

IGUALDAD DE GÉNERO E INCLUSIÓN SOCIAL

Documento de trabajo de estudio exploratorio de KIX de
la GPE



Canada



ÍNDICE

Reconocimientos	2
Acrónimos	3
1 Introducción	4
2 Antecedentes.....	4
Nota sobre la metodología	5
Poblaciones marginadas.....	6
3 Tema: Acceso a la educación.....	10
Subtema 1: Cuestiones de acceso relacionadas con la condición de marginación.....	11
Especificidades regionales.....	11
Subtema 2: Problemas de acceso relacionados con la infraestructura	14
Especificidades regionales.....	15
Acceso a la educación: posibles áreas de investigación	17
4 Tema: Calidad de la educación.....	18
Subtema 1: Currículo inclusivo y con perspectiva de género, gestión escolar y liderazgo	19
Especificidades regionales.....	20
Subtema 2: Seguridad escolar y apoyo psicosocial (PSS)	23
Especificidades regionales.....	25
Calidad de la educación: posibles áreas de investigación	27
5 Referencias	30

RECONOCIMIENTOS

Este documento de trabajo ha sido desarrollado en base a los hallazgos iniciales del estudio exploratorio que fue encargado por el Intercambio en Conocimiento e Innovación de la Alianza Global para la Educación y liderado por Education Development Trust. El mismo fue redactado por Leanne Cameron, con aportes de Sarah Holst y Sophia D'Angelo. Justin Sheria Nfundiko, Aissata Assane Igodoe, Ainur Meirbekova, Lorna Power y Abdulmalik Alkhunini apoyaron la recopilación de datos para el estudio exploratorio y para el desarrollo del documento de trabajo. 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 participantes del estudio que completaron la encuesta y participaron en discusiones de grupos focales y entrevistas individuales.

ACRÓNIMOS

CEFM	matrimonio infantil, precoz y/o forzado
CSE	educación sexual integral
CWD	niños con discapacidades
FCV	fragilidad, conflicto y violencia
FGD	discusión de grupo focal
FGM	mutilación de genitales femeninos
GBV	violencia de género
GESI	equidad de género e inclusión social
GRP	pedagogía sensible al género
IDP	persona desplazada internamente
LGBTQI+	Término genérico para jóvenes lesbianas, gays, bisexuales, transgénero y queer
MHPSS	salud mental y apoyo psicosocial
PSS	apoyo psicosocial
PTSD	trastorno de estrés postraumático
SRHR	salud y derechos sexuales y reproductivos
SRGBV	violencia de género relacionada con la escuela
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 en Conocimiento e Innovación (KIX) de la Alianza Global para la Educación (GPE), un esfuerzo conjunto con el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá, para informar sus actividades de investigación aplicada e intercambio de conocimientos. El documento resume las prioridades clave que surgieron a través de consultas con actores relevantes de la educación en los países socios de la GPE y la revisión de documentos y literatura de países seleccionados con respecto a la igualdad de género y la inclusión social (GESI, por sus siglas en inglés). El documento de trabajo complementa dos documentos de debate—[Achieving Gender Equality In and Through Education \[Lograr la igualdad de género en ya través de la educación\]](#) y [Leaving No One Behind \[No dejar a nadie atrás\]](#)—los cuales fueron comisionados por la GPE en los inicios de KIX en el 2019. A continuación, el documento comienza estableciendo la necesidad de prestar atención a la igualdad de género y la inclusión social para garantizar experiencias educativas justas y equitativas para todos los niños y niñas. Luego, pasa a revisar el proceso utilizado para recopilar datos para resaltar las prioridades temáticas y presenta los hallazgos de la investigación realizada. El documento se centra en dos temas principales relacionados con la igualdad de género y la inclusión social: el acceso a la educación y la calidad de la educación. Dentro del primer tema, el documento se centra en cuestiones de acceso a la educación relacionadas con la situación de marginación de los alumnos y la infraestructura de las instalaciones educativas. Dentro del segundo tema, el documento se centra en la calidad de la educación a través de un plan de estudios inclusivo y con perspectiva de género y la gestión y el liderazgo escolares y la calidad de la educación a través de la seguridad escolar y el suministro de apoyo psicosocial. Para cada tema, el documento presenta especificidades en las cuatro regiones de KIX y sugiere temas para la investigación, en función de los datos recopilados.

2 ANTECEDENTES

En todo el mundo, los últimos treinta años han visto una mejora notable en garantizar que todos los niños y niñas puedan ejercer el derecho a la educación. Las conferencias internacionales en Jomtien, Salamanca, Dakar e Incheon han generado compromisos para garantizar que los más marginados, incluyendo las niñas, los niños y niñas con discapacidades y los que viven en la pobreza, puedan acceder, participar y completar su educación. Ha habido grandes mejoras en todo el mundo con una brecha de paridad global en la matrícula inferior al 1% (UNESCO, 2022a). Sin embargo, mientras seguimos viendo la atención global enfocada en la "crisis del aprendizaje" y el aumento de los compromisos para lograr la igualdad de género en y a través de la educación, las medidas de paridad continúan enmascarando desigualdades en curso y, a menudo, cada vez mayores para los grupos más marginados. Como destaca el reciente documento de debate de KIX, [Leaving No One Behind \[No dejar a nadie atrás\]](#), muchos de los niños y niñas más marginados aún no asisten a la escuela y millones más no tienen acceso a la educación secundaria (GPE KIX, 2019b).

En diversos contextos, grupos particulares de niños y niñas siguen marginados, y algunos se ven más profundamente afectados por los impactos globales de la respuesta al COVID-19, los conflictos o las crisis, incluyendo la guerra ruso-ucraniana y los cada vez más devastadores desastres relacionados con el clima. Después de la pandemia, las tasas globales de niños de 10 años que no pueden leer un texto simple han aumentado del 54% al 70% (World Bank, 2022b). La UNESCO estima que 244 millones de niños y niñas no asisten a la escuela, con 193 millones ubicados en África subsahariana y Asia central y meridional.

Se necesita un mayor reconocimiento y una atención específica a las desventajas cruzadas que enfrentan muchos grupos para ir más allá de las medidas de paridad y centrarse en una educación de calidad, segura e inclusiva para todos. Donde el género se cruza con otras formas de desventaja tales como la pobreza, la ubicación, la discapacidad, la raza, el origen étnico, la religión, el desplazamiento forzado, la mala salud, la desnutrición o la orfandad (GPE KIX, 2019b), podemos ver cómo se amplía la brecha de género. Abordar múltiples formas de desventaja cuesta más y requiere intervenciones más específicas, pero para lograr una verdadera igualdad en la educación se necesita este enfoque.

La igualdad de género en y a través de la educación se refiere a los resultados de la igualdad de derechos y la igualdad de poder entre mujeres y hombres en línea con la agenda de derechos humanos, como se destaca en otro documento de debate de KIX, [Achieving Gender Equality In and Through Education \[Lograr la igualdad de género en ya través de la educación\]](#) (GPE KIX, 2019a). Si bien el avance hacia la igualdad de género en y a través de la educación puede requerir intervenciones específicas para compensar las desventajas que las niñas han acumulado con el tiempo (GPE KIX, 2019a), la igualdad de género se centra en los intereses, necesidades y prioridades de todos los géneros y tiene el potencial para beneficiar a todos. Este enfoque requiere un compromiso político transformador y un cambio institucional a nivel de todo el sistema, en la forma en que se desarrollan las políticas y los planes, para así garantizar que nadie se quede atrás.

Al igual que con la igualdad de género, la inclusión social requiere el diseño de leyes, políticas e intervenciones inclusivas para transformar las relaciones de poder y modificar las normas, actitudes, comportamientos y prácticas sociales perjudiciales y discriminatorias. La inclusión social garantiza que todas las personas puedan disfrutar y ejercer sus derechos humanos y participar, contribuir y beneficiarse de todos los aspectos de la vida política, económica, social y cultural.

Nota sobre la metodología

Los temas y subtemas presentados en este documento de trabajo fueron identificados a través de un proceso de investigación que duró tres meses, realizado a lo largo de cuatro centros de KIX ([África 19](#), [África 21](#), [Europa, Asia y el Pacífico](#), y [América Latina y el Caribe](#)), reuniendo tres fuentes de datos. La primera fuente de datos fue una encuesta para clasificar las prioridades temáticas e identificar subtemas que se implementó en cinco idiomas (inglés, francés, español, ruso y árabe). Tuvo respuestas de un total de 158 participantes de 59 de los países socios de la GPE. Después de la encuesta, se llevaron a cabo 18 discusiones de grupos focales (FGD, por sus

siglas en inglés) en colaboración con los centros regionales, y los participantes proporcionaron mayor profundidad y contexto para comprender las prioridades temáticas. Participaron un total de 90 personas provenientes de 51 países. Finalmente, también se llevó a cabo una revisión de documentos clave, publicados en el 2019 o después, que indican las prioridades educativas nacionales para los contextos de los 85 países socios de la GPE. Se revisó un total de 258 documentos para prioridades temáticas y subtemas clave dentro de esas prioridades. Para la revisión de documentos, se priorizaron los planes del sector educativo y otros documentos gubernamentales como representativos de las prioridades nacionales; estos se complementaron con 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, cuando no se pudieron ubicar documentos gubernamentales.

Los datos cualitativos de la encuesta fueron codificados dos veces: primero, por el miembro del equipo de Education Development Trust (EDT) responsable de esa región, y luego por el líder del equipo. Los dos conjuntos de códigos se compararon y organizaron en subtemas centrales emergentes. Los datos de los grupos focales y de la literatura también se codificaron y compararon con los temas emergentes, proporcionando espacio para la expansión o revisión de subtemas. De esa lista emergente de subtemas, las áreas presentadas en este documento fueron seleccionadas debido a su representación en todos los contextos centrales y debido a la alineación con brechas clave en la base de conocimiento global, lo que las hace adecuadas para futuras investigaciones sujetas al financiamiento de KIX de la GPE.

Como tal, a partir del mapeo temático completo para GESI, existen varios desafíos apremiantes que no se presentan en este documento. Por ejemplo, en la encuesta y en las discusiones de los grupos focales, los representantes de los países destacaron con frecuencia la necesidad de financiamiento adicional para infraestructura, lo que afecta tanto el acceso a la educación como la calidad de la experiencia. Reconocemos que, especialmente para el acceso a la educación (Tema 1), existe una necesidad continua de fondos adicionales para apoyar la construcción de escuelas y el suministro de materiales adicionales para apoyar la inclusión. Sin embargo, en el ámbito de las convocatorias de propuestas de KIX, no se asignan fondos para proyectos de mejora de infraestructura.

Poblaciones marginadas

Nuestros datos produjeron un conteo extenso de las poblaciones marginadas en los 85 países socios de la GPE. De la encuesta, el 97% de los encuestados estuvo de acuerdo en que la equidad y la inclusión son áreas temáticas relevantes para sus contextos educativos nacionales; el 87% mostró estar similarmente de acuerdo con respecto a la desigualdad de género. De todas las corrientes de datos, los cinco grupos marginados más referenciados fueron:

- **niños y niñas con discapacidades** (CWD, por sus siglas en inglés; incluyendo discapacidades físicas y/o de aprendizaje)
- **niñas** (en general y en términos superpuestos con otros marcadores de identidad)

- niños y niñas que viven en **áreas rurales, remotas u otras áreas geográficas desfavorecidas**
- niños y niñas que son **migrantes, refugiados o desplazados internos** (IDP, por sus siglas en inglés)
- niños y niñas que viven en la **pobreza** (incluyendo las formas de pobreza urbana y rural)

Otros grupos marginados incluyen a los niños y niñas trabajadores, las minorías étnicas o lingüísticas, las poblaciones indígenas, las comunidades de pastores nómadas y rurales, adolescentes embarazadas y padres adolescentes, niños y niñas encarcelados o detenidos, los niños y niñas afectados por el VIH/SIDA, los niños y niñas que son huérfanos de uno o de ambos padres, los niños y niñas afectados por el abuso de sustancias legales e ilegales, los aprendices con edad por encima del límite, LGBTQI+ y niños y niñas asociados con fuerzas armadas y grupos armados, entre otros. En cada contexto, estas identidades a menudo se superponen.

