SEL de los estudiantes** y abordarlas adecuadamente, como lo señalaron informantes en Timor-Leste, Egipto, Sudán y Yemen; sin embargo, la literatura indica que el gobierno comprende la importancia de integrar SEL en la formación docente, pero las oportunidades existentes para el TPD siguen siendo de corto plazo y ad hoc (Barlas et al., 2022). Un investigador de Papua Nueva Guinea sugirió que el gobierno debería capacitar a los maestros para que brinden asesoramiento a los niños para abordar el trauma y apoyar a las niñas, en particular para mitigar sus riesgos de abandonar la escuela. Según este informante, los docentes en Papua Nueva Guinea actualmente carecen de capacitación en temas como EeE, disciplina positiva o asesoramiento (como se analiza en el Subtema 2).

Los apoyos de SEL en los PCFC parecen estar aumentando en el sector formal, pero hay muchos ejemplos de programas ofrecidos a través de donantes y actores no gubernamentales. En Haití, un informante clave identificó el proyecto InnovEd-UniQ, supervisado por la institución haitiana Université Quisqueya, como una posible solución. A través del proyecto, se han facilitado seminarios web sobre temas de bienestar infantil y familiar. Los seminarios web, dirigidos a niños, familias y personal educativo, adoptan la forma de debates y, a menudo, incluyen a varios profesionales de la salud, como psicólogos y médicos, así como a padres, directores de escuelas y maestros. Algunos de los debates se realizaron incluso con niños, que participaron para decir cómo se sentían, cuáles eran sus necesidades e inquietudes. Entre otras cosas, estos debates abordan la cuestión del estrés y proporcionan estrategias clave para gestionarlo. Según un informante clave, investigadores de la universidad están trabajando para crear una serie de seminarios web más adecuados (y con un lenguaje más apropiado para la edad) para los niños.

Diversos esfuerzos aseguran que la **comunidad** tenga conciencia de las necesidades socioemocionales. En Burundi, a través del programa PACASU-TUBARAMIRE para apoyar a los refugiados que han regresado y otros niños en situación de riesgo, se han creado unidades escolares y se han impartido sesiones de sensibilización a docentes, directores escolares y otro personal para ayudarles a identificar y apoyar a los alumnos que están teniendo dificultades y proporcionar vías para derivar los casos más graves a especialistas en salud mental (UNICEF, 2022a).

Los datos primarios y secundarios señalaron el importante rol de los **líderes escolares** y de la comunidad escolar en general. En Timor-Leste, por ejemplo, los líderes escolares reciben apoyo mediante recursos y capacitación, y las campañas escolares están tratando de abordar la violencia escolar, aunque con evidencia limitada de su impacto o efectividad. En Haití, el Ministerio ejecutó un proyecto de apoyo psicosocial en colaboración con la Asociación Haitiana de Psicología. Según un informante clave, esto incluyó la creación de una línea telefónica directa para escuelas en áreas afectadas por conflictos o violencia de pandillas. Si

bien algunos líderes escolares han utilizado esta línea para compartir información acerca de casos de angustia, los maestros se han mostrado reacios a tener psicólogos disponibles y le dijeron al Ministerio que esta no era su necesidad más urgente. Este proyecto probablemente sea parte de un acuerdo más amplio entre el Ministerio de Educación y la Asociación, como lo mencionó un segundo informante clave. Según este protocolo, cada escuela también contará con un especialista encargado de atender casos de trauma de estudiantes, docentes u otro personal educativo. Los enfoques de escuelas a nivel integral que implican la colaboración entre todas las partes interesadas pueden dotar a los líderes escolares y al resto del personal escolar de herramientas y conocimientos para crear entornos seguros en contextos de conflicto o crisis (Corgelas, 2023).

Los informantes clave y los documentos mencionaron la importancia del **asesoramiento psicológico escolar**. En Yemen, un informante clave hizo un llamado a tener profesionales escolares que puedan brindar apoyo psicosocial y emocional, escuchando a los niños y permitiéndoles hablar abierta y francamente sobre los desafíos que enfrentan. El Banco Mundial (2020) está apoyando a las Islas Marshall para desarrollar habilidades de los consejeros/asesores para abordar los impactos sociales que surgieron del cierre prolongado de escuelas y el distanciamiento social durante la pandemia de COVID-19. Un funcionario gubernamental de las Islas Marshall describió la importancia de mejorar los programas de asesoramiento psicológico escolar mediante la capacitación de docentes y estudiantes, además de involucrar a los padres, las familias y la comunidad en general. El informante identificó varias estrategias: “involucrar más a los padres en la educación de sus hijos, [o] tener grupos de apoyo entre jóvenes para que los niños puedan hablar entre sí y aprender unos de otros”. En Nigeria, se han implementado enfoques entre pares: según lo reportó un informante clave, la Iniciativa “Girl for Girl” trae de vuelta a las mujeres al aula para alentar y apoyar a las adolescentes.

Un informante clave de las Islas Salomón sugirió mejorar la **orientación profesional** o tener debates sobre carreras en la escuela, “para que los niños tengan una meta que alcanzar”. Esto ayudaría no sólo a motivar a los estudiantes, sino también a garantizar que “los estudiantes se sientan bien unos con otros, [se sientan] parte de algo y [se sientan] parte de una comunidad que [los apoya]”. El informante clave describió diversos esfuerzos que generalmente son implementados por organizaciones no gubernamentales y por lo tanto no se sostienen en el tiempo. Se necesita más apoyo e inversión de los gobiernos y de los donantes para “llevar esto a la escuela de una manera más sistemática” y más “rentable”. Una posible solución, por ejemplo, sería capacitar a los docentes y desarrollar habilidades de orientación en los programas de formación docente y en las universidades.

Por último, en Kiribati se utilizaron **campañas de regreso a clases** para animar a los niños tras los confinamientos durante la pandemia de COVID-19. Un informante clave mencionó que estas pueden ser soluciones efectivas para aliviar el miedo de los estudiantes o abordar los sentimientos de soledad, aislamiento o desconexión, una vez que los estudiantes regresan a la escuela después de un cierre prolongado de las

escuelas. Estas soluciones pueden hacer que los niños "se entusiasmen por volver a la escuela".

## 7 POSIBLES ÁREAS DE INVESTIGACIÓN

A nivel mundial, existe una creciente recopilación de estudios de investigación sobre las experiencias únicas de los niños sin escolarizar y en riesgo en contextos PCFC. Una revisión de la investigación realizada en contextos de EeE señala varias tendencias clave y lagunas en la evidencia (Burde et al., 2019):

- Ha habido un **incremento significativo** en la investigación en áreas que incluyen la educación de refugiados, la educación de las niñas, el aprendizaje socioemocional y la educación terciaria para poblaciones afectadas por conflictos;
- Las **áreas emergentes** de investigación incluyen temas como la protección de la educación contra ataques, la prevención del extremismo violento, la educación inclusiva para niños con discapacidades y el desarrollo de la primera infancia;
- Existe una **sorprendente ausencia** de investigación sobre educación y reducción del riesgo de desastres, a pesar de que los efectos de los desastres del cambio climático eclipsan a los de los conflictos.

INEE (2020a) señala que un área particularmente crítica para la investigación está relacionada con la mejor manera de fortalecer de manera sostenible la resiliencia a las crisis de los sistemas educativos nacionales a través de una mayor colaboración entre los actores humanitarios y de desarrollo.

