

# Educación Ininterrumpida

Compendio  
de prácticas  
prometedoras  
en apoyo de una  
educación de  
calidad, inclusiva y  
transformadora de  
género en todos los  
contextos



# Contenido

<b>Educación Inclusiva de Calidad de Plan Internacional</b>	<b>3</b>
<b>Compendio de prácticas prometedoras de EIC</b>	<b>4</b>
<b>Intervenciones prácticas prometedoras</b>	<b>6</b>
Práctica prometedora de tipo 1: Clubes de estudiantes y espacios seguros	<b>6</b>
Práctica prometedora de tipo 2: Desarrollo Profesional Continuo	<b>9</b>
Práctica prometedora de tipo 3: Preparación	<b>13</b>
Práctica prometedora de tipo 4: Entornos de aprendizaje de calidad	<b>15</b>
Práctica prometedora Tipo 5: Programas de educación alternativa y no formal	<b>17</b>
Práctica prometedora de tipo 6: Enfoque escolar integral	<b>21</b>
Práctica prometedora de tipo 7: Distribución de materiales y provisiones	<b>23</b>
Práctica prometedora de tipo 8: Participación de las familias y cuidadores en la educación	<b>25</b>
Práctica prometedora Tipo 9: Tecnología	<b>27</b>
<b>La unión nos hace más fuertes - Enfoques holísticos e integrados</b>	<b>30</b>

## Acrónimos

<b>AA</b>	Asistentes de aprendizaje	<b>GRPTT</b>	Paquete de formación del profesorado en pedagogía con perspectiva de género
<b>ACC</b>	Adaptación al cambio climático	<b>ITS</b>	Infecciones de transmisión sexual
<b>AOGDs</b>	Áreas de distinción global	<b>LEAD</b>	Las niñas, los niños y los jóvenes como agentes activos del cambio
<b>APAC</b>	Región Asia-Pacífico	<b>MAI</b>	Materiales de auto instrucción
<b>APS</b>	Apoyo psicosocial	<b>MEESA</b>	Oriente Medio, África del Este y Sur
<b>CC</b>	Cambio climático	<b>MHM</b>	Gestión de la higiene menstrual
<b>CEGR</b>	Comités escolares de gestión de riesgos	<b>MHPSS</b>	Salud mental y apoyo psicosocial
<b>CFS</b>	Espacios adaptados a la niñez	<b>NNAJ</b>	Niños, adolescentes y jóvenes
<b>CPiE</b>	Protección de la niñez en situaciones de emergencia	<b>PfV</b>	Protección frente a la violencia
<b>CPN</b>	Comités de protección de la niñez	<b>PTA</b>	Asociaciones de padres, madres y docentes
<b>CVA</b>	Asistencia en transferencias de efectivo y cupones	<b>ROA</b>	Región de las Américas
<b>CWD</b>	Niños con discapacidad	<b>RRD</b>	Reducción del riesgo de desastres
<b>DPC</b>	Desarrollo profesional continuo	<b>SOYEE</b>	Habilidades y oportunidades para el empleo y el emprendimiento juvenil
<b>EA</b>	Educación acelerada	<b>SDSR</b>	Salud y derechos sexuales y reproductivos
<b>EBC</b>	Educación básica complementaria	<b>SSRA</b>	Salud sexual y reproductiva de los adolescentes
<b>EC</b>	Educadores comunitarios	<b>TLC</b>	Centros de aprendizaje temporales
<b>ECD</b>	Desarrollo de la primera infancia	<b>ToT</b>	Formador de formadores
<b>EIC</b>	Educación inclusiva de calidad	<b>TSLA</b>	Enfoque de los círculos de aprendizaje de los profesores
<b>EiE</b>	Educación en situaciones de emergencia	<b>TTC</b>	Instituto de Formación del Magisterio
<b>EIS</b>	Educación integral en sexualidad	<b>VBG</b>	Violencia basada en el género
<b>EP</b>	Estudiantes de Pedagogía	<b>WACA</b>	África occidental y central
<b>ETG</b>	Educación transformadora de género	<b>WASH</b>	Agua, saneamiento e higiene
<b>FDE</b>	Funcionarios de Educación de Distrito	<b>WOPSEF</b>	Foro de Mujeres, Paz y Seguridad
<b>GLTV</b>	Ghana Learning Television	<b>YPEs</b>	Educador juvenil
<b>GRD</b>	Gestión del riesgo de desastres		