Los niños y niñas con discapacidades fueron el grupo marginado más mencionado en todos los datos. Al considerar los desafíos que enfrentan los niños y niñas con discapacidades, es importante aclarar la amplitud de esta identidad. Los participantes hicieron referencia a niños y niñas con discapacidades físicas, a menudo "visibles", y de aprendizaje, a veces "invisibles". Se hizo referencia a las necesidades específicas de los niños y niñas que usan dispositivos de movilidad tales como sillas de ruedas y ayudas para caminar, y aquellos que son ciegos o sordos y, por lo tanto, usan Braille y diferentes formas de lenguaje de señas, además de declaraciones más generales sobre las necesidades más amplias de los niños y niñas que pueden experimentar retrasos en el desarrollo o tener problemas de aprendizaje, que a menudo no se diagnostican totalmente o que no se diagnostican por completo. De hecho, la falta de evidencia sobre los estudiantes con discapacidad es una importante brecha de evidencia global (UNICEF, 2021) y varios participantes del estudio exploratorio identificaron la necesidad de fortalecer los datos desglosados por discapacidad en los sistemas EMIS y capacitar a los maestros u otro personal educativo para evaluar e identificar estos estudiantes. Al igual que con los grupos de identidad a los que se hace referencia a lo largo del documento, los niños y niñas con discapacidades incluyen un grupo diverso de niños y niñas con capacidades y necesidades igualmente diversas. Dentro de los datos, los participantes y la literatura demostraron las diferencias continuas en todo el mundo en cómo los niños y niñas con discapacidades son incluidos, o no, en las escuelas ordinarias. En algunos contextos, particularmente en África 19 y África 21, hubo una continua referencia a escuelas especializadas para atender sus necesidades específicas.¹ En otros contextos, la inclusión en las escuelas ordinarias se daba por sentada. Como tal, existe una gran diversidad en los contextos de KIX de la GPE en cuanto a cómo podría considerarse la "inclusión".

Las niñas siguen estando particularmente en desventaja en la mayoría de los contextos de los países de la GPE. Como se evidencia de las listas anteriores, las identidades de las niñas a

¹ Este representa el punto de vista de los representantes de los países, pero sostenemos que el uso continuo y la construcción de escuelas más segregadas no es una práctica recomendada, ya que dificulta que los países avancen hacia un sistema educativo verdaderamente inclusivo (Grimes et al., 2023).

menudo se cruzan con otras identidades marginadas, lo que agrava su exclusión y vulnerabilidad. Las niñas, no los niños, no pueden volver a inscribirse después de convertirse en padres; incluso cuando las leyes protegen su derecho a continuar con su educación, los prejuicios sociales y la falta de apoyo a menudo las mantienen en casa (Miet Africa, 2021). En ausencia de acceso a la higiene para la salud menstrual o instalaciones WASH solo para niñas, es posible que las niñas no vayan a la escuela. Las niñas también tienen más probabilidades que los niños de estar en riesgo de matrimonio infantil temprano y forzado (CEFM, por sus siglas en inglés) y otras formas de violencia de género (GBV, por sus siglas en inglés), lo que puede conducir a su desvinculación temporal o permanente de la escuela. En las zonas rurales donde el acceso a la escuela requiere largos traslados, las niñas siguen siendo recluidas en sus hogares por temor a peligros reales o supuestos para su bienestar y posición social. En los países afectados por la fragilidad, el conflicto y la violencia (FCV),² las niñas tienen más del doble de probabilidades de no asistir a la escuela que sus homólogos masculinos (INEE, 2021). En los campamentos para refugiados y desplazados internos, las niñas con discapacidades no solo suelen carecer de acceso a instalaciones WASH sanitarias privadas, sino que, al igual que otros CWD, tampoco tienen rampas, dispositivos de accesibilidad y recursos adaptados para facilitar su participación en la escuela.

Si bien las niñas enfrentan múltiples formas de marginación, se está prestando mayor atención a los desafíos particulares que enfrentan las poblaciones de niños. Cada vez hay más evidencia de que, en todos los contextos, los niños repiten curso, abandonan la escuela y no logran la transición a niveles educativos superiores (UNESCO, 2022b). Al igual que con las niñas, existen múltiples razones por las que los niños están desconectados y en desventaja en la educación, con pobreza, expectativas de género en torno al trabajo, disciplina dura, experiencias de violencia en la escuela, falta de modelos a seguir masculinos y suposiciones sesgadas sobre lo que impulsa su motivación. Los niños representan aproximadamente la mitad de la población mundial que no asiste a la escuela, y este valor se concentra en la secundaria superior. Por lo tanto, es importante que la igualdad de género, y por lo tanto la sensibilidad de género, como se analiza más adelante en el documento, se entiendan no solo como problemas de las niñas, sino también para garantizar que todos los niños y niñas, independientemente del género, disfruten de un acceso equitativo, participación y finalización de la educación. A lo largo de este documento se destacan algunos temas relacionados con los niños.

Los niños y niñas refugiados, migrantes y desplazados internos, como el tercer grupo marginado más representado en nuestra investigación, enfrentan grandes dificultades para acceder a una educación de calidad en todo el mundo. La migración y el desplazamiento suelen ser efectos directos de los conflictos o de las crisis. Estimaciones recientes sugieren que 224 millones de niños y niñas y adolescentes en edad escolar afectados por la crisis necesitan apoyo educativo (Education Cannot Wait, 2023) y que 36,5 millones de niños y niñas menores de 18 años han sido desplazados por la fuerza (ACNUR, 2022). ACNUR (2019) informa que solo el 50% de los niños y niñas refugiados pueden acceder a la escuela primaria, y la calidad de esas escuelas varía

² La [lista](#) FCV del Banco Mundial (2022a) incluye 29 países socios de la GPE.

mucho según el contexto de acogida de los refugiados. A lo largo de los contextos de los países socios de la GPE, existen ejemplos de niños y niñas refugiados que acceden a la educación en campamentos; en otros, pueden matricularse en escuelas del sistema educativo nacional. La inclusión de estos niños y niñas en las escuelas del sistema educativo nacional, o en las escuelas comunitarias que siguen los planes de estudio de la educación nacional, es fundamental para garantizar que puedan continuar y completar su educación, incluso mientras estén desplazados. Sin embargo, las necesidades de los niños y niñas desplazados a menudo van mucho más allá del trabajo académico del salón de clases. Al huir de la violencia, la persecución, los conflictos y los desastres naturales, y al adaptarse a las nuevas comunidades después de la migración, donde corren el riesgo de discriminación y estrés al adaptarse a un nuevo entorno, muchos requieren apoyo psicosocial y de salud mental adicional (MHPSS, por sus siglas en inglés). Una revisión reciente de la investigación existente (Vossoughi et al., 2018) encontró que aproximadamente el 87% de los jóvenes que viven en campos de refugiados presentaban aspectos del trastorno de estrés postraumático (PTSD, por sus siglas en inglés). Las escuelas, cuando están disponibles, son accesibles e inclusivas, pueden proporcionar entornos seguros y estabilizadores, pero como se indica más adelante en el documento, queda mucho trabajo por hacer para garantizar que las escuelas funcionen, de hecho, como espacios seguros.

Además, los niños y niñas en situación de pobreza se enfrentan a numerosos desafíos para acceder a una educación de calidad, y este grupo a menudo se superpone con otras identidades, a saber, los que viven en zonas rurales, remotas y otras zonas de difícil acceso y los que pertenecen a minorías étnicas y lingüísticas. A pesar de que muchos gobiernos ofrecen educación básica gratuita, los costos indirectos e invisibles de la escolarización, tales como libros de texto, uniformes o transporte, crean barreras financieras para los hogares pobres (UNESCO, 2022a). En las áreas rurales pobres, las escuelas a menudo tienen escasez de maestros calificados y los estudiantes enfrentan infraestructuras limitadas, tales como instalaciones escolares inadecuadas o largas distancias a las escuelas. Debido a las distancias entre las comunidades, como se ve en algunas naciones insulares del Pacífico, existen grandes desafíos para que los niños y niñas tengan acceso a la escolarización, ya sea en modalidad presencial o a distancia; en Vanuatu, por ejemplo, la educación no es obligatoria y en áreas tribales remotas, puede ser difícil para los niños y niñas acceder a la escuela. En las áreas urbanas, las aulas superpobladas, la alta proporción de estudiantes por maestro y la falta de atención personalizada dificultan el aprendizaje de los estudiantes. En algunos contextos, la violencia urbana y las situaciones precarias crean nuevos riesgos especialmente para los adolescentes, quienes pueden ser reclutados para trabajar en pandillas, o pueden recurrir a la venta o uso de sustancias ilícitas ante la falta de oportunidades laborales formales. La pobreza afecta particularmente a la retención de la educación, ya que las limitaciones financieras pueden obligar a los niños y niñas a abandonar la escuela para contribuir a los ingresos de su familia mediante trabajo remunerado o no remunerado. Esto perpetúa el ciclo de la pobreza y limita sus oportunidades de éxito futuro. Los niños y niñas de los hogares más pobres también tienen menos acceso al apoyo educativo en el hogar, incluyendo recursos tales como libros, computadoras y acceso a Internet, que son esenciales para complementar la educación en el aula y que han sido particularmente importantes para sostener el aprendizaje durante el cierre

de escuelas causado por el pandemia de COVID-19. De hecho, los niños y niñas de hogares pobres se vieron afectados de manera desproporcionada por la pandemia (UNESCO et al., 2021). Estos desafíos se ven exacerbados por la intersección de factores de género, discapacidad, etnia, idioma y más.

Finalmente, es importante destacar específicamente los desafíos que enfrentan los grupos minoritarios étnicos y lingüísticos en los países socios de la GPE. Los niños y niñas de grupos minoritarios están excluidos de acceder a la educación y participar en ella de múltiples formas. Al igual que con otros grupos marginados, especialmente aquellos en áreas rurales y remotas, pueden ser activamente excluidos debido a prejuicios sociales o disponibilidad de infraestructura en sus localidades (UNESCO, 2023). Es posible que no tengan acceso a la ciudadanía en los países donde residen (tales como los romaníes en varios contextos europeos o los rohingya en Myanmar), lo que afecta su capacidad para inscribirse y continuar en oportunidades educativas reconocidas a nivel nacional. Pueden sufrir una mala calidad de la experiencia en el aula debido al idioma de instrucción. En contextos donde el derecho a la educación en la lengua materna está protegido, las 'políticas lingüísticas ambiguas' (Reilly et al. 2022) y la mala gestión de la asignación de docentes significan que, en la práctica, puede seguir habiendo discrepancias entre el idioma del alumno y el del docente, como se ve en Ghana y Malawi, por ejemplo, con hablantes de idiomas minoritarios, por lo que su propio idioma se ve aún más marginado y su acceso a una educación de calidad se ve afectado. Además, muchos grupos minoritarios son efectivamente "borrados" de los planes de estudios generales, o sus prácticas culturales o religiosas son degradadas o estigmatizadas activamente. Estos pueden enfrentar discriminación en el entorno escolar y mal trato por parte de los administradores, maestros y compañeros.

3 TEMA: ACCESO A LA EDUCACIÓN

Los niños y niñas siguen sin poder acceder a la educación en los niveles de preescolar, primaria y secundaria en los países socios de la GPE. La UNESCO (2022c) estima que 244 millones de niños y niñas de entre 6 y 18 años no asisten a la escuela en todo el mundo. La pandemia de COVID-19 ha llevado a aumentos sustanciales en el número de niños y niñas y adolescentes en riesgo de no regresar a la escuela, con períodos más prolongados de cierre de escuelas que aumentan el riesgo de desvinculación (UNESCO, 2022b). Nigeria, por ejemplo, cuenta 12,7 millones de niños y niñas sin escolarizar, el mayor número del mundo (Ministerio Federal de Educación, 2019) y en Afganistán, el resurgimiento del régimen talibán ha eliminado las oportunidades para que las niñas accedan a la educación secundaria y más allá. En otros contextos, los niños y niñas continúan sin asistir a la escuela, a menudo marginados debido a cuestiones transversales de género, refugiados, migración o situación económica, normas religiosas y sociales, y exposición al conflicto y a la violencia. Para muchos niños y niñas, la falta de infraestructura sigue impidiendo su derecho a acceder a la educación. Es posible que los niños y niñas de regiones rurales y remotas no tengan una escuela a una distancia de traslado segura, y para otros, las escuelas existentes han sido dañadas, destruidas o reutilizadas debido a conflictos o emergencias climáticas. Los niños y niñas con discapacidades siguen siendo marginados en

todos los contextos, y cuando su estado de discapacidad se superpone con otros marcadores de marginación (género, ruralidad y condición de refugiado entre ellos), es posible que no puedan acceder a la educación cuando las escuelas existentes carecen de infraestructura de asistencia.