Como parte de las actividades de recopilación de datos, pedimos a expertos técnicos de todos los países y regiones que indicaran las brechas de investigación más relevantes para sus contextos, y los resultados recopilados se capturan aquí junto a las brechas identificadas en la literatura.

### 7.1 Áreas sugeridas: Investigación para reinscribir y retener a los estudiantes en los PCFC

1. **Escalar y sostener esfuerzos efectivos:** la investigación demostró una variedad de políticas y programas que apoyan la reinscripción y retención de los OOSCY y estudiantes en riesgo, incluyendo sistemas de alerta temprana, campañas comunitarias e iniciativas de reinscripción, AEP y otras vías de aprendizaje flexibles, así como apoyo para la recuperación o clases de recuperación (incluyendo la formación de docentes). Se necesita investigación para comprender cómo se pueden escalar e institucionalizar estas iniciativas, junto con datos sobre su rentabilidad.
2. **Estrategias, políticas y planes de DRR:** una DRR eficaz tiene el potencial de limitar el número de niños que no pueden acceder a la escuela en caso de un desastre: cuando se puede mantener a los niños comprometidos con la educación, será menos probable

que abandonen la escuela. Como se señaló anteriormente, existen importantes lagunas en torno a la DRR, especialmente en lo que se refiere a la prevención de la deserción escolar. Se necesita más investigación para comprender “qué funciona” para la planificación de la DRR y cómo se pueden integrar las necesidades de los grupos marginados a nivel regional o nacional para garantizar la continuidad de su aprendizaje cuando ocurre un desastre.

3. **Atención a GESI:** los ejemplos de programas no formales que se incluyeron en este documento demuestran el potencial de llegar a los niños marginados. Sin embargo, muchos de estos esfuerzos son de pequeña escala y regionales. A nivel de políticas, se necesita más investigación para comprender si se está reconociendo a esos estudiantes y si se están abordando sus necesidades específicas. También es necesario considerar más comunidades marginadas “invisibles”: los participantes destacaron particularmente las necesidades de los niños que viven en la calle, lejos de sus familias.
4. **Aprovechar las opciones no formales existentes:** los participantes comentaron sobre el importante recurso provisional que los programas informales ofrecen a los niños sin escolarizar. Si bien muchos de estos programas, como las *madrassas* y otras entidades de enseñanza religiosa, no utilizan el plan de estudios nacional, ya cuentan con la aceptación de los padres. Se necesita investigación para comprender cómo se pueden mejorar y capacitar las opciones no formales existentes para mejorar el apoyo académico a los estudiantes.
5. **Contenido curricular:** los participantes resaltaron el problema de cómo se percibe la educación formal: en múltiples contextos, los padres y los propios alumnos se desvinculan de la educación cuando perciben que la credencial proporcionada no conduce a empleos, o que el contenido que se enseña no parece relevante para sus vidas. Para otros, las habilidades obtenidas a través del mercado laboral o las tareas domésticas no se valoran en la educación formal, lo que debilita su confianza, especialmente cuando regresan a la escuela después de un período de ausencia. Se necesita más investigación para comprender la relación entre el plan de estudios y la deserción, y cómo la introducción de habilidades del siglo XXI, la programación SEL y otras habilidades no académicas pueden apoyar y fomentar el compromiso continuo con la escolarización.
6. **Sistemas de datos y coordinación:** un estudio exploratorio previo de KIX sobre [sistemas y uso de datos para África](#) (Arnott et al., 2023) y [EMAP](#) (Rodríguez, 2023) identificó brechas significativas en EMIS durante las emergencias y con respecto a la captura de datos sobre OOSCY y aquellos en riesgo. Los participantes en este estudio notaron las mismas lagunas, por lo que se necesita investigación sobre los sistemas de datos. ¿Cuáles son las formas de coordinación e intercambio de información entre los distintos tipos de socios implementadores durante las emergencias para garantizar que no haya brechas en la provisión y que se puedan acomodar todos los grupos demográficos de estudiantes? ¿Son los sistemas EMIS nacionales existentes lo suficientemente rigurosos y

adaptables para capturar y proporcionar información sobre los OOSCY, y se proporciona al personal relevante suficiente capacitación para utilizar las herramientas de manera efectiva?

## 7.2 Áreas sugeridas: Investigación para la formación docente y apoyo al trabajo con niños no escolarizados y en situación de riesgo en los PCFC

1. **Escalar y mantener un TPD efectivo:** esta área también se destacó como una brecha de investigación en el estudio exploratorio de KIX sobre [docentes](#) (D'Angelo et al., 2023), pero como se ve en este estudio, se necesita más investigación para comprender cómo se puede diseñar e implementar a escala el TPD para respaldar las necesidades de los OOSYC y RODO, con atención a estas áreas particulares:
  - a. **Contenido de la formación docente:** los datos demuestran lagunas en la formación docente nacional y en los planes de estudio de desarrollo profesional para comprender y apoyar las necesidades de los niños que regresan después de haber dejado la escuela. Las áreas potenciales de investigación incluyen cómo capacitar a los docentes para que se enfrenten a aulas diversas y con estudiantes de edades múltiples, incluyendo cómo evaluar el conocimiento existente de los estudiantes y cómo diferenciar las lecciones para enfoques de tipo TaRL o formas de pedagogía estructurada. También necesitan atención otras áreas, tales como las habilidades del siglo XXI, SEL y las habilidades para fomentar la confianza del alumno y tratar a todos los niños con respeto.
  - b. **Temas de contenido de EeE:** la investigación demostró el creciente énfasis en la integración de contenidos específicos de EeE en la formación y el desarrollo docente.
  - c. **Enfoques:** cuando la capacitación docente para la EeE y los enfoques de aprendizaje de recuperación no están ya integrados en los planes de estudio existentes, es necesario que la capacitación se realice rápidamente después de una crisis o desastre o, como se vio con la pandemia de COVID-19, durante una crisis o desastre. De manera similar, los docentes que trabajan en áreas rurales y remotas con crisis prolongadas, tales como aquellos en asentamientos de refugiados remotos, necesitan opciones consistentes y flexibles para impartir capacitación, como por ejemplo a través de modalidades remotas. Por lo tanto, se necesita más investigación para captar qué funciona, especialmente a escala, para permitir un aprendizaje remoto significativo. Especialmente para apoyar la educación de los refugiados, ¿cómo pueden las estructuras nacionales existentes, tales como las escuelas superiores de formación docente y las escuelas nacionales, colaborar y apoyar a los docentes de los campos de refugiados?
  - d. **Maestros comunitarios:** como lo indicaron los informantes, la educación comunitaria puede ser un enfoque valioso para llegar a los OOSCY y RODO,

especialmente cuando los maestros son reclutados dentro de sus comunidades y comparten su comprensión cultural. Si bien estos docentes cuentan con el apoyo de la comunidad, a menudo carecen de capacitación formal. Se necesita más investigación para comprender qué funciona para mejorar las habilidades de los miembros de la comunidad y garantizar que estén preparados para los desafíos de la educación comunitaria.