# Enfoque de Plan International sobre la Educación Inclusiva de Calidad (EIC)

Plan International es una organización humanitaria y de desarrollo independiente que trabaja para promover los derechos de los niños, niñas y jóvenes y la igualdad de las niñas y las mujeres jóvenes. La nueva estrategia global de Plan International **‘Transformando el mundo con Niñas y Jóvenes Imparables’** (2022- 2027) prioriza la Educación Inclusiva de Calidad como una de sus seis Áreas Temáticas Clave de Distinción Global (AoGDs). Plan International sigue un **Enfoque Global de Programas y de la influencia** en todas las AoGD y adopta un enfoque transformador de género para los programas y la influencia.


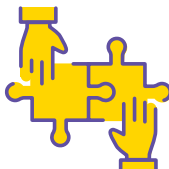
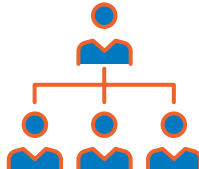


Nuestros esfuerzos organizativos se centran en proporcionar una educación inclusiva de calidad en los niveles preescolar, primario y secundario a los niños, niñas y jóvenes más vulnerables y excluidos, dando prioridad a las niñas de estos grupos. Esto abarca la educación formal, informal y no formal, tanto en contextos de desarrollo como humanitarios, incluidas las zonas de conflicto y las comunidades desplazadas. Nos dedicamos a garantizar que la educación llegue a quienes la necesitan, independientemente de las circunstancias.

**Una educación inclusiva de calidad** significa que todos los niños y todas las niñas independientemente de sus capacidades físicas, intelectuales, sociales, emocionales o lingüísticas, incluyendo a los más vulnerables y marginados, reciben apoyo y son capaces de aprender y participar de forma igualitaria y eficaz, con seguridad y sin prejuicios de género en todos los contextos (desarrollo, emergencia y crisis prolongada). Una educación inclusiva de calidad debe proporcionar a todas las niñas, los niños y jóvenes las habilidades, conocimientos, actitudes y comportamientos necesarios para llevar una vida positiva y productiva.



## Componentes básicos de la EIC

Los componentes básicos son los elementos constitutivos de los programas e influencia en EIC

 <b>Enseñanza y Aprendizaje</b>	 <b>Niñas, Niños Jóvenes No Escolarizados</b>	 <b>Gobierno Escolar</b>	 <b>Entorno Escolar</b>	 <b>Currículo y Materiales de Aprendizaje</b>
<b>Interventions prioritaires :</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar capacidades y compromiso para la enseñanza con perspectiva de género y metodologías inclusivas centradas en el alumno, aprendizaje social y emocional / apoyo psicosocial</li> <li>• Abordar la DRM relacionada con la escuela y la escuela de diferentes maneras adaptadas al contexto específico</li> <li>• Apoyar y promover la participación de los estudiantes en la mejora del entorno de aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer los mecanismos de ingreso / reingreso a la escuela, incluidos los programas puente y el aprendizaje acelerado</li> <li>• Apoyar el desarrollo y fortalecer la calidad de las oportunidades de educación alternativa.</li> <li>• Promover y apoyar iniciativas educativas lideradas por la comunidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover y apoyar una gestión escolar efectiva e inclusiva, incl. compromiso de padres y líderes</li> <li>• Influencia para políticas, planes y presupuestos nacionales e locales con perspectiva de género e inclusivos</li> <li>• Facilitar alianzas, coaliciones y asociaciones efectivas que influyan en la educación.</li> <li>• Promover y apoyar los mecanismos de responsabilidad participativa en las escuelas y las autoridades escolares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyar un entorno escolar accesible, protector y seguro, incl. salvaguardar capacidades, DRRRRD</li> <li>• Promover y apoyar instalaciones inclusivas y sensibles al género, incluyendo WASH y MHM.</li> <li>• Desarrollar compromiso y capacidad para un tratamiento igualitario y de apoyo para NNAJ en toda su diversidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrar la educación integral en sexualidad en el plan de estudios y apoyar la capacidad de los maestros para impartirla.</li> <li>• Integrar y desarrollar capacidades para la reducción del riesgo de desastres y la adaptación al cambio climático en el plan de estudios.</li> <li>• Integrar y desarrollar capacidades para procesos y prácticas sensibles al conflicto.</li> </ul>