Los problemas de acceso se destacaron en las tres corrientes de datos. En la literatura, la atención al acceso de los grupos marginados apareció en casi todos los documentos. En la encuesta, comprendió más de una cuarta parte de todas las respuestas GESI por escrito. Surgieron dos subtemas en torno al acceso: primero, examinamos los problemas de acceso relacionados con el estado de marginación, donde los niños y niñas no pueden acceder a la educación debido a que tienen una o más identidades marginadas. En segundo lugar, observamos cómo la infraestructura afecta el acceso. Es importante tener en cuenta que estos subtemas no son exclusivos: en las discusiones de grupos focales, los matices de los desafíos con respecto al acceso se discutieron en profundidad, lo que demuestra que las barreras de acceso a menudo son múltiples y se superponen.

Subtema 1: Cuestiones de acceso relacionadas con la condición de marginación

La falta de acceso se debe a menudo a la condición de marginación. El estigma social impide primeramente que los niños y niñas con discapacidades se matriculen en la escuela, y afecta su transición a la educación primaria superior o secundaria. Los desafíos para los niños y niñas con discapacidades se destacaron en las cuatro regiones de KIX, y los problemas actuales con referencia a la inclusión se destacaron incluso en contextos de países de ingresos más altos. El tema de género también existe en todas las regiones, a menudo interactuando con cuestiones de discapacidad, pobreza y ruralidad. Las familias empobrecidas pueden priorizar a los niños sobre las niñas para la inscripción en la escuela, especialmente cuando el costo de la educación es alto. Por el contrario, en algunos contextos, los niños pueden participar en trabajos para apoyar la supervivencia familiar, mientras que en otros no asisten a la escuela y no tienen empleo ni capacitación laboral (UNESCO, 2022b). Para las adolescentes embarazadas, las leyes nacionales pueden consagrar su derecho a permanecer en la escuela y reinscribirse después del nacimiento de sus hijos, pero los prejuicios sociales y la discriminación pueden impedir la reinscripción en la realidad. Los padres adolescentes pueden carecer de estructuras de apoyo, especialmente de cuidado de niños, para facilitar su continuación con la educación.

Como tal, este subtema incluye múltiples formas de acceso, incluyendo el acceso inicial y oportuno para comenzar la educación, problemas de retención y supervivencia de grado, transición a niveles superiores de educación, reinscripción después de la deserción y qué incentivos pueden facilitar estas diferentes formas de acceso. Nuestra investigación reveló una variedad de desafíos clave en cuanto al acceso según cada región de KIX, y algunos de los problemas más centrales se presentan a continuación.

Especificidades regionales

África 19 y África 21. El África subsahariana tiene el mayor número de niños y niñas sin escolarizar: 98 millones, lo que representa casi el 20% de los niños en edad de primaria, el 33% en

edad de secundaria inferior y el 48% en edad de secundaria superior (UNESCO, 2022c). En las dos regiones, existen algunas similitudes en las que se excluyen unos grupos. En ambas regiones, las niñas siguen sin tener acceso a la educación. En Chad, Etiopía y Somalia, por ejemplo, los participantes de las FGD comentaron cómo los sesgos de género interactúan con cuestiones de conflicto, desastres naturales y ruralidad para ver a las niñas en casa, aparentemente para su protección. Los datos de encuestas y grupos focales destacaron la falta de acceso de las niñas a la educación secundaria como un problema clave para los contextos de África 19 y África 21. Si bien existen múltiples razones por las que las niñas no continúan con la educación secundaria, las corrientes de datos destacaron particularmente los problemas del embarazo precoz, la mutilación genital femenina (MGF) y el CEFM. Durante el cierre de escuelas por el COVID-19, Lesotho, Madagascar, Malawi, Zambia y Zimbabue registraron cifras récord de embarazos, CEFM (véase también Miet Africa, 2021) y MGF en Kenia y Somalia, entre otros contextos. El CEFM fue particularmente destacado por los participantes de los FGD de Níger, Malí y Chad, junto con otras barreras socioculturales presentes en las aldeas rurales de Guinea Bissau. Para Lesotho, Ruanda y los asentamientos de refugiados en Uganda, los participantes de los FGD señalaron casos en los que se requiere que los niños brinden apoyo financiero a sus familias y, por lo tanto, abandonan la escuela o no se matriculan para nada. La UNESCO (2022b) indica además que en Gambia, Níger, Zambia y Zimbabue, un número cada vez mayor de niños no asisten a la escuela, no tienen empleo ni reciben otra capacitación.

Los desafíos que enfrentan los niños y niñas de familias de desplazados internos o refugiados también se destacaron en ambas regiones. En Camerún y la República Centroafricana, los niños y niñas sin los documentos necesarios no pudieron inscribirse en las escuelas de sus comunidades de acogida. Las estrategias prometedoras son evidentes en la literatura sobre Burkina Faso y algunas partes de África Oriental, donde las escuelas han eliminado la necesidad de que los niños y niñas desplazados internos muestren certificados de nacimiento y registros escolares anteriores, lo cual facilita el acceso.

EAP. En la amplia y diversa región de EAP, existen grandes diferencias en cuanto a los grupos marginados que carecen de acceso a la educación. Según la UNESCO (2022c), Asia Central y Meridional tiene la segunda mayor población sin escolarizar, con unos 85 millones de niños y niñas. En los datos de la encuesta de EAP, los dos grupos marginados más referenciados fueron los de lugares remotos/rurales y los niños y niñas con discapacidades. A partir de la literatura consultada, se hizo referencia a problemas de acceso para niños y niñas en zonas rurales, remotas y de difícil acceso para Albania, Bangladesh, Georgia, República Kirguisa, Laos, Moldavia, Mongolia, Nepal, Pakistán, Tayikistán, Timor-Leste, Uzbekistán y Yemen, y especialmente para los estados insulares, incluyendo Maldivas, Papua Nueva Guinea, Filipinas y los Estados del Pacífico (Fiji, Kiribati, Micronesia, Islas Marshall, Samoa, Islas Salomón y Vanuatu). En Maldivas, un participante del FGD comentó sobre los desafíos de mantener un sistema educativo de calidad en islas remotas para garantizar que todos los niños y niñas puedan acceder y participar en la educación. En las naciones vulnerables al clima, existe el riesgo de que las poblaciones en las regiones rurales y remotas, especialmente aquellas en las naciones de atolones de baja altitud afectadas por el aumento de nivel de los océanos (por ejemplo, Kiribati, Maldivas y las Islas Marshall), sufran una mayor marginación (ver también Germanwatch, 2021).

Los niños y niñas con discapacidades, a menudo referidos como niños con necesidades especiales, fueron fuertemente destacados a lo largo de los datos regionales de EAP. En la encuesta, fueron mencionados en las respuestas por escrito del 25% de los encuestados y fueron el grupo marginado más mencionado en la revisión de la literatura, mencionado en más de la mitad de todos los documentos de la región. Si bien hubo poco tiempo en las FGD dedicado a la discusión de los desafíos nacionales específicos que enfrentan los CWD, los participantes de Vietnam y Nepal destacaron los desafíos de acceso.

Los grupos minoritarios de toda la región luchan con el acceso debido a múltiples factores. A partir de la literatura y los datos de la encuesta, se destacaron las minorías étnicas y lingüísticas de Albania, Bangladesh, Georgia, República Kirguisa, Laos, Moldavia, Mongolia, Pakistán, Filipinas, Sudán, Tayikistán, Timor-Leste y Uzbekistán. Las comunidades específicas que experimentan marginación incluyen comunidades nómadas en Bután, niños romaníes en Moldavia, niños y niñas de familias de pastores en Mongolia y niños dalit en Nepal. Los participantes de las FGD de Vietnam y la República Kirguisa comentaron sobre los desafíos de garantizar el acceso para los grupos minoritarios y los inmigrantes en particular. En Timor-Leste, un participante del estudio informó sobre el desafío de la inclusión debido a las diferentes formas del idioma tetum y sus dialectos que se hablan en diferentes pueblos y regiones. De manera similar, los participantes de la FGD de Nepal comentaron sobre el desafío del acceso para los hablantes de lenguas minoritarias.

Las corrientes de datos destacaron los temas de género, incluyendo los desafíos que enfrentan tanto los niños como las niñas. Las niñas siguen marginadas en múltiples contextos de EAP. A partir de los datos de la encuesta, los participantes destacaron el desafío del acceso, la inscripción, la retención y el progreso de las niñas. De las FGD, los participantes de Yemen discutieron los desafíos actuales para lograr que las niñas accedan a la educación, los cuales se analizan más adelante en el siguiente subtema. En Kiribati y Laos PDR, grandes grupos de niños no asisten a la escuela y no tienen empleo (UNESCO, 2022b). En una FGD, un participante de Laos PDR indicó el desafío de llevar a los niños a la escuela, especialmente aquellos en áreas remotas y aquellos de familias de bajos ingresos.

LAC. En la región de LAC, los participantes del estudio exploratorio llamaron la atención sobre la necesidad de apoyar a los adolescentes y jóvenes que no asisten a la escuela y abordar específicamente los problemas de deserción escolar y retención. El fenómeno de los “Ninis” (niños y niñas sin educación, empleo ni capacitación, o NEET por sus siglas en inglés) fue mencionado por un encuestado en Honduras. En las FGD, los representantes de Guatemala, Honduras y Nicaragua señalaron el desafío de los estudiantes fuera de la escuela como un área prioritaria para sus gobiernos, quienes están utilizando incentivos financieros, incluyendo los programas de alimentación escolar y la provisión de materiales escolares (por ejemplo, mochilas y recursos educativos), para animar a las familias a enviar a sus hijos a la escuela. Un documento de proyecto del Banco Mundial (2020) en Guyana señaló el uso de campañas de comunicación para crear conciencia sobre los beneficios de invertir en educación. En efecto, la pobreza y la ruralidad a menudo se asociaron con estudiantes no escolarizados en estos países. Un informe regional del Banco Mundial (2023) destacó la necesidad particular de apoyar a los

adolescentes varones debido a las altas tasas de trabajo infantil, y una encuesta de Plan International (2023) de niñas adolescentes sugiere que la violencia de género y el embarazo o matrimonio precoces pueden conducir al desplazamiento y la exclusión educativa de las niñas, especialmente en El Salvador, Guatemala y Honduras. En una entrevista, se identificó a Haití como un contexto único, dados los altos índices de pobreza, fragilidad y conflicto que llevan a que la mayoría de la población estudiantil no tenga acceso a la escuela. En todos estos países, los programas de recuperación y aprendizaje acelerado y las opciones flexibles para la transición de regreso al sistema escolar se identificaron como prácticas importantes para apoyar a los estudiantes que abandonan la escuela, repiten grados y/o tienen edad en exceso (como se menciona en varias FGD, en literatura relacionada con Haití y Nicaragua, y en el informe regional del Banco Mundial). Los esfuerzos adicionales que buscan abordar los problemas de acceso y retención incluyen sistemas de alerta temprana en El Salvador (UNICEF, 2020a), Guyana (Buitrago-Hernandez et al., 2023) y en San Vicente y las Granadinas, donde los funcionarios de ausentismo intentan identificar estudiantes fuera de la escuela y alentarlos a reinsertarse en el sistema educativo, según un participante de la FGD.

Por último, el acceso también se mencionó como un desafío, particularmente a nivel de acceso y educación para la primera infancia (AEPI) para varios países (como se señaló en los datos de encuestas de Dominica, El Salvador, Granada, Nicaragua, Santa Lucía y San Vicente y las Granadinas y los datos de la FGD de Guyana). Los participantes de las FGD de Guatemala y Nicaragua destacaron la necesidad de mejorar el acceso a la AEPI para garantizar la transición exitosa de los estudiantes en todo el sistema educativo.

Subtema 2: Problemas de acceso relacionados con la infraestructura

Muchos niños y niñas en todo el mundo carecen de acceso a la escuela debido a la infraestructura y los mecanismos de apoyo necesarios. Esto incluye la falta de escuelas, especialmente en áreas rurales y remotas, o áreas afectadas por conflictos o desastres ambientales donde las escuelas han sido destruidas o reutilizadas, así como la falta de acceso a las escuelas existentes, especialmente para niños y niñas con discapacidades. Como tales, las barreras sociales a menudo interactúan con ofertas de infraestructura limitadas, por lo que existen superposiciones entre este subtema y los problemas de exclusión social.

Especialmente para los niños y niñas en áreas rurales y remotas, o áreas afectadas por FCV, la escuela más cercana puede requerir un traslado largo y, a veces, peligroso. A partir de nuestros datos en los contextos de los países, se destacó este desafío para el acceso a las escuelas secundarias. Además, en esas áreas, el aprendizaje a distancia podría brindar una solución para el acceso a la educación, pero a menudo hay una falta de opciones de aprendizaje a distancia de calidad, falta de acceso a la tecnología requerida y falta de otra infraestructura, tal como acceso a energía, Internet, o incluso señal de teléfono. Incluso cuando existen escuelas, a menudo carecen de instalaciones WASH seguras, higiénicas y accesibles, rampas para sillas de ruedas, mobiliario adaptado para las aulas, materiales en Braille y materiales niños y niñas con diferentes discapacidades del procesamiento cognitivo, y una falta de infraestructura inclusiva y sensible al género para facilitar el compromiso continuo con la escolarización. Las aulas

abarrotadas y el mobiliario limitado del aula pueden dejar poco espacio para los niños y niñas que necesitan dispositivos de movilidad o ayudas adicionales. La siguiente sección destaca algunos de los problemas clave relacionados con la infraestructura que surgieron de nuestra investigación.