2. **Políticas:** hubo referencias limitadas a las políticas por parte de los participantes cuando discutieron los problemas que enfrentan los docentes. Sin embargo, en la literatura aparecen varias áreas de investigación claras:
  - a. **Financiamiento:** en entornos de emergencia y FCV existe un desafío en torno a la gestión docente y garantizar que los docentes reciban una remuneración constante. El pago puede retrasarse o desaparecer durante períodos de tiempo, y los docentes que trabajan en campos de refugiados, como se ve en África Oriental (Bengtsson et al., 2021), pueden recibir salarios muy bajos, lo que hace que la enseñanza sea un puesto menos atractivo que otras opciones disponibles dentro de los campos. Se necesita investigación para comprender cómo garantizar salarios dignos y consistentes para los docentes, especialmente durante situaciones de emergencia y FCV prolongadas.
  - b. **Credencialización:** políticas tales como el acuerdo de Djibouti pueden respaldar el uso de docentes refugiados en entornos educativos de campos de refugiados mediante la aprobación de credenciales de docentes de países vecinos. En África Occidental, la literatura señala la contratación de docentes jubilados y de aquellos que han abandonado la profesión para así cubrir vacíos en la enseñanza. Por lo tanto, para ambos escenarios, se necesita más investigación para comprender cómo escalar e institucionalizar las prácticas de reconocimiento de credenciales y la recapitación de la fuerza laboral docente.
  - c. **MHPSS y apoyo al bienestar de los docentes:** las investigaciones demuestran que los docentes a menudo se ven afectados por las mismas tensiones y traumas que enfrentan sus alumnos. Es especialmente importante apoyar a estos docentes, ya que a menudo son la única forma de MHPSS a la que sus estudiantes pueden acceder. Se necesita más investigación para comprender qué funciona para apoyar la salud mental y el bienestar de los docentes en tiempos de crisis, especialmente en contextos de bajos recursos, y cómo se pueden escalar y sostener los programas a nivel nacional.

### 7.3 Áreas sugeridas: Investigación para apoyar el bienestar socioemocional de niños no escolarizados y en riesgo en los PCFC

1. **Gobiernos nacionales y bienestar:** como se destaca en el estudio, muchos de los programas existentes que brindan MHPSS y apoyo socioemocional están coordinados

por organizaciones internacionales. En tiempos de crisis, las instituciones nacionales pueden centrarse en garantizar la continuidad del aprendizaje. Para garantizar la sostenibilidad de los apoyos socioemocionales, se necesita investigación para comprender hasta qué punto los gobiernos nacionales están comprometidos con los problemas socioemocionales y priorizar la capacitación y el apoyo docente para atender estas necesidades además de la entrega académica. La investigación podría incluir lo siguiente:

- a. **Mapeo de la capacidad nacional para SEL:** la investigación podría incluir el mapeo de la provisión, las capacidades y la voluntad política del gobierno nacional, o investigaciones sobre cómo los gobiernos nacionales pueden apropiarse de los programas existentes de actores no estatales y escalarlos.
  - b. **Mecanismos nacionales para comprender las necesidades SEL:** los participantes también hicieron referencia a la necesidad de que EMIS y otros sistemas de informes transmitan información desde el nivel escolar al nivel nacional, especialmente para comprender mejor las necesidades SEL de los estudiantes OOSCY y RODO durante y después de un conflicto o crisis. Si bien Timor-Leste ha capacitado a docentes para reconocer el SEL en los estudiantes, no está claro cómo esta información se alimenta del canal de información y se utiliza en la formulación de políticas y la toma de decisiones a nivel nacional. Por lo tanto, existe la necesidad de comprender mejor la naturaleza o existencia de circuitos de retroalimentación entre los profesionales, las políticas y la evidencia que pueden permitir una mejor prestación de servicios SEL.
2. **Actitudes cambiantes:** en los datos se hizo referencia al problema de las actitudes hacia la salud mental: las comunidades pueden estigmatizar las dificultades de salud mental, incluso cuando están generalizadas debido a emergencias y FCV. Se necesita investigación contextualizada para comprender cómo cambiar las actitudes de la comunidad y garantizar una mayor apertura para que tanto niños como adultos hablen sobre sus dificultades y busquen apoyo.
  3. **SEL basado en la escuela:** existen lagunas importantes en la literatura sobre la comprensión de los impactos del SEL basado en la escuela, especialmente a escala. Varias áreas potenciales de investigación relacionadas con la escuela y el SEL incluyen las siguientes:
    - a. **Capacitación docente para SEL y MHPSS:** como se mencionó anteriormente, los docentes suelen ser la primera línea de apoyo para los estudiantes que luchan con problemas de salud mental, especialmente en contextos de emergencia y FCV. ¿Qué funciona para capacitar a los docentes, cambiar sus comportamientos, reducir el agotamiento y apoyar adecuadamente las necesidades de los estudiantes? ¿Qué herramientas necesitan para medir las

respuestas al trauma y cómo pueden vincularse mejor con los apoyos sociales existentes para derivaciones en casos de salud mental más graves?

- b. **Integrar el SEL en los planes de estudio:** el SEL a menudo se considera algo separado de las habilidades académicas y como algo que no se puede medir, aunque nuestros datos demuestran que estas actitudes están empezando a cambiar. Se necesita más investigación para comprender cómo el SEL puede integrarse en los planes de estudio nacionales e incluso extenderse a áreas de contenido más "académicas". La investigación también puede centrarse en herramientas para medir y evaluar el SEL, incluyendo las herramientas que los docentes necesitan para la evaluación formativa en sus clases y herramientas más estandarizadas que se pueden utilizar a escala.
- c. **SEL y los RODO:** ¿Pueden los apoyos SEL evitar que los estudiantes en riesgo abandonen la escuela? Se necesita más investigación para explorar el uso de respuestas de SEL en la escuela para niños RODO en contextos de crisis no inmediatas para prevenir la deserción escolar.
- d. **Orientación profesional:** se hizo referencia a la orientación profesional como una práctica eficaz para apoyar el bienestar socioemocional de los niños en el entorno escolar. Se necesita más investigación para explorar la conexión entre la orientación profesional y el bienestar, así como sobre las prácticas efectivas en la orientación profesional como apoyo psicosocial en entornos de EeE.



## REFERENCIAS

- Abdel, M. (n.d.). *WASH in Schools: Implementation Guidelines*. Live & Learn Environmental Education.
- Afghanistan Education Cluster. (2022). *Afghanistan Education Sector Transitional Framework [28 February 2022]*. Afghanistan Education Cluster. <https://reliefweb.int/report/afghanistan/afghanistan-education-sector-transitional-framework-february-2022>
- Agedigba, A. (2018). *Nigeria: Boko Haram Kills 2,295 Teachers in North-East - Minister*. Global Coalition to Protect Education from Attack. <https://protectingeducation.org/news/nigeria-boko-haram-kills-2295-teachers-in-north-east-minister/>
- Albán Conto, M. C. (2021). *Time to Teach: Teacher Attendance and Time on Task in Primary Schools: Côte d'Ivoire*. UNICEF. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Time-to-Teach-Teacher-attendance-and-time-on-task-in-primary-schools-in-Cote-dIvoire.pdf>
- Al-Hroub, A. (2015). Tracking Drop-out Students in Palestinian Refugee Camps in Lebanon. *Educational Research Quarterly*, 38(38), 3. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1061953.pdf>
- Angrist, N., Ainomugisha, M., Bathena, S. P., Bergman, P., Crossley, C., Cullen, C., Letsomo, T., Matsheng, M., Panti, R. M., Sabarwal, S., & Sullivan, T. (2023). *Building Resilient Education Systems: Evidence from Large-Scale Randomized Trials in Five Countries* (NBER Working Paper 31208). [https://www-nber-org.bris.idm.oclc.org/system/files/working\\_papers/w31208/w31208.pdf](https://www-nber-org.bris.idm.oclc.org/system/files/working_papers/w31208/w31208.pdf)
- Arnott, A., Bester, G., Bah, A., Crouch, L., & Mohamed, F. (2023). *Scoping study: Data systems and data use challenges in Africa*. Global Partnership for Education (GPE) Knowledge Innovation Exchange (KIX). <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/scoping-study-data-systems-and-data-use-challenges-africa>
- Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukerji, S., Shotland, M., & Walton, M. (2017). From Proof of Concept to Scalable Policies: Challenges and Solutions, with an Application. *Journal of Economic Perspectives*, 31(4), 73–102. <https://doi.org/10.1257/jep.31.4.73>
- Barlas, N. S., Sidhu, J., & Li, C. (2022). Can Social-Emotional Learning Programs be Adapted to Schools in Pakistan? A Literature Review. *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(1), 155–169. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1850374>
- Baxter, P., Ramesh, A., Menendez, A., & North, A. (2016). *Accelerated Education Programs in Crisis and Conflict: Building Evidence and Learning*. USAID.