# Compendio de prácticas prometedoras de la EIC






Este Compendio presenta una colección de prácticas prometedoras para apoyar una educación de calidad continua, transformadora de género, segura, resiliente e inclusiva para niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en toda su diversidad. El objetivo es proporcionar al personal de Plan Internacional y a profesionales que trabajan en el sector educativo **un conjunto de herramientas de intervenciones basadas en evidencia que puedan incorporarse a futuras intervenciones.** El objetivo más amplio es proporcionar claridad e inspiración sobre la forma de implementar los programas de educación inclusiva de calidad y las razones por las cuales hay que hacerlo.

El Compendio muestra las prácticas en las intervenciones educativas de Plan Internacional que han demostrado sistemáticamente resultados positivos en los pilares de la **continuidad educativa** (continuidad del aprendizaje durante las interrupciones, acceso y (re)ingreso a la educación, y transiciones a niveles educativos superiores), **programas transformadores de género** (superación y tratamiento de normas y prácticas de género perjudiciales), **entornos de aprendizaje seguros y resilientes** (ausencia de violencia y resiliencia ante desastres o interrupciones), **inclusión** (acceso y permanencia de todos los niños, adolescentes y jóvenes en la educación) y **educación de calidad** (oportunidades de aprendizaje y enseñanza de calidad).

**La educación transformadora de género** no consiste únicamente en abordar las disparidades de género dentro del sistema educativo. Se trata de aprovechar todo el potencial de la educación para transformar actitudes y prácticas, dentro y fuera del sistema educativo. Esto contribuye a un entorno más amplio de justicia de género para niños, niñas, adolescentes y jóvenes en toda su diversidad.<sup>1</sup> La transformación de género es un camino gradual y complejo. Muchas prácticas prometedoras incluidas en este Compendio se caracterizan por tener en cuenta las cuestiones de género. Estos elementos, cuando se combinan, contribuyen a la igualdad de género a lo largo del tiempo, derribando gradualmente barreras profundamente arraigadas a través de un **recorrido transformador**.

También hay que señalar que la mayoría de las prácticas presentadas son más eficaces **cuando se combinan en** diversas configuraciones en un único programa. Hay poca evidencia que sugieran que puedan producir resultados eficaces de forma aislada. Por lo tanto, las prácticas deben considerarse **componentes esenciales que pueden utilizarse de forma complementaria** para apoyar una educación de calidad continua, transformadora de género, segura, resiliente e inclusiva.