Especificidades regionales

África 19 y África 21. Al igual que con las barreras sociales que impiden la matriculación, existen superposiciones en las dos regiones en torno al tipo de desafíos de infraestructura que impiden que los niños y niñas se matriculen o vuelvan a matricularse en la escuela. Si bien se destacó a los niños y niñas con discapacidades como una población marginada a menudo objeto de estereotipos negativos y estigma social, los participantes del estudio señalaron que la infraestructura era una barrera clave para su compromiso con la educación. La falta de infraestructura adaptada a las personas con discapacidades y el problema actual del hacinamiento en las aulas se mencionaron en la literatura de casi todos los países de cada región, y los participantes de Benin, Burundi, Comoras, Gambia, Lesotho, Ruanda y Somalia lo destacaron; para los CWD en áreas rurales y remotas, el desafío se agravó aún más. En el Congo, los participantes destacaron la necesidad de construir más escuelas especiales para educar específicamente a los CWD, mientras que en otros, la atención se centra en la integración, como en Burundi, donde la provisión de equipos de asistencia es una estrategia para mejorar el acceso de los CWD.

Los niños y niñas en áreas rurales y remotas de África 21 se clasificaron como marginados en los datos de encuestas de Guinea Bissau, Mauritania y Níger debido a la falta de escuelas en sus áreas. Efectivamente, en todo el continente, el acceso a las escuelas secundarias es limitado debido al costo y la disponibilidad de dichas instituciones; el tema fue particularmente destacado por los participantes de las FGD de Chad, Etiopía, Guinea Bissau, Malawi, Somalia y Togo. En Lesotho, se consideró que las aulas multigrado en las zonas rurales brindan una educación de mala calidad. En Zambia y Zimbabue, las escuelas remotas recibieron menos supervisión y control de calidad. Las niñas en particular se ven afectadas por una infraestructura de mala calidad o inexistente. Todas las corrientes de datos indicaron la importancia de contar con instalaciones WASH limpias y privadas para facilitar la inscripción y el compromiso continuo de las niñas.

Para los niños y las niñas de las zonas rurales y remotas del África subsahariana, una solución suelen ser las escuelas secundarias con internados para que los niños y niñas no tengan que trasladarse para ir a la escuela. Esta estrategia puede mejorar el acceso de las niñas, como señaló un participante del estudio de Níger, donde la creación de internados solo para niñas se considera una oportunidad para mejorar la matriculación secundaria de las niñas. Sin embargo, incluso cuando hay instalaciones de internado disponibles, las familias dudan en enviar a sus hijos, especialmente a las niñas, debido a las tasas de violencia escolar, incluyendo la violencia sexual y de género, que pueden estar presentes.

Para los niños y niñas desplazados internos y refugiados, la infraestructura sigue siendo un desafío, aunque del estudio surgieron datos limitados sobre esta área. Los países de todo el

continente han adoptado diferentes estrategias para la provisión de educación en campamentos, que pueden incluir una combinación de escuelas públicas y ofertas comunitarias y de parte de ONG, con diferente calidad.

EAP. En los diversos contextos de EAP, hay algunas similitudes clave destacadas en las corrientes de datos. El impacto de los conflictos y las emergencias climáticas limitan el acceso en todos los contextos, ya que las instalaciones se destruyen o se vuelven inaccesibles. En Sudán, en el momento de redactar este informe, un nuevo conflicto ha enviado a la nación a un estado de emergencia, y un participante de la FGD informó que muchas escuelas han cerrado desde que comenzó la crisis en abril de 2023. De manera similar, aunque Ucrania solo estuvo representada en los datos a través de fuentes bibliográficas, los informes en curso sobre el conflicto indican una extensa crisis de refugiados con graves impactos en el acceso y la calidad de la educación. En Pakistán, los desastres naturales han impactado especialmente el acceso a la educación, con un participante de la FGD comentando especialmente sobre los impactos de las recientes inundaciones. Se encontró referencia al conflicto y al desplazamiento en la literatura sobre Bangladesh, Georgia, Maldivas, Pakistán, Filipinas, Uzbekistán y Yemen.

La infraestructura deficiente o inexistente continúa afectando el acceso de las niñas a la educación. En Yemen, ya existe una oferta limitada de escuelas secundarias solo para niñas, y cuando esas escuelas carecen de maestras, especialmente en las zonas rurales, las niñas abandonan los estudios. En Camboya, los esfuerzos recientes han visto grandes mejoras en el acceso y el desempeño de las niñas, pero los participantes del estudio señalan que la falta de WASH y otras instalaciones continúan impidiendo el acceso de las niñas, lo que afecta más a las niñas que a los niños. De manera similar, en la República Kirguisa, un participante de la FGD informó que las niñas abandonan la escuela alrededor de los 16 años de edad, lo que se atribuyó en parte a la falta de vestuarios escolares.

LAC. Se identificaron varios desafíos en relación con la infraestructura y el acceso a la educación en los países de LAC. En Dominica, una revisión de país de KIX de la GPE identificó la falta de espacio en los centros preescolares gubernamentales y los altos costos de asistir a centros privados como barreras clave para acceder a AEPI (Knight et al., 2021). Esto se repitió según los encuestados y los participantes de la FGD de Dominica, quienes expresaron la necesidad de ampliar el acceso a los servicios de AEPI, especialmente en las zonas rurales. Asimismo, un participante de la FGD de Guatemala identificó desafíos de infraestructura tanto en áreas rurales como urbanas, donde los estudiantes tienen que viajar largas distancias para llegar a la escuela más cercana. La falta de infraestructura accesible para los estudiantes con discapacidades también fue mencionada por varios participantes del estudio exploratorio, incluyendo los de Guatemala, Nicaragua y Honduras. Las instalaciones mejoradas de WASH en las escuelas, especialmente las letrinas solo para niñas y la higiene para la salud menstrual, se identificaron como un área que necesita mejoras para alentar el acceso de las niñas a las escuelas en Guyana (UNICEF, 2020c) y Guatemala (FGD).

Las crisis, incluyendo el cambio climático, el COVID-19 y los contextos de FCV, crean desafíos de infraestructura adicionales en la región. Por ejemplo, en una FGD, un participante de Honduras señaló que más de 4000 escuelas fueron destruidas por huracanes y condiciones climáticas

extremas, y que otras han sido cerradas para usarlas como albergues para familias desplazadas. En estas comunidades, los estudiantes ya no tienen acceso a la escuela. Del mismo modo, la necesidad de equipar mejor a las escuelas con infraestructura de salud, MHPSS y WASH en respuesta al COVID-19 se identificó unánimemente en los diez países de LAC (en la literatura, las encuestas y las FGD). En la literatura sobre Haití, así como sobre países centroamericanos tales como El Salvador, Honduras y Guatemala, la violencia dentro y alrededor de las escuelas y el control de las pandillas sobre la infraestructura escolar también se identificaron como un desafío crítico.

Acceso a la educación: posibles áreas de investigación

El acceso a la educación ha sido un foco de investigación y financiación internacional para la educación durante más de treinta años, pero como indican los datos de este tema, sigue siendo un desafío apremiante. A partir de los datos, las siguientes áreas de investigación pueden proporcionar enfoques basados en el contexto para mejorar el acceso, abordar problemas de infraestructura y mitigar la deserción.

1) Facilitar la transición a la escuela de los niños y niñas y de los jóvenes que no asisten a la escuela

Como se vio en la era posterior al cierre de las escuelas por el COVID-19, los países han adoptado una variedad de estrategias para volver a involucrar a los alumnos que abandonaron la escuela, con diferentes enfoques según la región, la edad del alumno, el nivel de escolaridad, entre otros. Existe una demanda constante para comprender las necesidades contextuales y los entornos de poblaciones marginadas específicas, tales como las mencionadas en el Subtema 1, con atención a cómo la pertenencia a múltiples grupos marginados (por ejemplo, niñas refugiadas en campamentos de refugiados de Kenia, niños y niñas dalit con discapacidades en Nepal, o madres adolescentes desplazadas en Honduras) impacta el acceso y el compromiso continuo con la educación, cuáles son los enfoques efectivos y sostenibles para abordar los problemas, y cómo estos enfoques podrían ampliarse.

2) Reducir el costo del acceso

Incluso en países con educación básica gratuita, la literatura demuestra que la educación aún puede ser una inversión costosa debido a los costos de papelería, uniformes y tarifas adicionales por alimentos y materiales. Para las familias de bajos ingresos, estos gastos pueden consumir un alto porcentaje de los ingresos, lo que deja a los padres con la decisión de a quién educar y a quién dejar fuera de la educación. Se necesita investigación adicional sobre cómo reducir los costos de acceso, especialmente a escala y para la planificación de programas sostenibles a largo plazo.

3) El impacto de los incentivos e intervenciones para la detección temprana y prevención del abandono escolar

En todo el mundo, existen programas de incentivos, desde becas de matrícula hasta provisión de uniformes, que ayudan a mantener a los niños y niñas en las escuelas. Cada vez hay más evidencia sobre "lo que funciona" de los metanálisis (por ejemplo, Angrist et al., 2020; Evans &

Yuan, 2019; Psaki et al., 2022), pero como se explica en esos documentos, sigue siendo importante que las intervenciones se adapten al contexto y a los grupos a los que se quiere llegar. Por lo tanto, la investigación en curso debe examinar los incentivos contextualizados y podría centrarse especialmente en los sistemas de alerta temprana para detectar y prevenir el abandono escolar. En otras palabras, se necesita investigación que aborde las siguientes preguntas: ¿Qué funciona para mitigar la deserción escolar y garantizar la retención y finalización de la escuela en la región? ¿Cuáles son las lagunas y las deficiencias de estos esfuerzos en curso? ¿Cómo se puede escalar el impacto de los esfuerzos efectivos?

4) Ejemplos positivos y análisis de entornos educativos inclusivos y propicios

Para el Subtema 2, puede ser importante realizar una investigación sobre la desviación positiva para identificar qué países y comunidades están creando efectivamente entornos escolares propicios, infraestructura accesible e inclusiva, y comprender las características de dichas instalaciones, así como también cómo los gobiernos pudieron crear tales condiciones favorables. Además, los estudios exploratorios o de diagnóstico a gran escala podrían tomar el pulso de la situación actual en las escuelas de un país para identificar las necesidades y las áreas de mejora.

4 TEMA: CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

En todo el mundo, la atención reciente se ha centrado en mejorar la calidad de la educación y garantizar que los niños y niñas salgan de la escuela con conocimientos, habilidades y competencias que los preparen para el mundo del siglo XXI. Esto significa garantizar que los niños y niñas tengan una mejor experiencia dentro de la escuela que involucre su bienestar socioemocional además de su desarrollo académico y, por lo tanto, resulte en mejores resultados de aprendizaje y mayores tasas de transición a los niveles superiores de educación. Como tal, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 llama a las naciones no solo a "adoptar un enfoque crítico y comprometido con el aprendizaje", sino también a garantizar que la educación sea inclusiva y esté disponible para todos.³ Por lo tanto, existe una conexión importante entre la calidad y la inclusión: no es suficiente que las escuelas brinden una 'buena' educación que solo unos pocos estudiantes bien apoyados puedan disfrutar, sino que los gobiernos deben considerar críticamente cómo la educación involucra, alcanza y beneficia a *todos* los grupos de niños y niñas.

A lo largo de nuestra investigación en los contextos de los 85 países socios de la GPE, los temas referentes a la calidad de la educación estuvieron fuertemente representados, por lo que adoptamos una visión amplia de la calidad de la educación que va más allá del logro académico. La calidad de la educación se vinculó con la capacitación y el apoyo de los docentes, el plan de estudios y los materiales, el liderazgo y la gestión escolar, los enfoques para la recopilación e investigación de datos, y diversas formas de seguimiento y evaluación en todo el sistema. Con una perspectiva de GESI, surgieron dos subtemas clave para la calidad de la

³ Ver el texto del ODS 4 aquí: <https://en.unesco.org/themes/education/sdgs/material/04>

educación. En primer lugar, los documentos de investigación y los participantes destacaron la necesidad de enfoques inclusivos y sensibles al género para garantizar que todos los niños y niñas puedan disfrutar de una educación de calidad. Los enfoques inclusivos y sensibles al género incluyen todos los aspectos de la experiencia escolar, con implicaciones para el currículo y la gestión y el liderazgo escolar en particular. El segundo subtema analiza el entorno escolar más amplio para garantizar que lo que sucede en el aula sea respaldado y facilitado por una cultura escolar segura y acogedora. Por lo tanto, se centra en cuestiones de seguridad escolar y la prestación de apoyo psicosocial para facilitar la inclusión y abordar los daños que, de lo contrario, podrían afectar la participación y la continuación de la educación de los grupos marginados.