- Bengtsson, S., Billy, C., Thibault, C., Mirembo, D., Namagembe, B., West, H., & Hinz, K. (2023). *Teacher Management in Refugee Settings: Uganda*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387764/PDF/387764eng.pdf.multi>
- Bengtsson, S., Fitzpatrick, R., Hinz, K., MacEwen, L., Naylor, R., Riggall, A., & West, H. (2020). *Teacher Management in Refugee Settings: Ethiopia*. UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP) & Education Development Trust.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373686>
- Bengtsson, S., Fitzpatrick, R., Thibault, C., & West, H. (2021). *Teacher Management in Refugee Settings: Public Schools in Jordan*. UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP) & Education Development Trust.  
<https://www.iiep.unesco.org/en/publication/teacher-management-refugee-settings-public-schools-jordan>
- Bolton, L. (2018). *Effective Learning Strategies to Improve Basic Education Outcomes*. Knowledge for Development (K4D) Helpdesk Report.  
[https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5b18f322e5274a18f134fd1b/Effective\\_Learning\\_Strategies.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5b18f322e5274a18f134fd1b/Effective_Learning_Strategies.pdf)
- Boly, D. (2023a). *Rapport national de l'étude sur les « Obstacles à l'accès et à la continuité de l'éducation pour les enfants en situation de déplacement forcé dans la région du Sahel Central » BURKINA FASO*. Education Cannot Wait; Norwegian Refugee Council; UN Children's Fund; UN High Commissioner for Refugees.  
<https://reliefweb.int/report/burkina-faso/burkina-faso-rapport-national-de-letude-sur-les-obstacles-lacces-et-la-continuite-de-leducation-pour-les-enfants-en-situation-de-deplacement-force-dans-la-region-du-sahel-central-2022-2023>
- Boly, D. (2023b). *Rapport national de l'étude sur les « Obstacles à l'accès et à la continuité de l'éducation pour les enfants en situation de déplacement forcé dans la région du Sahel Central » Niger*. Education Cannot Wait; Norwegian Refugee Council; UN Children's Fund; UN High Commissioner for Refugees. <https://reliefweb.int/report/niger/niger-rapport-national-de-letude-sur-les-obstacles-lacces-et-la-continuite-de-leducation-pour-les-enfants-en-situation-de-deplacement-force-dans-la-region-du-sahel-central-2022-2023>
- Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H., & Al-Abbadi, K. (2015). *What Works to Promote Children's Educational Access, Quality of Learning, and Wellbeing in Crisis-Affected Contexts*. UK Department for International Development (DfID).  
<https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a74955c40f0b616bcb17a8f/Education-emergencies-rigorous-review2.pdf>

- Burde, D., Lahmann, H., & Thompson, N. (2019). Education in Emergencies: 'What Works' Revisited. *Education and Conflict Review* 2019, 2, 81–88.  
[https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10081593/1/Burde\\_Article\\_14\\_Burde.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10081593/1/Burde_Article_14_Burde.pdf)
- Cameron, L. M., Holst, S., & D'Angelo, S. M. (2023). *Gender Equality and Social Inclusion: Scoping Study Working Paper*. Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange (GPE KIX). <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/gender-equality-and-social-inclusion-scoping-study-working-paper>
- Care. (2020). *Midline Evaluation: McGovern–Dole Food for Education Program HATUTAN in Timor–Leste*. Care. [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00Z63K.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00Z63K.pdf)
- CASEL. (2020). *SEL Framework*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/?view=true>
- Corgelas, A. (2023). Impacts de l'insécurité sur le fonctionnement des écoles dans les quartiers urbains « chauds » à Port-au-Prince entre 2018 et 2022. *Études caribéennes*, 56, Article 56.  
<https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.29686>
- D'Angelo, S., Cameron, L., Assane Igodoe, A., & Sheria Nfundiko, J. (2023). *Early Childhood Care and Education: GPE KIX Scoping Study Working Paper*. Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange. <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/early-childhood-care-and-education-gpe-kix-scoping-study-working-paper>
- D'Angelo, S., Cameron, L., Sheria Nfundiko, J., & Assane Igodoe, A. (2023). *Supporting Teachers to Improve Teaching and Learning: GPE KIX Scoping Study Working Paper*. Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange.  
<https://www.gpekix.org/knowledge-repository/supporting-teachers-improve-teaching-and-learning-gpe-kix-scoping-study>
- Devakumar, D., Birch, M., Osrin, D., Sondorp, E., & Wells, J. C. (2014). The Intergenerational Effects of War on the Health of Children. *BMC Medicine*, 12, 57. <https://doi.org/10.1186/1741-7015-12-57>
- Dolan, J., Golden, A., Ndaruhutse, S., & Winthrop, R. (2012). *Building Effective Teacher Salary Systems in Fragile and Conflict-Affected states* (p. 56). Brookings & CfBT.  
[https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/09\\_CfBT\\_BrookingsReport.pdf](https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/09_CfBT_BrookingsReport.pdf)
- Dryden–Peterson, S. (2009). *Barriers to Accessing Primary Education in Conflict–Affected Fragile States*. Save the Children.  
<https://wcfia.harvard.edu/sites/projects.iq.harvard.edu/files/wcfia/files/2942.pdf>
- ECW. (2022). *Increasing Number of Children Pushed Out of Education in Ethiopia Due to Severe Drought, Conflict and Forced Displacement*. Education Cannot Wait.

<https://www.educationcannotwait.org/news-stories/press-releases/increasing-number-children-pushed-out-education-in-ethiopia-due-severe>

Education International. (2020, June 2). *Niger: An Intolerable Situation for More than 2,500 Teachers*. Education International. <https://www.ei-ie.org/en/item/23378:niger-an-intolerable-situation-for-more-than-2500-teachers>

Educo. (2023). *Education in Emergencies: An Urgent Right*. Educo.

[https://inee.org/sites/default/files/resources/education-in-emergencies\\_1.pdf](https://inee.org/sites/default/files/resources/education-in-emergencies_1.pdf)

Falk, D., Varni, E., Finder Johna, J., & Frisoli, P. (2019). *Landscape Review. Teacher Well-being in Low Resource, Crisis, and Conflict-affected Settings*. Education Equity Research Initiative.