**Tabla 1**  
**Resumen de prácticas prometedoras en apoyo de los pilares clave**

	Continuidad de la educación 	Programación transformadora de género 	Entornos de aprendizaje seguros y resilientes 	Inclusión 	Educación de calidad 
Clubes de estudiantes y espacios seguros	✓	✓	✓	✓	
Formación - para educadores, voluntarios de la comunidad y personal escolar	✓	✓	✓	✓	✓
Preparativos en previsión de posibles perturbaciones	✓		✓	✓	
Mejoras físicas de los entornos de aprendizaje	✓	✓	✓	✓	
Programas de educación alternativa y no formal	✓	✓		✓	✓
Estructuras comunitarias de apoyo	✓	✓		✓	
Distribución de materiales y provisiones	✓		✓	✓	
Participación de la familia en la educación	✓				✓
Tecnología	✓	✓	✓	✓	✓

<sup>1</sup> Para saber más sobre la educación transformadora de género puede leer el Informe GTE y seguir el Curso virtual GTE.

De hecho, como se ve en la tabla siguiente, cada práctica prometedora apoya una serie de pilares clave. Estos pilares clave también son visibles en los iconos presentados [en la esquina superior] en la página que introduce cada práctica. Incorporar la **perspectiva de género** en todos los programas y en todos los contextos es fundamental para apoyar una educación inclusiva y de calidad. Como reflejo del compromiso de Plan Internacional con la igualdad de género, en todas las prácticas prometedoras se han destacado ejemplos sólidos y estudios de casos que incluyen consideraciones de género.

Todas las conclusiones de este Compendio se basan en la investigación realizada para la **Metaevaluación de la Continuidad de la Educación en todos los contextos** de Plan Internacional. La Metaevaluación implicó un análisis de 40 informes de programa (14 de la región de Oriente Medio, África Oriental y Meridional; 13 de la región de Asia y el Pacífico; 8 de la región de África Occidental y Central; y 4 de la Región de las Américas) que cubrían la **Educación Inclusiva de Calidad** y la **Educación en Situaciones de Emergencia**<sup>2</sup>, implementados

en todas las regiones de Plan Internacional entre 2017 y 2023. Para elaborar este Compendio, se evaluaron cinco documentos de programa adicionales (1 de la región de Oriente Medio, África Oriental y Meridional; 1 de la región de Asia y el Pacífico; y 3 de la región de África Occidental y Central).