Subtema 1: Currículo inclusivo y con perspectiva de género, gestión escolar y liderazgo

Como se indica en nuestros hallazgos, muchos países socios de la GPE han sido parte del cambio mundial hacia un enfoque educativo más centrado en el alumno. Como el nombre lo sugiere, estos planes de estudios y pedagogía se adaptan a las diferentes necesidades de los alumnos, requieren su participación activa, involucran habilidades cognitivas de orden superior tales como el pensamiento crítico y la creatividad, y enfatizan la evaluación formativa para garantizar que el aprendizaje sea una práctica continua e individualizada en el aula (Bremner, 2021). Entonces, estas reformas ya están integradas en la atención a las diferencias individuales y las necesidades de aprendizaje, por lo que existe una ventana de oportunidad para seguir avanzando en el trabajo en torno a planes de estudios inclusivos y sensibles al género que ya se ha estado realizando.

Los enfoques educativos inclusivos y sensibles al género están centrados en el estudiante y tienen como núcleo el respeto y el reconocimiento de las diferencias individuales. El plan de estudios, la pedagogía y la evaluación inclusivos reflejan las diversas necesidades de los alumnos y brindan adaptaciones razonables para los niños y niñas con diferentes necesidades; esto incluye garantizar que los maestros estén capacitados y sean capaces de proporcionar entornos de aula accesibles y de apoyo, y modificaciones (UNICEF, 2022a). De manera similar, la pedagogía sensible al género (GRP), un término que se asocia cada vez más no solo con la práctica en el aula sino también con la transformación escolar, busca eliminar y abordar los sesgos de género y proporcionar un entorno de aprendizaje donde todos los niños y niñas puedan aprender y prosperar (Plan International et al., 2021). Un enfoque popular a la GRP, el conjunto de herramientas del Foro de Mujeres Educadoras Africanas (FAWE, 2020), se ha utilizado en la formación inicial de docentes en numerosos contextos africanos y más allá, aunque con una investigación limitada para indicar qué áreas del enfoque tienen más impacto y en qué medidas.

Nuestro conjunto de datos demostró una atención generalizada a la incorporación de enfoques inclusivos y sensibles al género en la formación inicial de docentes, el desarrollo profesional continuo y las medidas de control de calidad en las cuatro regiones de KIX. En una amplia variedad de países, estas intenciones se registran en los planes nacionales del sector de la

educación y en los pactos de asociación educativa redactados para recibir financiación de la GPE.⁴ A partir de los datos de nuestra encuesta, las respuestas que destacan la necesidad de una pedagogía, planificación, materiales, capacitación docente, currículo y liderazgo sensibles al género e inclusivos representaron casi una cuarta parte de todos los datos escritos relacionados con GESI. En las discusiones de los grupos focales, donde los participantes pudieron comentar extensamente sobre los desafíos específicos de GESI, muchos hablaron del problema de la implementación: si bien las políticas existentes exigen la inclusión y la sensibilidad de género, no está claro hasta qué punto está sucediendo en la práctica. Además, a partir de los datos disponibles, tampoco siempre estuvo claro hasta qué punto la inclusión y la sensibilidad de género van más allá de las formas 'superficiales' de integración: donde los niños y niñas con diferentes capacidades son incluidos en los ambientes del aula, pero sus necesidades diferenciadas no son necesariamente atendidas, excluyéndolos efectivamente del aprendizaje y de los compromisos reales.

El desequilibrio de género en la profesión docente a menudo se mencionó como una barrera para GESI. Los datos demostraron amplias diferencias según el contexto: en algunos, se hizo referencia a más maestros hombres, especialmente en los niveles más altos de escolaridad, y más hombres en roles de liderazgo y gestión, particularmente en áreas rurales y remotas y entornos escolares más desafiantes. En muchos contextos, las mujeres dominan la educación preescolar y primaria. Tanto para los niños como para las niñas, la falta de maestros o maestras en las diferentes etapas de la educación significa que se pierden modelos clave a seguir de ambos géneros. Es importante señalar que la evidencia sobre el papel de la maestra en la promoción de la igualdad de género no es concluyente (Psaki et al., 2022). Sin embargo, como se demostró en nuestra investigación, esto puede afectar si los padres sienten que es seguro y apropiado enviar a sus niñas a la escuela. Más maestras pueden conducir a más mujeres líderes: la literatura demuestra que los desafíos en la contratación, retención y promoción de maestras significan que hay incluso menos mujeres en puestos de liderazgo. En investigaciones emergentes, el rol de las mujeres líderes para implementar la sensibilidad de género, impulsar la paridad de género y mejorar los resultados de aprendizaje para las niñas se está volviendo evidente (UNICEF Innocenti, 2022).

Especificidades regionales

África 19. En la literatura de los 19 países de África, se presta mucha atención a los enfoques inclusivos y sensibles al género. El trabajo de FAWE sobre GRP supuestamente se ha implementado en una amplia variedad de naciones africanas, incluidas nueve de África 19 que

⁴ Se utiliza una variedad de términos en diferentes contextos, con algunas diferencias de significado. En inglés, los términos pueden incluir 'gender-responsive', 'gender mainstreaming', 'gender-transformative' (en español: *educación transformadora de género*) y 'gender-sensitive'. El francés tradujo directamente muchos de esos mismos términos. En español, también se suele hacer referencia a '*pedagogía sensible al género*' y '*pedagogía de género con un enfoque de género*'. Ver ejemplos de Camboya (Kingdom of Cambodia, 2019), Nepal (Ministry of Education, Science and Technology, 2022), Níger (République du Niger & IPE-UNESCO Dakar, 2019), Sierra Leona (MoBSSE & MoTHE, 2022), Tanzania (MoEST, 2022), Uganda (Ministry of Education and Sport, 2022) y Uzbekistán (Sankar, 2021), entre muchos otros.

aparecen en un estudio de caso de 2016 sobre la implementación del manual de FAWE en contextos subsaharianos (Wanjama & Njuguna, 2016). Las referencias a GRP y pedagogía inclusiva también aparecen en las políticas del sector educativo de la región. Por ejemplo, los compromisos relacionados con la capacitación de docentes, los planes de estudio, la planificación sectorial, las políticas y el seguimiento con perspectiva de género e inclusivos aparecen en los pactos de asociación de la GPE para Sierra Leona, Tanzania, Uganda, Zanzíbar y Zimbabue.⁵ Sin embargo, como se informó en la encuesta y en las discusiones de los grupos focales, los maestros y los administradores escolares todavía no están bien capacitados o apoyados para llevar a cabo la GRP o los enfoques inclusivos. En la encuesta, los encuestados de Uganda y Nigeria mencionaron la necesidad de una pedagogía sensible al género y entornos de aprendizaje sensibles al género. En las FGD, los participantes del estudio de Eritrea, Etiopía, Gambia, Malawi, Ruanda y Somalia comentaron que los maestros, incluyendo aquellos de educación infantil, no están preparados para integrar a los niños y niñas con discapacidades. Hubo una referencia a cómo el desequilibrio de género en la fuerza laboral puede afectar el acceso de las niñas a las escuelas y los modelos a seguir que estas encontrarán, particularmente en Somalia, las zonas rurales de Malawi y Kenia; en Uganda hay pocas maestras de ciencias. Particularmente en áreas, rurales remotas y de difícil acceso, debido a la inseguridad, las duras condiciones de trabajo y la falta de infraestructura general, las escuelas luchan por atraer y mantener a las maestras. Los representantes de Eritrea relacionaron la falta de mujeres graduadas de la escuela secundaria con la profesión docente dominada por hombres, donde hay pocas mujeres representadas.

En entornos de refugiados en particular, los participantes del estudio indicaron que la educación inclusiva consideraría las necesidades lingüísticas, especialmente dado que los niños y niñas refugiados a menudo hablan un idioma diferente al de los maestros de escuela del gobierno, como se destacó en Uganda y Kenia.

África 21. Al igual que con los contextos de África 19, los países dentro de África 21 demostraron una fuerte conciencia y hablaron de la necesidad de políticas y prácticas más inclusivas y sensibles al género. En la encuesta, participantes de Chad, República Centroafricana, Madagascar y Níger escribieron respuestas relacionadas con enfoques de enseñanza diferenciados y sensibles al género. En las FGD, los participantes del estudio de Burkina Faso, Chad y Níger hablaron sobre la capacitación continua para la sensibilidad de género; en Níger, la estrategia nacional de educación incorpora ahora las cuestiones de género en la formación de docentes. Para todos estos contextos, se necesita monitoreo y evaluación para comprender los impactos de los enfoques de capacitación existentes. Los datos también demostraron la atención al tema de las maestras, con participantes de FGD de Comoras y Guinea destacando la falta de maestras en sus contextos.

Al discutir las necesidades de los niños y niñas con discapacidades en el salón de clases, los participantes de la FGD de Madagascar indicaron que el país ha establecido algunas clases

⁵ Ver los pactos para Sierra Leona (MoBSSE & MoTHE, 2022), Uganda (Ministry of Education and Sport, 2022), Tanzania (MoEST, 2022), Zanzibar (MoEVT, 2023) y Zimbabue (MoPSE, 2022).

“mixtas”, donde se integran los CWD. Sin embargo, comentaron que la pedagogía no se ha adaptado bien y los docentes no pueden adaptarse bien a los alumnos diversos. En Camerún, algunas ONG han desarrollado módulos para pedagogías inclusivas, pero el impacto aún no está bien estudiado.

EAP. En la literatura de la región EAP, existe una amplia referencia a garantizar entornos inclusivos y sensibles al género en la política nacional. Se encontraron referencias a la inclusión, la sensibilidad de género y la igualdad de género en la literatura para casi todos los contextos de EAP. Sin embargo, en los resultados de la encuesta de EAP y los datos de las FGD, hubo una discusión más limitada sobre la inclusión y los enfoques sensibles al género. En Laos PDR, un participante señaló que el país ha alcanzado en gran medida la paridad, pero existen disparidades dentro de las escuelas que ponen en desventaja a las niñas, particularmente en cuanto a la percepción de los roles de género. En la República Kirguisa y Nepal, los participantes del estudio señalaron que los docentes aún necesitaban mejorar sus habilidades para llegar a diversos alumnos en el aula.

La educación inclusiva es una prioridad en la literatura de políticas para varios países de Asia Central, incluyendo Uzbekistán, Tayikistán, la República Kirguisa y Mongolia.⁶ En estos documentos, aparece mayoritariamente centrada en los niños y niñas con discapacidades o necesidades educativas especiales, más que en la inclusión de minorías étnicas y lingüísticas y otros grupos marginados.

En las FGD, la discusión se centró en la cuestión de las maestras y de las mujeres líderes. En Nepal, un participante señaló el desafío de la representación femenina en las comunidades de gestión escolar. Una participante de Yemen comentó sobre los desafíos de reclutar maestras para trabajar en áreas rurales (común también en contextos africanos) con un efecto dominó para el acceso y la matriculación de las niñas, ya que tienen una preferencia cultural por las maestras en las escuelas exclusivamente para niñas. Por el contrario, en contextos como la República Kirguisa, Sudán y Uzbekistán, hay escasez de docentes varones.

LAC. La inclusión y la sensibilidad de género se abordaron en todos los países socios de la GPE en LAC, aunque de diferentes maneras. Los datos sobre GRP fueron especialmente fuertes en El Salvador, donde un participante de la FGD describió la necesidad de capacitar a los maestros para que no reproduzcan sesgos de género en el aula y eliminen los estereotipos de género en los libros de texto y materiales de enseñanza y aprendizaje. La necesidad de integrar la educación sexual integral (CSE, por sus siglas en inglés) en el currículo y capacitar a los maestros para implementar adecuadamente este currículo donde ya existe, también fue un punto crítico planteado en la literatura guatemalteca y entre los participantes de las FGD en El Salvador y Honduras. En los países anglófonos del Caribe, por otro lado, la necesidad de contratar más maestros varones que pudieran servir como mentores y modelos a seguir para los niños (especialmente los que provienen de hogares encabezados por mujeres) fue un tema

⁶ Los documentos referenciados aquí incluyen Uzbekistán (Republic of Uzbekistan, 2022), Tayikistán (Republic of Tajikistan, 2020), República Kirguisa (Ministry of Education and Science of the Kyrgyz Republic, 2021) y Mongolia (Ministry of Education and Science, 2021).

común que surgió en la FGD y en la encuesta en Dominica y Santa Lucía y en la literatura de San Vicente y las Granadinas. La GRP también se identificó como un subtema importante para el género en una respuesta a la encuesta de Dominica; y la protección con perspectiva de género, en particular para las niñas y adolescentes venezolanas que enfrentan múltiples formas de discriminación, se mencionó en la literatura sobre Guyana (UNICEF, 2022b). Haití fue el único país sin un fuerte enfoque en la inclusión o la sensibilidad de género porque, como dijo un entrevistado, “todos en Haití son vulnerables”.