Fitzpatrick, R. (2020). *Enablers and Barriers to the Successful delivery of accelerated learning programmes*. Knowledge for Development (K4D) Helpdesk Report.

<https://core.ac.uk/download/pdf/328870059.pdf>

FOZEU. (2021). *Education in Emergencies and Crises in Zimbabwe*. Federation of Zimbabwe Educators' Unions. <https://kubatana.net/wp-content/uploads/2021/07/Education-in-Emergencies-Charter..pdf>

GEM. (2023). *Ukraine: Technology Education Profiles*. UNESCO Global Education Monitoring Report. <https://education-profiles.org/europe-and-northern-america/ukraine/~technology>

Girls' Education Challenge. (2021). *Country Briefing: Afghanistan*. Girls' Education Challenge.

[https://girlseducationchallenge.org/media/u33nmds3/gec\\_country\\_briefing\\_afghanistan\\_march-21\\_final.pdf](https://girlseducationchallenge.org/media/u33nmds3/gec_country_briefing_afghanistan_march-21_final.pdf)

Girls Not Brides. (2022). *Girls' Education and Child Marriage*. Girls Not Brides.

[https://www.girlsnotbrides.org/documents/1821/Girls\\_education\\_and\\_child\\_marriage\\_brief\\_Sept\\_2022.pdf](https://www.girlsnotbrides.org/documents/1821/Girls_education_and_child_marriage_brief_Sept_2022.pdf)

Golden, A. (2012). *The Teacher Salary System in Afghanistan*. Education Development Trust (formerly CfBT). <https://www.edt.org/research-and-insights/the-teacher-salary-system-in-afghanistan/>

Government of Cameroon. (2019). *Rapport d'états du System Educative National*. Government of Cameroon.

GPE. (2022). *Operational Framework for Effective Support in Fragile and Conflict-Affected Contexts*. Global Partnership for Education (GPE).

<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2022-06-GPE-Operational-Framework-fragile-conflict-contexts.pdf>

Guiryanan, O., Oudraogo, C. C., Traore, K., El-Alby, M., KIRCHNER, M., Sawadogo, A. S., Sadia Ndiaye, A. B., & Assemal Madji-Yabe, D. (2021). *Éducation en situation d'urgence, de crises et de*

- vulnérabilités au Sahel: Quels mécanismes d'adaptation de l'aide au développement? Plateforme d'Analyse du Suivi et d'Apprentissage au Sahel* (Production Pasas, p. 56).
- Hossain, M. M., Nesa, F., Das, J., Aggad, R., Tasnim, S., Bairwa, M., Ma, P., & Ramirez, G. (2022). *Global Burden of Mental Health Problems Among Children and Adolescents during COVID-19 Pandemic: A Systematic Umbrella Review*. medRxiv.  
<https://doi.org/10.1101/2022.04.22.22274169>
- Human Rights Watch. (2023a, November 11). *"Tanks on the Playground": Attacks on Schools and Military Use of Schools in Ukraine*. Human Rights Watch.  
<https://www.hrw.org/report/2023/11/09/tanks-playground/attacks-schools-and-military-use-schools-ukraine>
- Human Rights Watch. (2023b, September 7). *Alarming Increase in Attacks on Education Worldwide*. <https://www.hrw.org/news/2023/09/07/alarming-increase-attacks-education-worldwide>
- Humphreys, S., Dunne, M., Durrani, N., Sankey, S., & Kaibo, J. (2020). *Becoming a Teacher: Experiences of Female Trainees in Initial Teacher Education in Nigeria*. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102957. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102957>
- INEE. (n.d.). *Teacher Wellbeing*. Resource Collections. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). <https://inee.org/collections/teacher-wellbeing>
- INEE. (2010). *INEE Minimum Standards Handbook*. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). <https://inee.org/minimum-standards>
- INEE. (2016a). *INEE Background Paper on Psychosocial Support and Social and Emotional Learning for Children and Youth in Emergency Settings*. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). [https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE\\_PSS-SEL\\_Background\\_Paper\\_ENG\\_v5.3.pdf](https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_PSS-SEL_Background_Paper_ENG_v5.3.pdf)
- INEE. (2018). *INEE Guidance Note on Psychosocial Support*. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE).  
[https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE\\_Guidance\\_Note\\_on\\_Psychosocial\\_Support\\_ENG\\_v2.pdf](https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_Guidance_Note_on_Psychosocial_Support_ENG_v2.pdf)
- INEE. (2020a). *20 Years of INEE: Achievements and Challenges in Education in Emergencies*. <https://inee.org/resources/20-years-of-inee>
- INEE. (2020b). *SEL and PSS Measurement and Assessment Tools in Education in Emergencies: Identifying, Analyzing, and Mapping Tools to Global Guidance Documents*.  
<https://www.edulinks.org/sites/default/files/media/file/SEL%20and%20PSS%20Measurement%20and%20Assessment%20Tools%20in%20Education%20in%20Emergencies.pdf>

- INEE. (2022). *Teachers in Crisis Contexts: Promising Practices in Teacher Well-being, Management and School Leadership*. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). <https://reliefweb.int/report/world/teachers-crisis-contexts-promising-practices-teacher-well-being-management-and-school-leadership>
- INEE. (2023). *Mind the Gap 3: Equity and Inclusion In and Through Girls' Education in Crisis*. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). <https://reliefweb.int/report/world/mind-gap-3-equity-and-inclusion-and-through-girls-education-crisis-enpt>
- INEE. (2016b). *Teachers in Crisis Contexts Training for Primary School Teachers*. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). <https://inee.org/resources/teachers-crisis-contexts-training-primary-school-teachers>
- IRC. 2011. *Creating Healing Classrooms: Multimedia Teacher Training Resource*. International Rescue Committee (IRC). [https://www.edulinks.org/sites/default/files/media/file/IRC\\_Creating\\_Healing\\_Classrooms\\_Facilitator\\_Guide.pdf](https://www.edulinks.org/sites/default/files/media/file/IRC_Creating_Healing_Classrooms_Facilitator_Guide.pdf)
- IRC. (2016). *Parenting skills intervention training manual*. International Rescue Committee (IRC). <https://rescue.app.box.com/s/t17uqwunelwtzqqfyg9gndbt5s55hn29/file/92066661671>
- IRC. (2020). *Safe Healing and Learning Spaces Toolkit*. International Rescue Committee (IRC). <https://shls.rescue.org/>
- Islam, A., Mahanta, R., Mandal, R., Nath, H. K., Ouch, C., & Sarkar, D. (2023). Long-Term Impact of Exposure to Violent Conflict: Are there Gender Differences? *Journal of Economic Behavior & Organization*, 208, 120–139. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2023.02.011>
- Khanal, S., Mendoza, R., Phiri, C., Rop, R., Snel, M., & Sijbesma, C. (2005). *Joy of Learning*. IRC International Water and Sanitation Centre. <https://www.ircwash.org/sites/default/files/Khanal-2005-Joy.pdf>
- Koomar, S., Moss Coflan, C., & Kaye, T. (2020). *Using EdTech in Settings of Fragility, Conflict and Violence: A Curated Resource List*. EdTech Hub. <https://doi.org/10.53832/edtechhub.0042>
- KORE Global. (2022). *The Impact of the Covid-19 Pandemic on Girls' Education and Wellbeing in Pacific Island Countries: Rapid Evidence Review*. Australian Government through the Department of Foreign Affairs and Trade (DFAT). [https://static1.squarespace.com/static/5e71760b43b5943ba1cef169/t/638e4b66fdf6e27189f9380e/1670269805157/RER+-+COVID19+Impacts+to+Girls+Education+and+Wellbeing+in+PICS\\_FINAL.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5e71760b43b5943ba1cef169/t/638e4b66fdf6e27189f9380e/1670269805157/RER+-+COVID19+Impacts+to+Girls+Education+and+Wellbeing+in+PICS_FINAL.pdf)