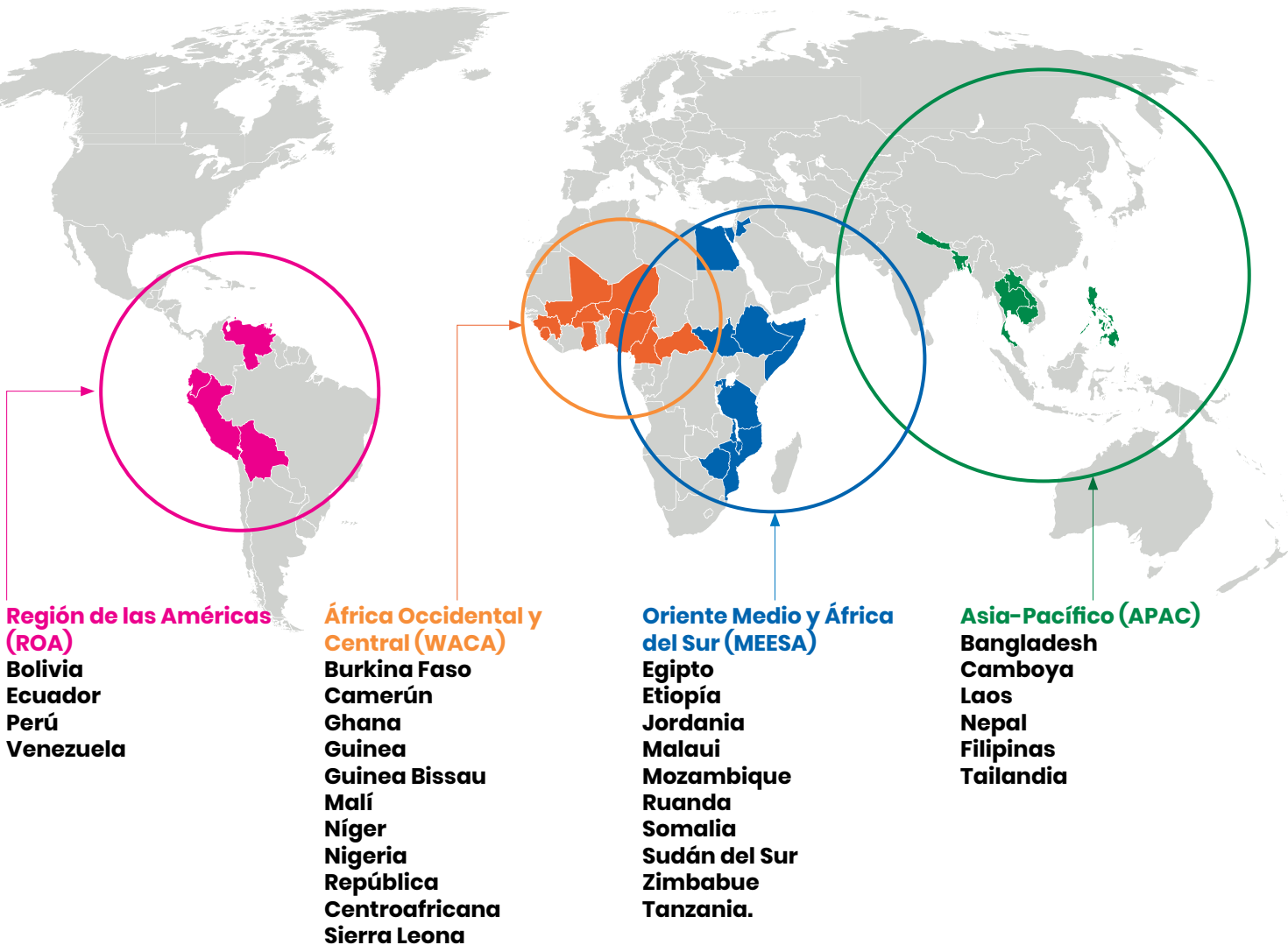
En este Compendio encontrará **nueve intervenciones de prácticas prometedoras**. Cada intervención de práctica prometedora incluye:

- La **descripción** de la práctica
- Los **resultados** a los que contribuyó<sup>3</sup>
- Los **factores clave del cambio** que lo convierten en una práctica de éxito
- **Casos de estudio** de la práctica en acción
- Las **barreras críticas para el éxito y la sostenibilidad**

El Compendio destaca la importancia de adoptar un **enfoque holístico integrado** para abordar con éxito múltiples necesidades y retos.

**Gráfico 1:**

**Países con programas de EIC y EiE entre 2017 y 2023 incluidos en la metaevaluación y el compendio**



<sup>2</sup> La Educación Inclusiva de Calidad también incluye la Educación en Situaciones de Emergencia (EIE), que se centra en proporcionar educación en situaciones de crisis e interrupción, utilizando un enfoque de nexo humanitario, de paz y desarrollo (HPD). Las intervenciones educativas de Plan Internacional en contextos de emergencia tienen como objetivo proporcionar oportunidades de educación formal y no formal seguras y de calidad que satisfagan las necesidades (psicológicas, de desarrollo y cognitivas) de los niños afectados por crisis humanitarias.

<sup>3</sup> En relación con los pilares clave que enmarcaron la investigación de la metaevaluación: continuidad de la educación, programas transformadores de género, entornos de aprendizaje seguros y resilientes, y educación inclusiva de calidad.



Nasrin dirige un grupo de jóvenes que comparte mensajes de alerta temprana sobre posibles inundaciones en Bangladesh.