La pedagogía inclusiva, específicamente para apoyar a los estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales, surgió como una prioridad clave en seis de los diez países de LAC: Dominica, Granada, Guyana, Guatemala (especialmente para estudiantes con discapacidades e indígenas), Honduras (también en relación a aulas multigrado), y Nicaragua.

Subtema 2: Seguridad escolar y apoyo psicosocial (PSS)

El acceso a entornos de aprendizaje seguros es vital en todas las etapas de la educación de un niño, desde preescolar hasta la adolescencia. Sin embargo, a nivel mundial, aproximadamente 1 de cada 3 estudiantes enfrentan acoso o violencia física en la escuela (UNESCO, 2019), y más jóvenes experimentan ansiedad, depresión y otros problemas de salud mental, particularmente como resultado de la pandemia de COVID-19 (WHO, 2022). Por lo tanto, la capacidad de obtener una educación básica y de calidad que mejorará las oportunidades de vida de las personas, especialmente de las niñas y los jóvenes LGBTQI+, se ve amenazada para millones de niños y niñas en todo el mundo por la falta de seguridad y acceso a protección y atención física o psicosocial en y alrededor de la escuela. La seguridad escolar comprende una amplia variedad de riesgos y peligros: el Marco Integral de Seguridad Escolar (GADRRRES, 2022) exige que los estudiantes, educadores y personal estén protegidos contra todas las formas de daño, violencia, lesiones y muerte en espacios educativos, planes para continuidad de la educación y protección durante las interrupciones del aprendizaje, y promoción del conocimiento y las habilidades para reducir el riesgo, desarrollar resiliencia y continuar desarrollándose (pág. 3). Por lo tanto, la seguridad escolar puede incluir la seguridad relacionada con la infraestructura (p.ej., instalaciones construidas según los códigos correspondientes y resiliencia ante desastres ambientales, instalaciones WASH limpias, mantenimiento de edificios, muros limítrofes); exposición a conflictos y violencia (p.ej., violencia entre pares, violencia de parte de maestros y miembros del personal, intimidación, intimidación cibernética, violencia sexual y de género, castigos físicos y humillantes, violencia de pandillas, ataques a escuelas, escuelas reutilizadas para grupos militares/militantes); peligros cotidianos (p.ej., accidentes, abuso de alcohol y sustancias, traslados escolares no seguros, desplazamiento, migración) y peligros relacionados con la naturaleza y la salud (p.ej., peligros biológicos inducidos por el cambio climático, pandemias, enfermedades transmitidas por vectores).

De nuestra investigación, hubo poca referencia a la seguridad escolar en los datos de la encuesta y de los grupos focales; esta brecha podría deberse a la gran cantidad de temas que se cubrieron en las discusiones. Hubo más cobertura en la documentación oficial, tales como las políticas del sector educativo, con el 20% de los documentos encuestados brindando cobertura

sobre la respuesta al COVID-19 (a menudo haciendo referencia a asuntos de seguridad relacionados con el COVID) y el 19% haciendo referencia a MHPSS y desafíos de aprendizaje socioemocional. Los compromisos con la provisión de apoyo y con los programas existentes incluyeron la respuesta al COVID-19 y una respuesta especializada para algunos de los grupos marginados a los que se hace referencia en esta investigación: refugiados, niñas, jóvenes LGBTQI+ y otros adolescentes que han experimentado violencia y trauma y necesitan apoyo para su salud y bienestar para poder continuar participando en la educación. A partir de la documentación, fue evidente que, si bien las escuelas pueden tener departamentos de asesoramiento y acceso a asesores capacitados y la capacidad de derivar a los alumnos a otros servicios, a menudo estos maestros no están adecuadamente equipados ni capacitados para brindar este apoyo. Además, ellos mismos, en calidad de docentes, tienen sus propias experiencias de violencia y trauma, lo que requerirá invertir en sus propias necesidades sociales y emocionales. Por lo tanto, a las escuelas se les presenta como teniendo el *potencial* de proporcionar espacios seguros y de sanación cuando los servicios de apoyo psicosocial y de salud mental están disponibles, especialmente para las víctimas de traumas, a menudo conflictos, abusos y formas de abandono.

En los datos, fue evidente una clara brecha en torno a los niños y niñas LGBTQI+: debido en parte al estigma social continuo, solo se mencionó de forma limitada a los jóvenes LGBTQI+, a pesar de que la base bibliográfica más amplia indica que este grupo marginado enfrenta amenazas continuas de violencia, particularmente en entornos escolares. (UNICEF, 2020b). La investigación del centro KIX LAC (SUMMA & OECS, 2020) indica que los jóvenes LGBTQI+ se enfrentan al acoso homofóbico, incluyendo el abuso verbal y los casos de violencia física por parte de compañeros y personal escolar. Como se indica en la sección sobre Especificidades regionales a continuación, los temas LGBTQI+ solo se discutieron en los grupos focales de LAC y tuvieron una representación muy limitada en la literatura oficial en las otras regiones.

Cuando se abordó el tema de la seguridad escolar, particularmente en las corrientes de datos de África 21 y LAC, se hizo hincapié en abordar MHPSS, GBV y la violencia de género relacionada con la escuela (SRGBV). En muchos países, no existen rutas oficiales para denunciar instancias de violencia basada en género o estas rutas están mal gestionadas o se considera que no dan lugar a ninguna acción. Si bien todos corren el riesgo de sufrir violencia, la violencia de género se dirige con mayor frecuencia a las niñas y, aunque la evidencia es limitada, las niñas con discapacidades corren un riesgo aún mayor de sufrir violencia de género tanto en las escuelas como en las comunidades. Las niñas, en toda su diversidad, a menudo corren el riesgo de sufrir violencia física, sexual y psicológica en la escuela y en el camino hacia y desde la escuela. La violencia que experimentan puede variar desde el castigo corporal hasta el acoso y la coerción y la explotación sexual, como en torno al sexo para obtener las calificaciones (Safe to Learn, 2022). La provisión de educación sobre habilidades para la vida y salud y derechos sexuales y reproductivos (SRHR, por sus siglas en inglés) puede ser fundamental para presentar mensajes sobre normas de género, cohesión social y relaciones respetuosas, así como para comenzar a resaltar una comprensión común de las normas sociales y de género que perpetúan la SRGBV. Si bien se han realizado pocas investigaciones para comprender la correlación directa entre la provisión de habilidades para la vida, la educación en SRHR y los casos de violencia de género,

muchos estudios indican su potencial para contribuir a la prevención de la violencia de género cuando se enseña sobre la base de los principios de igualdad de género y se reconocen explícitamente los efectos del género y del poder en las relaciones.

Especificidades regionales

África 19. En las discusiones de la encuesta y de los grupos focales, no hubo ninguna referencia a temas de seguridad escolar por parte de los representantes de los países de África 19. Un encuestado de Kenia mencionó el “ambiente de aprendizaje escolar seguro” como un subtema de equidad e inclusión, y tres encuestados, dos de Kenia y uno de Gambia, mencionaron la salud mental o el apoyo psicosocial. De la literatura revisada, a menudo se hace referencia a la seguridad escolar, pero con detalles limitados. Por ejemplo, en el plan estratégico del sector educativo actual para Eswatini, la política exige “entornos escolares saludables, seguros y protectores” (Kingdom of Eswatini, 2022, p. 72). Sin embargo, hay detalles limitados sobre cómo se ve o funciona una escuela segura, o qué sustenta la inseguridad. En otros, tales como un plan sectorial reciente de Etiopía, se hace referencia a los códigos de conducta escolares para abordar la violencia de género, la discriminación y la violencia escolar.

Una variedad de documentos hicieron referencia a la necesidad de servicios MHPSS. En los documentos de Etiopía, Sierra Leona y Zimbabue, se hace referencia a la integración de PSS en las culturas escolares. Liberia, en documentos de políticas anteriores al COVID, tenía planes para expandir PSS como parte de la recuperación del ébola. Para Eswatini, PSS aparece como un compromiso del país para recibir financiación de la GPE y sus planes del sector educativo demuestran que PSS a través de plataformas de aprendizaje a distancia se implementó durante COVID-19, llegando al 70% de los estudiantes. En los documentos de respuesta al COVID, otros países se comprometen a aumentar la provisión de PSS, como es el caso de Uganda.⁷

África 21. En los datos de África 21, hubo una discusión limitada sobre temas de seguridad escolar, con la mayor parte del enfoque en temas de SRGBV y PSS para víctimas de conflictos. La seguridad escolar se vinculó con la necesidad de maestras y de acceso: sin maestras, los participantes de las FGD señalaron que algunos padres dejan a sus hijas en casa debido a la inseguridad percibida o real del entorno escolar. En Congo, por ejemplo, un participante de una FGD comentó sobre la SRGBV, con maestros hombres agrediendo y dejando embarazadas a alumnas, por lo que se necesitaban más maestras para garantizar que los entornos escolares fueran seguros e inclusivos.

Existe cierta evidencia de que los programas de capacitación pueden tener éxito en equipar a los maestros y al personal para hacer frente a las necesidades complejas de los estudiantes, como se ve en algunos contextos de África 21. Según los participantes de FGD, en Chad y Malí, los maestros han recibido capacitación sobre cómo lidiar con la angustia de los niños y niñas, e incluso entre sus grupos de colegas. En Burkina Faso, se están desarrollando guías para ayudar a

⁷ Los documentos a los que se hace referencia aquí incluyen los siguientes: Etiopía (Federal Ministry of Education, 2021), Sierra Leona (MoBSSE & MoTHE, 2022), Zimbabue (MoPSE, 2022), Eswatini (Kingdom of Eswatini, 2022), Liberia (UNICEF, 2019) y Uganda (UNHCR, 2019b).

los docentes a brindar asistencia y apoyo psicosocial. Además, al igual que con las otras agrupaciones regionales, hubo referencias a las ofertas de MHPSS, especialmente en torno a la respuesta al COVID-19, como se ve en la documentación de Congo y Comoras, donde los maestros tienen la tarea de adquirir habilidades de PSS para apoyar a los estudiantes y para tener en cuenta sus propias necesidades.⁸

EAP. En los datos de EAP, hubo una referencia limitada a la seguridad y al PSS. Ninguno de los dos se mencionó en los datos de respuesta de la encuesta y no se discutieron en los grupos focales. Sin embargo, las prioridades en torno a la salud mental, el apoyo psicosocial y la seguridad escolar se encontraron en documentos de Bangladesh, Georgia, Filipinas, Maldivas, Moldavia, Mongolia, Pakistán, República Kirguisa, Timor-Leste, Ucrania y Uzbekistán. En Uzbekistán, las políticas enfatizaron la necesidad de un entorno seguro y propicio tanto en los preescolares como en las escuelas. El Primer Ministro de Georgia pronunció un discurso comprometiéndose con los mecanismos de prevención y respuesta para abordar todas las formas de violencia a nivel escolar. La seguridad escolar integral, los entornos escolares seguros y eficaces y el bienestar y la asistencia psicológica son temas clave y subprioridades de las estrategias educativas actuales en Tayikistán, la República Kirguisa y Moldavia, respectivamente. En los planes de desarrollo educativo de Laos, Micronesia y Filipinas se encontraron referencias similares para abordar el acoso y la protección y salvaguardia de los niños y niñas.⁹ El PSS figuró especialmente en los documentos de respuesta al COVID, incluyendo los de Myanmar y Nepal, donde también hubo una referencia directa al PSS y los servicios de asesoramiento disponibles para los contextos de atención de la primera infancia. En Moldavia y Samoa, los documentos de políticas se comprometieron con la provisión de PSS para estudiantes, maestros y padres. En otros, como con los documentos de la provincia de Sindh en Pakistán y Filipinas, el PSS se incorporó a marcos de respuesta a desastres más amplios.¹⁰

LAC. La seguridad escolar surgió como un desafío crítico en los datos de los países centroamericanos y Haití, especialmente debido a la violencia de las pandillas. Tanto la literatura como las entrevistas en Haití revelaron que el 60% del país está controlado por pandillas y que los grupos armados a menudo atacan o roban escuelas, lo que dificulta el acceso de los estudiantes. La violencia dentro y alrededor de las escuelas también ha llevado a altas tasas de deserción escolar en El Salvador, Guatemala y Honduras: un informe regional de Plan International (2023) encontró que en estos países, 2 de cada 5 niñas adolescentes (40%) describen las escuelas como inseguras debido a la violencia física, emocional, sexual y psicológica. Una de cada 5 niñas adolescentes indica que la violencia fue una razón clave para

⁸ Los documentos a los que se hace referencia aquí incluyen los del (Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique, 2020) y Comoras (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, 2020).