- Maalim, M. A. (2018). *Refugee Girl Achieves Highest Score in Dadaab Camps*. UNHCR Kenya. <https://www.unhcr.org/ke/14743-refugee-girl-achieves-highest-score-in-dadaab-camps.html>
- Marchais, G., Brandt, C., de la Fuente Stevens, D., Marion, P., Falisse, J.-B., Matabishi, S., Gupta, S., Justino, P., West, D., Somora, P. M., Nyabagaza, P., Mutulani Bijavu, C., Kiemtoré, I., PolePole Bazuzi, C., & Tahirou, S. (2022). *BRICE Project DRC and Niger. Endline Report Teacher Wellbeing and Teaching Quality in Fragile and Conflict-Affected Contexts*. Institute of Development Studies. <https://doi.org/10.19088/IDS.2022.053>
- McAlpine, A., Hossain, M., & Zimmerman, C. (2016). Sex Trafficking and Sexual Exploitation in Settings Affected by Armed Conflicts in Africa, Asia and the Middle East: Systematic review. *BMC Int Health Hum Rights*, 16(34). <https://doi.org/10.1186/s12914-016-0107-x>
- Meyer, D. S., Steinhaus, M., & Stark, D. L. (2015). *Measuring Impact Through a Child Protection Index*. UNHCR. [https://www.cpcnetwork.org/wp-content/uploads/2015/12/UNHCR-Uganda\\_Baseline-print.pdf](https://www.cpcnetwork.org/wp-content/uploads/2015/12/UNHCR-Uganda_Baseline-print.pdf)
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique. (2019). *Rapport de mise en œuvre du plan de transition de l'éducation. Comores. 2019*. <https://www.globalpartnership.org/fr/node/document/download?file=document/file/2020-05-Comoros-ESP-IR.pdf>
- Ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique. (2020). *Stratégie Education 2030*. [https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/chad\\_strategie\\_education\\_des\\_refugie\\_au\\_tchad\\_2030.pdf](https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/chad_strategie_education_des_refugie_au_tchad_2030.pdf)
- Ministère de l'enseignement supérieur. (2020). *Plan sectoriel de l'éducation 2020-2029*. <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/2020-10-car-esp.pdf>
- Neal, S., Stone, N., & Ingham, R. (2016). The Impact of Armed Conflict on Adolescent Transitions: A Systematic Review of Quantitative Research on Age of Sexual Debut, First Marriage and First Birth in Young Women Under the Age of 20 years. *BMC Public Health*, 16(1), 225. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2868-5>
- Nicolai, S. (2009). *Education in Emergencies: A Tool Kit for Starting and Managing Education in Emergencies*. Save the Children. [https://migrantcentres.iom.int/system/files/import/toolkit/stc\\_toolkit\\_education\\_in\\_emergency.pdf](https://migrantcentres.iom.int/system/files/import/toolkit/stc_toolkit_education_in_emergency.pdf)
- NORRAG. (2021, July 9). *KIX EAP Country in Focus: Papua New Guinea*. NORRAG. <https://vimeo.com/573017531>
- Obeidat, O., & Dawani, Z. (2014). *Disseminating and Using Student Assessment Information in Jordan*. World Bank Group.

<https://documents.worldbank.org/pt/publication/documents-reports/documentdetail/876321468253791987/disseminating-and-using-student-assessment-information-in-jordan>

- OHCHR. (2022). *Myanmar: Crisis Taking an Enormous Toll on Children, UN Committee Warns*. OHCHR. <https://www.ohchr.org/en/statements/2022/06/myanmar-crisis-taking-enormous-toll-children-un-committee-warns>
- Oyekan, K., Ayorinde, A., & Adenuga, O. (2023). *The Problem of Out-of-School Children in Nigeria*. Research on Improving Systems of Education (RISE). [https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI\\_2023/058](https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2023/058)
- Paradies, M., Ndabananiye, J. C., & Seguin, T. (2020). *Crisis-Sensitive Educational Planning for Refugees and Host Communities: Lessons from Ethiopia*. UNESCO International Institute for Educational Planning & UNICEF. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374916>
- Pinnock, H. (2009). *Steps Towards Learning: A Guide to Overcoming Language Barriers in Children's Education*. Save the Children. <https://www.savethechildren.org.uk/content/dam/global/reports/steps-towards-learning-lr.pdf>
- Richardson, E., MacEwen, L., & Naylor, R. (2018). *Teachers of Refugees: A Review of the Literature*. Education Development Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED588878.pdf>
- Rodriguez, A. (2023). *Scoping Study: Data Systems and Data Use Challenges in Europe, Asia and the Pacific*. Global Partnership for Education Knowledge and Innovation Exchange (GPE KIX). <https://www.gpekix.org/knowledge-repository/scoping-study-data-systems-and-data-use-challenges-europe-asia-and-pacific>
- Rohwerder, B. (2017). *Women and Girls with Disabilities in Conflict and Crises*. K4D Helpdesk Report. [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5b9a458540f0b67866ffbd56/032-Women\\_and\\_girls\\_with\\_disabilities\\_in\\_crisis\\_and\\_conflict.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5b9a458540f0b67866ffbd56/032-Women_and_girls_with_disabilities_in_crisis_and_conflict.pdf)
- Rose, P., Aslam, M., Downing, P., Gupta, R., Law, B., Ogando Portela, M. J., Rawal, S., & Stewart, K. (2021). *Independent Evaluation of the Girls' Education Challenge Phase II: Teachers and Teaching for Marginalised Girls*. Tetra Tech International Development Ltd.
- Safe to Learn. (2022). *Safe to Learn: Call to Action*. Safe to Learn. <https://www.end-violence.org/safetolearn/call>
- Save the Children. (2017a). *Education in Emergencies Framing Document*. Save the Children. [https://app.mhps.net/?get=57/eie\\_erp\\_framing\\_document\\_october\\_2017.pdf](https://app.mhps.net/?get=57/eie_erp_framing_document_october_2017.pdf)
- Save the Children. (2017b). *Education in Emergencies Toolkit*. Save the Children. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/education-emergencies-toolkit/>