## PRÁCTICA PROMETEDORA I:



# Clubes de estudiantes y espacios seguros para promover la agencia

Los **clubes de estudiantes** y los **modelos de aprendizaje entre pares** no sólo aumentan la auto-confianza y promueven el cambio transformador de género, sino que también sirven de plataforma para una participación más amplia de la comunidad en la educación. Los clubes de estudiantes de Plan Internacional, como los clubes de salud o de niñas -donde las estudiantes aprenden sobre el Manejo de la Higiene Menstrual (MHM) o Salud Sexual y Reproductiva de los Adolescentes (SSRA)-; los grupos de trabajo de estudiantes, como los grupos operativos de búsqueda y rescate, que se centran en llevar a cabo intervenciones de concienciación de la comunidad sobre la Reducción del Riesgo de Desastres (RRD) y la resiliencia; y los consejos de niños y niñas, los parlamentos de niños/niñas/jóvenes y los clubes de gobierno escolar de estudiantes, son ejemplos de esto. Estos clubes, junto con los **espacios seguros** para niñas, niños o adolescentes, que suelen ser lugares no académicos reservados para el bienestar, la salud mental y las actividades psicosociales, forman parte integral de la comunidad educativa, y fomentan el sentido de pertenencia y la responsabilidad compartida.

## Resultados

Participar en clubes de estudiantes y espacios seguros

- Ayudó a los y las estudiantes (especialmente a las adolescentes) a desarrollar la **auto-confianza**, las **habilidades interpersonales** y las **aptitudes de liderazgo** correlacionadas con la **mejora de los resultados del aprendizaje**.<sup>1</sup>
- Apoyó a los varones para que construyan **masculinidades positivas** y se vean a sí mismos como corresponsables en casa.<sup>2</sup>
- Contribuyó a **aumentar la motivación de los alumnos y las alumnas para asistir a la escuela**.<sup>3</sup>
- Mejoró el bienestar de niños, niñas, adolescentes y jóvenes y **aumento de la permanencia en la escuela**.<sup>4</sup>
- Contribuyó a la **sensibilización de la comunidad y al cambio de normas** (por ejemplo, el cambio de normas transformadoras de género o la inclusión de niños y niñas con discapacidades).<sup>5</sup>
- Fueron eficaces a la hora de fomentar la **RRD y la resiliencia en las escuelas y las comunidades**.<sup>6</sup>

1 Proyecto Making Ghanaian Girls Great (MGCubed, Ghana 2017-2021), Acceso de las Niñas a la Educación - Desafío para la Educación de las Niñas (GATE-GEC, Sierra Leona, 2017-2021), y Evaluación de Medio Término de la Estrategia País (CS) de Bolivia (2017-2021).

2 GAC-EIC Nigeria (2019-2023)

3 Evaluación final de PGI/EQUIP2 y HPP (Burkina Faso, Mali, Guinea, Guinea Bissau, Camerún, RCA, Niger, Jordania 2017-2021) y MGCubed Ghana 2017-2021).

4 ECHO Integrated Child Protection and Education in Emergency Response Action (Sudán del Sur, 2019-2021), GATE-GEC, Emergency Relief and Rehabilitation Support for Earthquake Affected Families of Dolakha and Sindhupalchowk Districts in Nepal Project (2015-2017).

5 Proyecto Igualdad de género en las escuelas secundarias (GESS, RDP Lao 2016-2019), Fortalecimiento de la resiliencia comunitaria ante desastres a través de iniciativas de seguridad escolar (SCRSSI - Bangladesh, Nepal, 2018-2021), y Evaluación de la CS de Bolivia.

6 Safe Schools Project - Promoting Safe School Initiative in Cambodia (2016-2019), **Towards School Safety in Asean Report** (8 países asiáticos 2007-2017), Child-Centered Recovery and Resilience (C2R2) review ASIA (2017).