⁹ Los documentos a los que se hace referencia aquí incluyen los siguientes: Uzbekistán (Republic of Uzbekistan, 2019), Georgia (Garibashvili, 2022), Tayikistán (Republic of Tajikistan, 2020), República Kirguisa (Ministry of Education and Science of the Kyrgyz Republic, 2021), Moldavia (Government of Moldova, 2018), Laos (Ministry of Education and Sports, 2020), Micronesia (Federated States of Micronesia, 2020) y Filipinas (DepEd, 2022).

¹⁰ Los documentos a los que se hace referencia aquí incluyen los siguientes: Myanmar (Myanmar Ministry of Education, 2021), Nepal (Ministry of Education, Science and Technology, 2022), Moldavia (Talev, 2020), Samoa (Ministry of Education, Sports, and Culture, 2020), Pakistán (School Education & Literacy Department, 2019) y Filipinas (DepEd, 2022).

abandonar la escuela (22%) o migrar (19%). En El Salvador, los encuestados y los participantes de la FGD señalaron que la violencia de género es un tema clave, especialmente porque no existen mecanismos de queja y dados los "esquemas misóginos y heteronormativos que perpetúan una cultura violenta, machista y androcéntrica". Asimismo, en Honduras, un participante de la FGD señaló la urgencia de abordar la GBV ya que "no hay respuesta del gobierno". La literatura también señala los efectos nefastos de experimentar violencia en la salud mental y física de los niños y niñas: un artículo de revista (Bogin, 2022) sostiene que el 17% de los niños y niñas menores de 5 años (y en el quintil de ingresos más altos) en Guatemala tiene retraso en el crecimiento debido al miedo crónico a la violencia y al estrés tóxico como resultado de la desigualdad e inseguridad social, económica, política y emocional. Un informe regional del Banco Mundial (2023) señala la importancia de crear espacios amigables para los jóvenes, especialmente para mitigar la deserción escolar de los niños. La necesidad de brindar apoyo psicosocial y de salud mental a estudiantes y docentes también fue un tema clave en todos los países de LAC, particularmente debido a los impactos negativos de la pandemia de COVID-19 (como se destaca en la literatura y en algunas FGD). Por último, el bienestar de docentes y estudiantes se abordó explícitamente en una FGD en Granada y el aprendizaje y el apoyo socioemocional fueron identificados como una prioridad por un encuestado y por la literatura en Guyana.

Calidad de la educación: posibles áreas de investigación

Los datos recopilados han resaltado que aún no tenemos la investigación o la comprensión sobre enfoques exitosos para adaptar, contextualizar y escalar currículos y enfoques inclusivos y sensibles al género para la seguridad escolar y el PSS.

Para el Subtema 1, al centrarse en currículos y liderazgo inclusivos y con perspectiva de género, todavía quedan grandes brechas en la entrega de enfoques inclusivos y con perspectiva de género, tales como la comprensión de cómo debe impartirse y el contenido que debe incluirse para mejorar la igualdad de género y la inclusión social en y a través de la educación. Si bien la investigación mundial es clara en cuanto a que los enfoques inclusivos y sensibles al género son herramientas importantes que pueden funcionar para abordar la exclusión, las normas de género nocivas y los estereotipos, lo que lleva a mejores experiencias en el aula para todos, no existe, a nivel nacional, un claro enfoque para la capacitación, la entrega y la ampliación de un plan de estudios impactante, inclusivo y sensible al género.

Existen brechas similares para la investigación global en torno al Subtema 2 sobre seguridad escolar y el PSS. Si bien la investigación continúa demostrando el impacto que tiene la violencia en la escuela en el bienestar y los resultados educativos de un individuo, sigue habiendo lagunas en los datos sobre la frecuencia de la violencia, las respuestas a la violencia y el impacto de la violencia en diferentes subgrupos. Siguen existiendo brechas, tanto a nivel mundial como nacional, en torno a lo que funciona para prevenir la violencia en diferentes contextos y para diferentes grupos. Se necesita una mejor comprensión de cuáles intervenciones están directamente relacionadas con la reducción de la violencia para comprender las oportunidades de ampliación de la escala. La prevención de la violencia, respaldada por una cultura de salvaguarda dentro de los entornos escolares, requiere un enfoque escolar integral y una mejor

comprensión de cómo la responsabilidad por la seguridad de los estudiantes es necesaria en todos los niveles.

Las sugerencias para la investigación basadas en los datos recopilados incluyen:

1) Examinar los elementos de un currículo de GRP que aborde las normas y estereotipos de género dañinos para mejorar la experiencia de aprendizaje de las niñas y avanzar hacia la igualdad de género

La investigación podría centrarse en los aspectos de GRP que tienen el mayor impacto en los resultados de aprendizaje y transición para niñas, niños y estudiantes LGBTQI+. Un enfoque en torno a la comprensión de los temas que han comenzado a abordar la dinámica de género dentro del aula podría conducir a un entorno de aprendizaje más inclusivo y de apoyo. Esta investigación también podría explorar el potencial de GRP para desentrañar y abordar masculinidades dañinas que previamente han exacerbado las desigualdades de género.

2) Las estructuras de apoyo, las políticas y la capacitación necesarias para entregar y escalar GRP de manera efectiva

Esta área analizaría la experiencia del individuo, el maestro y la escuela. La investigación podría identificar cuáles sistemas de apoyo, capacitación y orientación deben implementarse para impartir con éxito un currículo de GRP, y el éxito se mediría por los cambios en las actitudes, los comportamientos y el progreso hacia la igualdad de género dentro de la escuela y el aula. La investigación podría analizar qué funciona para abordar los prejuicios y estereotipos de los propios docentes que impactan en la entrega y el apoyo del contenido GRP.

3) Los cambios que se pueden ver a partir de una enseñanza inclusiva y sensible al género efectivamente implementada

Actualmente existe una brecha en los datos en torno a los cambios y mejoras específicos que se esperan de la entrega de una pedagogía inclusiva y con perspectiva de género. Esta área de investigación podría analizar los cambios que se pueden ver desde diferentes áreas de un currículo de GRP: aquellos que tienen el mayor potencial de impacto y aquellos que son transformadores en su entrega. A partir de esto, se podría identificar prioridades para adaptar y escalar a nivel nacional. Aquí, los ejemplos pueden aislar el impacto del lenguaje neutral en cuanto al género y el contenido de los libros de texto inclusivos y neutrales en cuanto al género, o el impacto de los roles y el liderazgo de los estudiantes inclusivos y neutrales en cuanto al género.

4) El impacto que el liderazgo escolar femenino o masculino puede tener en el apoyo a la implementación de enfoques educativos inclusivos y con perspectiva de género

Esta investigación podría analizar cómo las mujeres líderes escolares han apoyado enfoques que transforman el género y conducen al progreso en la igualdad de género a nivel individual, de aula y escolar. Esto podría explorar las tasas de cambio observadas en respuesta a la implementación de capacitación inclusiva y con perspectiva de género e identificar qué áreas de apoyo conducen a un cambio sostenido en las actitudes, los comportamientos y, en última

instancia, los resultados del aprendizaje dentro de las escuelas. Por el contrario, en contextos donde hay menos representación masculina como docentes y líderes escolares, la investigación podría centrarse en el impacto de tener modelos a seguir masculinos.

5) Apoyo a los maestros, al liderazgo escolar y a las estructuras de gestión para cambiar las culturas en una escuela a una que priorice la seguridad de los estudiantes y los sistemas de protección.

Si bien el contexto en cada escuela es importante, se necesitan capacitaciones básicas, apoyo y orientación para que la administración y el liderazgo escolar aborden la violencia en las escuelas. Esta investigación podría explorar las áreas esenciales de apoyo que se necesitan y aquellas que tienen éxito en el cambio de actitudes y culturas a una de protección e inclusión, y las formas en que se pueden llevar a escala. Esta investigación podría analizar los cambios que han realizado los sistemas escolares para resaltar y priorizar la seguridad de los estudiantes, así como el apoyo que ha tenido un impacto directo en la reducción de los casos de violencia, al mismo tiempo que prioriza la denuncia y una mayor transparencia en torno a estos mecanismos.

6) Identificar los elementos de habilidades para la vida y educación en SRHR que tienen un mayor impacto en la reducción de los casos de violencia y en el abordaje de las dinámicas de poder que pueden conducir a la violencia.

Si bien la evidencia sugiere una correlación entre la entrega exitosa de un plan de estudios de CSE y una reducción en los casos de GBV, esto no se ha explorado adecuadamente y sigue siendo un vacío. Esta área de investigación podría identificar el enfoque de la educación en SRHR, el contenido y las modalidades de entrega que tienen el mayor impacto en la prevención de la violencia. Se deben explorar las adaptaciones necesarias en el contenido para diferentes edades y géneros, para identificar el contenido esencial que se debe entregar en todos los niveles para desempacar las normas dañinas que conducen a la violencia de género. También se debe explorar el apoyo que los docentes necesitan en la entrega de este contenido para comprender los factores de éxito y proporcionar estrategias sobre cómo se abordan los propios prejuicios de los individuos, para poder entregar contenido transformador de género de la manera más impactante posible.

7) Mecanismos más efectivos para brindar PSS a grupos marginados (niñas, niños, niñas y niños con discapacidades, comunidad LGBTQI+)

Los niños y niñas y jóvenes que han experimentado traumas requieren apoyo adicional dentro de las escuelas, incluyendo aquellos que han experimentado violencia en la escuela y aquellos que han experimentado violencia en el hogar o debido a los impactos del conflicto en sus entornos. Se necesitan consejeros capacitados para entornos escolares, junto con capacitación y herramientas para maestros y otro personal para ayudar a identificar el trauma y responder a las necesidades de salud mental, entre los estudiantes y entre sus propios grupos de colegas.

5 REFERENCIAS

- Angrist, N., Evans, D. K., Filmer, D., Glennerster, R., Rogers, F. H., & Sabarwal, S. (2020). *How to Improve Education Outcomes Most Efficiently? A Comparison of 150 Interventions Using the New Learning-Adjusted Years of Schooling Metric*. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9450>
- Bogin, B. (2022). Fear, Violence, Inequality, and Stunting in Guatemala. *American Journal of Human Biology*, 34(2), e23627. <https://doi.org/10.1002/ajhb.23627>
- Bremner, N. (2021). The Multiple Meanings of 'Student-Centred' or 'Learner-Centred' Education, and the Case for a More Flexible Approach to Defining It. *Comparative Education*, 57(2), 159–186. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1805863>
- Buitrago-Hernandez, P., Levin, V., & Rodríguez Castelán, C. (2023, February 21). Can We Achieve Gender Parity in Education while Leaving Boys Out of School? *World Bank Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/latinamerica/can-we-achieve-gender-parity-education-while-leaving-boys-out-school>
- DepEd. (2022). *Basic Education Development Plan 2023*. Department of Education, Philippines, UNICEF, & PBEEd.
- Education Cannot Wait. (2023). *Crisis-Affected Children and Adolescents in Need of Education Support: New Global Estimates and Thematic Deep Dives*. https://www.educationcannotwait.org/sites/default/files/2023-06/f_ecw1022_globalestimates_paper_mech.pdf
- Evans, D. K., & Yuan, F. (2019). *What We Learn about Girls' Education from Interventions that Do Not Focus on Girls* (No. 8944; Policy Research Working Paper). World Bank Group.
- FAWE. (2020). *Gender Responsive Pedagogy: A Toolkit for Teachers and Schools* (2nd ed.). Forum for African Women Educationalists. <https://www.unicef.org/esa/media/6726/file/GRP-A-Toolkit-for-Teachers-and-Schools-2020.pdf>
- Federal Ministry of Education. (2019). *Education for Change: A Ministerial Strategic Plan (2018–2022)*. Nigerian Federal Ministry of Education. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/nigeria_education_ministerial_plan_2018-2022.pdf
- Federated States of Micronesia. (2020). *Micronesia Education Sector Development Plan 202–2024*. Department of Education, National Government, Federated States of Micronesia.
- GADRRRES. (2022). *The Comprehensive School Safety Framework 2022–2030*. Global Alliance for Disaster Risk Reduction & Resilience in the Education Sector. https://gadrrres.net/wp-content/uploads/2023/01/CSSF_2022-2030_EN.pdf
- Garibashvili, I. (2022, September 19). *Georgia's National Statement of Commitment: Leader's Day Speech*. Transforming Education Summit 2022.
- Germanwatch. (2021). *Climate Transparency Report 2021*. <https://www.germanwatch.org/en/20972>