- Save the Children. (2018). *Invisible Wounds: The Impact of Six Year's of War on Syrian Children's Mental Health*. Save the Children.  
[https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/invisible\\_wounds.pdf/](https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/invisible_wounds.pdf/)
- Save the Children. (2019). *Foundations of Teaching PSS and SEL module*. Save the Children.  
<https://resourcecentre.savethechildren.net/document/enabling-teachers-foundations-course-teacher-professional-development-module-19-psychosocial/>
- Selby, D., & Kagawa, F. (2012). *Disaster Risk Reduction in School Curricula Case Studies from Thirty Countries*. UNESCO and UNICEF.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217036>
- Sieff, K. (2015, January 31). Kids in Liberia go back to school—In a building where dozens died of Ebola. Washington Post. [https://www.washingtonpost.com/world/africa/kids-in-liberia-go-back-to-school--in-a-building-where-dozens-died-of-ebola/2015/01/31/71fc12e2-9c38-11e4-86a3-1b56f64925f6\\_story.html](https://www.washingtonpost.com/world/africa/kids-in-liberia-go-back-to-school--in-a-building-where-dozens-died-of-ebola/2015/01/31/71fc12e2-9c38-11e4-86a3-1b56f64925f6_story.html)
- Simione, S. (2021). *Report on the Human Rights Situation of Girls in Mozambique: The Nexus Between Girls' Economic, Social and Cultural Situation, Early or Forced Marriages, Early Pregnancy, and COVID-19*. Coligação para a Eliminação dos Casamentos Prematuros (CECAP: Coalition for the Elimination of Child Marriages).
- Simpson, R. (2018). *Peace Education and Psychosocial Support for Social Cohesion*. Forced Migration Review. <https://www.fmreview.org/syria2018/simpson-r>
- Snilstveit, B., Stevenson, J., Phillips, D., Vojtkova, M., Gallagher, E., Schmidt, T., Jobse, H., Geelen, M., & Pastorello, M. G. (2015). *Interventions for Improving Learning Outcomes and Access to Education in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review* (Systematic Review 24). International Initiative for Impact Evaluation (3ie).  
[https://www.3ieimpact.org/sites/default/files/2019-05/SR24-education-review\\_2.pdf](https://www.3ieimpact.org/sites/default/files/2019-05/SR24-education-review_2.pdf)
- Snyder, A. (2023, February 25). *Ukraine Tries "Creative Solutions" for School during War—And Beyond*. Axios. <https://www.axios.com/2023/02/25/ukraine-war-schools-teens>
- Sobhan, H., & Haqpal, N. (2023, August 21). *Despite Enormous Challenges, Some Girls in Afghanistan are Still Finding Ways to Learn*. CARE. <https://www.care.org/news-and-stories/news/girls-education-afghanistan/>
- Strategie Cluster Education. (2019). *République Centrafricaine: Strategie cluster education, 2019-2021*. Strategie Cluster Education. <https://reliefweb.int/report/central-african-republic/republique-centrafricaine-strategie-cluster-education-2019-2021>
- Teacher Task Force. (2020, July 8). *How the COVID-19 Pandemic is Affecting Contract Teachers in sub-Saharan Africa*. Teacher Task Force. <https://teachertaskforce.org/blog/how-covid-19-pandemic-affecting-contract-teachers-sub-saharan-africa>

- TEPE. (2022, November 28). Gold Panners Driving Child Marriages, Teenage Pregnancies. *Mining Zimbabwe*. <https://miningzimbabwe.com/gold-panners-driving-child-marriages-teenage-pregnancies/>
- Thompson. (2018). *School-Related Violence*. Knowledge for Development (K4D) Helpdesk Report. [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5b97ec36e5274a13a7fd95b9/002\\_School-related\\_violence.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5b97ec36e5274a13a7fd95b9/002_School-related_violence.pdf)
- Tikuye, E. (2023, May 27). Tigray Schools in Ruins, 3,846 Students, Teachers Killed In Conflict. *The Reporter*. <https://www.thereporterethiopia.com/34244/>
- Torani, S., Majd, P. M., Maroufi, S. S., Dowlati, M., & Sheikhi, R. A. (2019). The Importance of Education on Disasters and Emergencies: A Review Article. *Journal of Education and Health Promotion*, 8(85). [https://doi.org/doi:10.4103/jehp.jehp\\_262\\_18](https://doi.org/doi:10.4103/jehp.jehp_262_18). PMID: 31143802; PMCID: PMC6512217.
- UN. (2023). *Children and Armed Conflict: Report of the Secretary-General*. United Nations General Assembly Security Council. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N23/144/96/PDF/N2314496.pdf?OpenElement>
- UN OCHA. (2023). *Global Humanitarian Overview 2024*. United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA). <https://www.unocha.org/publications/report/world/global-humanitarian-overview-2024-enarfres>
- UN Women. (2020). *Violence Against Women and Girls and COVID-19: Key Issues and Actions for Timor-Leste*. UN Women. <https://asiapacific.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20ESEAsia/Docs/Publications/2020/08/SpotlighTL%20VAWG%20and%20Covid19%20English%203%20Pager%20English.pdf>
- UNESCO. (2009). *Guidelines for the Design and Effective Use of Teacher Codes of Conduct*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185010>
- UNESCO. (2014). *Education for All Global Monitoring Report 2014: Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. UNESCO. <https://reliefweb.int/report/world/education-all-global-monitoring-report-2014-teaching-and-learning-achieving-quality-all>
- UNESCO. (2015). *Education for Peace: Planning for Curriculum Reform*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233601/PDF/233601eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2019a). *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. UNESCO. [https://www.end-violence.org/sites/default/files/paragraphs/download/UNESCO\\_Bullying.pdf](https://www.end-violence.org/sites/default/files/paragraphs/download/UNESCO_Bullying.pdf)

- UNESCO. (2019b). *Education as Healing: Addressing the Trauma of Displacement through Social and Emotional Learning* (38). Global Education Monitoring Report.
- UNESCO. (2021a). *Can't Wait to Learn: War Child Holland: Bridging Disruption of Children's Education in Conditions of Conflict*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380191/PDF/380191eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2021b). *Strengthening Education Management Information Systems for Increased Resilience to Crises: A Synthesis of Case Studies*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378150/PDF/378150eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2023). *Progress since 2015 has been far too slow*. UNESCO Global Education Monitoring Report. <https://doi.org/10.54676/NLOV8340>
- UNESCO IICBA. (2017). *Teacher Support and Motivation Framework for Africa: Emerging patterns*. UNESCO International Institute for Capacity-Building in Africa.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259935>
- UNESCO IIEP. (2009). *Certification counts*. UNESCO International Institute for Educational Planning.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000206790/PDF/206790eng.pdf.multi>
- UNESCO IIEP. (2022). *Barriers to School Attendance*. *IIEP Policy Toolbox*. UNESCO International Institute for Educational Planning. <https://policytoolbox.iiep.unesco.org/policy-option/barriers-to-school-attendance/>
- UNESCO UIS. (2022). *New Estimation Confirms Out-of-School Population is Growing in sub-Saharan Africa* (Factsheet 62 / Policy Paper 48). UNESCO Institute for Statistics (UIS).  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382577/PDF/382577eng.pdf.multi>
- UNGEI, ECW, & INEE. (2021). *EiE GenKit: A Core Resource Package on Gender in Education in Emergencies*. United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI), Education Cannot Wait, and Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE).
- UNHCR. (2015a). *Refugee Teacher Management* (Issue Brief 5). UNHCR.  
<https://www.unhcr.org/uk/media/education-brief-5-refugee-teacher-management>
- UNHCR. (2015b). *Curriculum Choices in Refugee Settings* (Issue Brief 3). UNHCR.  
<https://reliefweb.int/report/world/education-issue-brief-3-curriculum-choices-refugee-settings>
- UNHCR. (2020). *Global Trends in Forced Displacement: 2020*. UNHCR.  
<https://www.unhcr.org/media/global-trends-forced-displacement-2020>
- UNICEF. (2009). *Child Friendly Schools Manual*. UNICEF.  
<https://www.unicef.org/documents/child-friendly-schools-manual>