## Factores clave del cambio

### Formación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el liderazgo de clubes estudiantiles.

La formación sobre cómo dirigir y gestionar clubes de estudiantes ha ayudado a los y las adolescentes, especialmente a las mujeres, a reforzar su autoestima y sus dotes de liderazgo. También ha contribuido a empoderarlos y empoderarlas para iniciar cambios en sus escuelas y comunidades. Y lo que es más importante, la evidencia ha demostrado que la inclusión de grupos mixtos, en los que se combinan niñas con escasa experiencia escolar y niñas con experiencia previa, ha sido sistemáticamente un elemento clave que ha contribuido a mejorar los resultados del aprendizaje y la confianza. Esto subraya el valor de la inclusividad y la diversidad en el entorno de aprendizaje.<sup>7</sup>

#### ESTUDIO DE CASO

##### Niñas líderes como modelos de conducta

En **Bangladesh y Nepal**, las *Iniciativas para el Fortalecimiento de la Resiliencia de la Comunidad a los Desastres mediante Iniciativas de Seguridad Escolar (Strengthening Community Resilience to Disaster through School Safety)* tenían como objetivo desarrollar la capacidad de las estudiantes para dirigir grupos de trabajo, Comités Escolares de Gestión de Riesgos (CEGR) y grupos de jóvenes. Durante las formaciones, reuniones y otras actividades, se eligió a propósito a niñas (incluidas aquellas con discapacidad) para dirigir los procedimientos, con el fin de reforzar su confianza en sí mismas y superar las normas que obstaculizan el liderazgo femenino. En Nepal, se seleccionó a niñas como “campeonas de la RRD” y se les encargó que dirigieran la *concienciación sobre el cambio climático* a través de sesiones interactivas y reuniones de reflexión para sus pares. Su empoderamiento y liderazgo inspiraron a otras niñas que se sintieron animadas a hablar sobre las necesidades y derechos específicos de las niñas en sus comunidades (por ejemplo, sobre el derecho a la educación, la cuestión del matrimonio infantil y el embarazo precoz, etc.). El aumento de la **auto-confianza** y la **autoestima**, especialmente de las niñas, se tradujo en una **actitud positiva** de “**sí se puede**”.

#### ESTUDIO DE CASO

##### Confianza en sí mismas: un factor clave para mejorar los resultados académicos

En **Ghana**, los **clubes de mujeres Wonder Women Clubs** del *proyecto Haciendo Grandes a las Niñas ghanesas (Making Ghanaian Girls Great Project) (MGCubed)* proporcionaron espacios exclusivamente femeninos para ayudar a las niñas a reforzar su confianza en sí mismas y a expresar sus preocupaciones en casa. El proyecto incluía evidencia cuantitativa significativa de que la resiliencia y los resultados académicos se refuerzan mutuamente, y que la mejora académica apoya la autoestima, la confianza y los resultados de asistencia. Se demostró que las habilidades interpersonales contribuyen a mejorar el aprendizaje y los resultados de la transición. Además, se demostró que las habilidades de liderazgo contribuyen a mejorar los resultados en materia de alfabetización. Los clubes también fueron eficaces a la hora de ayudar a las jóvenes a asumir un papel activo en su educación, mejorando su agencia, su capacidad de autodefensa y de cuestionar los estereotipos de género. Las niñas destacaron que los beneficios de acceder a tiempo de recuperación después de la escuela contribuyeron a ayudarlas a mejorar sus resultados académicos en lectoescritura y aritmética y a sentirse más seguras de sí mismas.

Intercambio de conocimientos entre pares. Los y las estudiantes se interesaron mucho por los conocimientos y la información que compartían sus pares en un entorno informal y seguro. El **enfoque entre pares** aumentó la concienciación entre miembros del club sobre cuestiones como la igualdad de género y la respuesta/resiliencia ante los desastres, entre otras.