- Government of Moldova. (2018). *National Development Strategy Moldova 2030*. Government of Moldova.
- GPE KIX. (2019a). *Achieving Gender Equality In and Through Education: A Knowledge and Innovation Exchange (KIX) Discussion Paper*. Global Partnership for Education (GPE) Knowledge Innovation Exchange (KIX).
<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2019-07-kix-gender-final-english.pdf>
- GPE KIX. (2019b). *Leaving No One Behind: A Knowledge and Innovation Exchange (KIX) Discussion Paper*. Global Partnership for Education (GPE) Knowledge Innovation Exchange (KIX).
<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2019-07-Leaving-no-one-behind.pdf>
- Grimes, P., dela Crus, A., Soliman, D. M., Sol Cruz, K. L., Castaneto, S. I., Teyes, B., Bartolo, D., & Guevarra. (2023). *Mapping of the Progress Towards Disability Inclusive Education in Eastern and Southern African Countries, Good Practices and Recommendations*. UNICEF.
https://www.unicef.org/esa/media/12201/file/Full_Report_Mapping_of_Progress_towards_disability-inclusive_in_ESA.pdf
- INEE. (2021). *Mind the Gap: The State of Girls' Education in Crisis and Conflict*. Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE).
<https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE%20Mind%20the%20Gap%20Report%20v2.0%20LowRes.pdf>
- Kingdom of Cambodia. (2019). *Education Strategic Plan 2019–2023*. Ministry of Education, Youth and Sport.
- Kingdom of Eswatini. (2022). *Education Sector Strategic Plan 2022–2034*. Kingdom of Eswatini, GPE, & UNICEF.
<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2022-11-education-sector-strategic-plan-eswatini.pdf>
- Knight, V., Marshall, J., Depradine, K., & Moody-Marshall, R. (2021). *Country Review: Challenges and Opportunities in the Education System of Saint Lucia* (Working Papers SUMMA. N° 15). SUMMA. https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2022/04/Country_review-ST-Luci%CC%81a_OK.pdf
- Miet Africa. (2021). *The Impact of COVID-19 on Adolescents and Young People in the Southern African Development Community Region*. https://mietfAfrica.org/wp-content/uploads/2021/07/REPORT-Impact_COVID_19_AYP_SADCRegional.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche. (2020). *Projet de Prévention et d'atténuation des impacts de la COVID-19 sur l'éducation aux Comores (2Pi2C)*.
https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/comoros_requete-financement-covid-19-document-programme-union-comores.pdf
- Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et technique. (2020). *Plan intérimaire de lutte contre la COVID-19 en milieux scolaires*.

https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/congo_dr_plan_interimaire_de_lutte_contre_covid-19_en_milieus_scolaires_mepst_juin_2020.pdf

- Ministry of Education and Science. (2021). *Education Sector Mid-Term Development Plan 2021-2030*. Government of Mongolia.
- Ministry of Education and Science of the Kyrgyz Republic. (2021). *Программа развития образования в Кыргызской Республике на 2021-2040 годы (Education Development Program in the Kyrgyz Republic for 2021-2040)*. Government of the Kyrgyz Republic.
- Ministry of Education and Sport. (2022). *Educational Partnership Compact for Uganda*. Ministry of Education and Sport, Uganda.
- Ministry of Education and Sports. (2020). *Education and Sports Sector Development Plan 2021-2025*. Lao People Democratic Republic.
- Ministry of Education, Science and Technology. (2022). *School Education Sector Plan: For the Nepal School Education Sector 2022/23-2031/32*. Ministry of Education, Science and Technology, Government of Nepal.
- Ministry of Education, Sports, and Culture. (2020). *Education Sector COVID-19 Response Plan*. Government of Samoa.
- MoBSSE & MoTHE. (2022). *Sierra Leone 2022-2026 Partnership Compact: Foundations of Learning for All*. Ministry of Basic and Senior Secondary Education and Ministry of Technical and Higher Education, Republic of Sierra Leone.
- MoEST. (2022). *Partnership Compact 2021/22-2025/26: Towards Improved Inclusive Student Based Teaching for Quality Learning*. Ministry of Education, Science, and Technology, United Republic of Tanzania.
<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2022-10-Tanzania-partnership-compact.pdf>
- MoEVT. (2023). *Partnership Compact Fiscal Years 2022/23-2029/30: Improved Foundational Skills at the Basic Education Level*. Ministry of Education and Vocational Training, Revolutionary Government of Zanzibar.
- MoPSE. (2022). *Zimbabwe 2022-2026 Partnership Compact: Pursuing an Inclusive and Transformative Reform Agenda for Equitable Access to Quality Relevant Education in Zimbabwe*. Ministry of Primary and Secondary Education, Republic of Zimbabwe.
<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2023-03-zimbabwe-partnership-compact.pdf>
- Myanmar Ministry of Education. (2021). *Myanmar COVID National Response and Recovery Plan for the Education Sector*. Myanmar Ministry of Education.
- Plan International. (2023). *Mujeres Adolescentes en Crisis: La vida en contextos de movilidad en la región de Centroamérica y México*. Plan International Latin America. https://plan-international.org/uploads/sites/56/2023/03/SPA_Adolescent_Girls_in_Crisis_Complete_Report_.pdf
- Plan International, Transform Education, UNGEI, & UNICEF. (2021). *Gender Transformative Education: Reimagining Education for a more Just and Inclusive World*. UNICEF.
<https://www.ungei.org/sites/default/files/2021->

[12/UNICEF%20PLAN%20UNGEI%20TE%20Gender%20Transformative%20Education%20WEB%20COPY%2010Dec21.pdf](#)

Psaki, S., Haberland, N., Mensch, B., Woyczynski, L., & Chuang, E. (2022). Policies and Interventions to Remove Gender-Related Barriers to Girls' School Participation and Learning in Low- and Middle-Income Countries: A Systematic Review of the Evidence. *Campbell Systematic Reviews*, 18(1). <https://doi.org/10.1002/cl2.1207>

Reilly, C., ResCue, E., & Chavula, J. J. (2022). Language policy in Ghana and Malawi: Differing approaches to multilingualism in education. *Journal of the British Academy*, 10(s4), 69–95. <https://doi.org/10.5871/jba/010s4.069>

Republic of Tajikistan. (2020). *National Strategy for Education Development of the Republic of Tajikistan for the period until 2030*. Government of the Republic of Tajikistan.

Republic of Uzbekistan. (2019). *Education Sector Plan of Uzbekistan: 2019–2023*. Republic of Uzbekistan.

Republic of Uzbekistan. (2022). *Национальная программа по развитию народного образования в 2022–2026 годах. (National Program for the Development of Public Education in 2022–2026)*. Government of Uzbekistan.

République du Niger, & IPE-UNESCO Dakar. (2019). *Analyse du secteur de l'éducation du Niger, Éléments pour de nouvelles orientations dans le cadre de la 2e phase du PSEF*. IPE-UNESCO Dakar,.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373174/PDF/373174fre.pdf.multi.page=1&zoo m=auto,-13,709>

Safe to Learn. (2022). *Safe to Learn: Call to Action*. Safe to Learn. <https://www.end-violence.org/safetolearn/call>

Sankar, D. (2021). *Uzbekistan Education Sector Analysis: 2021*. UNICEF.

School Education & Literacy Department. (2019). *School Education Sector Plan and Roadmap for Sindh (2019–2024)*. Government of Sindh, Pakistan.

SUMMA & OECS. (2020). *Expanding the Right to Education in Central America and the Caribbean: Challenges and Priorities in Educational Policy*. Global Partnership for Education (GPE) Knowledge Innovation Exchange (KIX).

Talev, I. (2020). *Education and COVID-19 in the Republic of Moldova*. United Nations Moldova.

UNESCO. (2019). *Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying*. UNESCO.

https://www.end-violence.org/sites/default/files/paragraphs/download/UNESCO_Bullying.pdf

UNESCO. (2022a). *Global Education Monitoring Report 2022*. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381329>

UNESCO. (2022b). *Leave No Child Behind: Global Report on Boys' Disengagement from Education*. UNESCO.

UNESCO. (2022c). *New Estimation Confirms Out-of-School Population is Growing in Sub-Saharan Africa (Factsheet 62 / Policy Paper 48)*. UNESCO Institute for Statistics.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382577/PDF/382577eng.pdf.multi>

- UNESCO. (2023). *The Right to Education of Minorities: Overview of States' Measures Reported in the 10th Consultation on the 1960 Convention and Recommendation against Discrimination in Education*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385259/PDF/385259eng.pdf.multi>
- UNESCO, World Bank, & United Nations Children's Fund. (2021). *The state of the global education crisis: A path to recovery*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/JLUG7649>
- UNHCR. (2019). *Education 2030: A Strategy for Refugee Education*. UNHCR.
<https://www.unhcr.org/media/38077>
- UNHCR. (2022). *Refugee Statistics*. <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>
- UNICEF. (2020a). *El Salvador Country Office Annual Report 2020*. United Nations Children's Fund (UNICEF). <https://www.unicef.org/reports/country-regional-divisional-annual-reports-2020/El-Salvador>
- UNICEF. (2020b). *Gender Dimensions of Violence Against Children and Adolescents: Strategy Paper*. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/92376/file/Child-Protection-Gender-Dimensions-of-VACAG-2021.pdf>
- UNICEF. (2020c). *Guyana and Suriname Multi-Country Programme Annual Report 2020*. United Nations Children's Fund (UNICEF). <https://www.unicef.org/reports/country-regional-divisional-annual-reports-2020/Guyana-and-Suriname>
- UNICEF. (2021). *Seen, Counted, Included: Using Data to Shed Light on the Well-Being Of Children With Disabilities*. United Nations Children's Fund (UNICEF).
<https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/>
- UNICEF. (2022a). *Education for Every Ability: A Review and Roadmap of Disability-Inclusive Education in East Asia and Pacific Region*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/eap/media/6421/file/Education%20for%20every%20ability.pdf>
- UNICEF. (2022b, April 18). *Canada Provides CAD\$14 Million over Two Years in Support to UNICEF to Strengthen Education and Protection services for Venezuelan Children and Youth Migrants and Refugees and their Host Communities in Latin America and the Caribbean*.
<https://www.unicef.org/lac/en/press-releases/canada-provides-cad14-million-over-two-years-in-support-unicef-strengthen-education-and-protection-services-for-venezuelan-refugee-and-migrant-children>
- UNICEF Innocenti. (2022). *Increasing Women's Representation in School Leadership: A Promising Path Towards Improving Learning*. UNICEF Office of Research – Innocenti.
<https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Increasing-Womens-Representation-in-School-Leadership-a-promising-path-towards-improving-learning.pdf>
- Vossoughi, N., Jackson, Y., Gusler, S., & Stone, K. (2018). Mental Health Outcomes for Youth Living in Refugee Camps: A Review. *Trauma, Violence & Abuse*, 19(5), 528–542.
<https://doi.org/10.1177/1524838016673602>
- Wanjama, L. N., & Njuguna, F. W. (2016). *Documentation of Gender Responsive Pedagogy as a Best Practice by the Forum for African Women Educationalists (FAWE)*. UNGEI.
- World Bank. (2020). *Project Paper: Additional Financing to the Guyana Secondary Education Improvement Project*. The World Bank.

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/917131611889293292/pdf/Guyana-Secondary-Education-Improvement-Project-Additional-Financing.pdf>

World Bank. (2022a). *FY22 List of Fragile and Conflict-Affected Situations*. The World Bank. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/9b8fbd62f7183cef819729cc9073671-0090082022/original/FCSList-FY06toFY22.pdf>

World Bank. (2022b). *The State of Global Learning Poverty. 2022 Update*. World Bank, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID, and the Bill & Melinda Gates Foundation (BMGF). <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-v7-0-conferenceEdition.pdf>

World Bank. (2023). *Reducing Boys' School Dropout and Helping Boys at Risk* (LAC Gender Notes). The World Bank. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/936601642743773671/pdf/Reducing-Boys-School-Dropout-and-Helping-Boys-at-Risk.pdf>