- UNICEF. 2011. *Water, Sanitation and Hygiene for Schoolchildren in Emergencies: A Guidebook for Teachers*. UNICEF. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/water-sanitation-and-hygiene-schoolchildren-emergencies-guidebook-teachers/>
- UNICEF. (2017). *Early Warning Systems for Students at Risk of Dropping Out*. UNICEF. <https://www.allinschool.org/reports/early-warning-systems-students-at-risk-dropping-out>
- UNICEF. (2019a). *Every Child Learns- Nigeria: UNICEF Education Strategy 2019-2030*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/59921/file/UNICEF-education-strategy-2019-2030-data-analytics.pdf>
- UNICEF. (2019b). *Lessons Learned for Peace*. UNICEF. [https://inee.org/sites/default/files/resources/Lessons Learned for Peace.pdf](https://inee.org/sites/default/files/resources/Lessons%20Learned%20for%20Peace.pdf)
- UNICEF. (2020a). *Coronavirus Disease (COVID-19) and Its Implications for Protecting Children Online*. UNICEF. <https://www.unicef.org/documents/covid-19-and-implications-protecting-children-online>
- UNICEF. (2020b). *Haiti Country Office Annual Report 2020*. United Nations Children's Fund. UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/country-regional-divisional-annual-reports-2020/Haiti>
- UNICEF. (2022a). *Programme d'appui à la continuité des apprentissages dans les situations d'urgence (PACASU-TUBARAMIRE): Rapport de progrès soumis au Partenariat Mondial pour l'Education*. UNICEF. <https://www.globalpartnership.org/fr/content/rapport-de-progres-burundi-avril-2022>
- UNICEF. (2023a). *Évaluation conjointe complète des besoins en éducation (JENA) dans les zones touchées par les conflits en RDC*. UNICEF. <https://reliefweb.int/report/democratic-republic-congo/evaluation-conjointe-complete-des-besoins-en-education-jena-dans-les-zones-touchees-par-les-conflits-en-rdc-rapport-final>
- UNICEF. (2023b). *Évaluation conjointe complète des besoins en éducation (JENA) dans les zones touchées par les conflits en RDC*. UNICEF. [https://reliefweb.int/report/democratic-republic-congo/evaluation-conjointe-complete-des-besoins-en-education-jena-dans-les-zones-touchees-par-les-conflits-en-rdc-rapport-final#:~:text=L'%C3%A9valuation%20conjointe%20compl%C3%A8te%20des,Cannot%20Wait%20\(ECW\)%20%C2%BB](https://reliefweb.int/report/democratic-republic-congo/evaluation-conjointe-complete-des-besoins-en-education-jena-dans-les-zones-touchees-par-les-conflits-en-rdc-rapport-final#:~:text=L'%C3%A9valuation%20conjointe%20compl%C3%A8te%20des,Cannot%20Wait%20(ECW)%20%C2%BB).
- UNICEF. (2023c). *Mozambique: Accelerated Learning Programme improves children's learning in humanitarian settings*. UNICEF. [https://www.unicef.org/media/136561/file/Accelerated%20Learning%20Programme%20improves%20children%E2%80%99s%20learning%20in%20humanitarian%20settings%20\(Mozambique\).pdf](https://www.unicef.org/media/136561/file/Accelerated%20Learning%20Programme%20improves%20children%E2%80%99s%20learning%20in%20humanitarian%20settings%20(Mozambique).pdf)

- UNICEF. (2022b, November 22). *Reaching Children in Haiti with Vital Health Services*. UNICEF. <https://www.unicef.org/stories/reaching-children-in-haiti-with-vital-health-services>
- UNICEF. (2023d). *Armed violence plunging children into severe acute malnutrition in Haiti*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/en/press-releases/armed-violence-plunging-children-severe-acute-malnutrition-in-haiti>
- UNICEF, UNESCO, & ILO. (2023). *Operational Manual: Global Out-of-School Children Initiative*. UNICEF, UNESCO, & International Labour Organisation (ILO). <https://www.allinschool.org/media/2591/file/OOSCI-Operational-Manual-2023.pdf>
- Vega, L., & Bajaj, M. (2016). The Right to Education in Protracted Conflict: Teachers' Experiences in Non-Formal Education in Colombia. *Globalisation, Societies and Education*, 14(3), 358–373. <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2015.1121380>
- WFP. (2022). *Synthesis of Evaluations: Evaluation Series on Emergency School Feeding in the Democratic Republic of Congo, Lebanon, Niger and Syria (2015–2019)*. World Food Programme (WFP). [https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000141602/download/?\\_ga=2.92954141.1691848175.1703064343-64657900.1703064343](https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000141602/download/?_ga=2.92954141.1691848175.1703064343-64657900.1703064343)
- World Bank. (2020). *Republic of Marshall Islands (RMI) Education and Skills Strengthening Project* [Project Appraisal Document]. World Bank. <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/637091611543747061/Marshall-Islands-RMI-Education-and-Skills-Strengthening-Project>
- Yorke, L., Rose, P., Bayley, S., Wole, D., & Ramchandani, P. (2021). *The Importance of Students' Socio-Emotional Learning, Mental Health, and Wellbeing in the Time of COVID-19*. RISE. [https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI\\_2021/025](https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2021/025)

## ANEXO 1

Este anexo presenta datos sobre la participación de los países en las consultas para este tema. Al ser un estudio limitado realizado en un período de tiempo limitado (de diciembre de 2023 a enero de 2024), hubo limitaciones para garantizar que los informantes clave de todos los países PCFC pudieran participar en la recopilación de datos.

Hubo una serie de factores que podrían haber afectado la participación, incluyendo el cronograma de las actividades, que se organizaron con una a tres semanas de anticipación y pueden haber tenido lugar durante feriados nacionales u otros períodos de trabajo más limitado, y los límites del alcance de cada centro regional para contactar y reclutar informantes. Algunos informantes pudieron unirse a los eventos de recopilación de datos, pero la mala conectividad a Internet limitó su capacidad para unirse a la conversación. Finalmente, la participación también tuvo que depender de la capacidad del representante para participar en los ejercicios, incluyendo su voluntad de compartir abiertamente y, en vista que las actividades de investigación para este tema se llevaron a cabo en tres idiomas (inglés, francés y árabe), su dominio de los idiomas utilizados. Como tal, los países que son más activos en las actividades del centro y que participaron activamente en las consultas están más representados en este estudio exploratorio. En los centros y países donde los informantes nacionales son menos activos, tales PCFC pueden estar menos representados en los datos, o los datos pueden limitarse a fuentes documentales.

Se realizaron actividades de consulta con informantes provenientes de los siguientes países:

- **África 19:** Nigeria, Somalia, Sudán del Sur, Zimbabwe
- **África 21:** República Centroafricana, Níger
- **Europa del Este, Medio Oriente y Norte de África, Asia y el Pacífico (EMAP):** Egipto, Pakistán, Sudán, Yemen; Kiribati, Islas Marshall, Papúa Nueva Guinea, Islas Salomón, Timor Oriental
- **América Latina y el Caribe (LAC):** Haití