#### ESTUDIO DE CASO

##### Educación integral en sexualidad entre pares (EIS)

En **Filipinas**, los **clubes de educadores juveniles de pares** (YEPs—por sus siglas en inglés) del programa *Activos Reales a través de mejores habilidades y educación para las adolescentes RAISE (Real Assets through Improved Skills, and Education for Adolescent Girls)* se establecieron para reforzar las actividades entre pares en la escuela y la comunidad. Para cada YEP, dos o tres estudiantes y un o una docente/orientador participaron en un curso de formación de formadores de cinco días de duración sobre cómo impartir sesiones sobre salud reproductiva, igualdad de género y acoso escolar, promoviendo una mejor comprensión de estos temas y la adopción de medidas al respecto. Al final, se comprobó que los clubes habían tenido un impacto significativo tanto en las niñas como en los niños. El 90% de las niñas y el 76% de los niños podían identificar al menos tres mensajes clave sobre salud sexual y reproductiva y su aplicación práctica (frente al 62,5% y el 52,7% en la línea de base, respectivamente), lo que demuestra un claro aumento de los conocimientos y la comprensión entre ambos grupos. También se observó un descenso de los embarazos adolescentes en las escuelas seleccionadas, que se atribuyó a los clubes YEP.

#### ESTUDIO DE CASO

##### Compañeros/compañeras de salud mental y apoyo psicosocial (MHPSS—por sus siglas en inglés)

En **Filipinas**, las *Escuelas Seguras en BARMIM (Safe Schools in BARMIM), Fase 3*, tenían como objetivo promover la seguridad y la resiliencia ante los riesgos de desastres naturales y climáticos. Se formó a los y las estudiantes mediante sesiones en línea para que se convirtieran en educadores de pares y se les dotó de conocimientos básicos sobre reducción del riesgo de desastres (RRD), cambio climático (CC) y salud mental y apoyo psicosocial (MHPSS). Una vez hecha la capacitación, los y las estudiantes-facilitadores, con el apoyo de docentes puntos focales cualificados, crearon espacios seguros en línea. En ellos, sus pares tenían la oportunidad de compartir y debatir abiertamente, ayudar a compañeros/compañeras que tenían dificultades y apoyar a quienes necesitaban ponerse al día con las lecciones y las tareas. Se observó que esta formación y las actividades de facilitación entre pares proporcionaron a los y las estudiantes (especialmente a las jóvenes) una mayor confianza y capacidad de liderazgo para promover y concienciar sobre el bienestar.

7 Apoyo a la educación de las adolescentes (SAGE) Zimbabue (2019-2023)

## Los espacios seguros para niños y niñas son una plataforma crucial para la autorreflexión y el fomento de la concienciación sobre la desigualdad de género.

Al trabajar directa e intencionadamente con los varones, les garantizamos un espacio seguro para la autorreflexión y el fomento de la concienciación sobre la desigualdad de género. Este enfoque no sólo promueve su participación como contribuyentes activos, sino que también pone de relieve su importante papel a la hora de crear un entorno seguro para que las niñas y las mujeres vivan, prosperen y tengan éxito. La creación de espacios seguros para apoyar el empoderamiento de las niñas les ha permitido explorar quiénes son, aprender y probar nuevos comportamientos en un entorno de confianza. Este proceso ha reforzado significativamente su confianza y autoeficacia<sup>8</sup>. El aumento de su agencia desde una perspectiva interseccional ha reforzado aún más su capacidad de actuar.

### ESTUDIO DE CASO

#### Intentar con seguridad

En **Nigeria**, el proyecto *Educación en crisis - educando a niñas vulnerables en el noreste de Nigeria (Education in crisis – educating vulnerable girls in Northeastern Nigeria)* (GAC-EIC) tuvo como objetivo apoyar a las niñas para que fueran consideradas titulares de derechos, valiosas, y en pie de igualdad en sus comunidades y para que recibieran una educación de calidad en entornos que respondieran a sus necesidades y realidades. A través de la **iniciativa Habilidades de Vida (Life-skills)**, los varones tuvieron la oportunidad de reforzar su nivel de concienciación y comprensión de distintos temas, como la igualdad de género, la salud y los derechos sexuales y reproductivos, y vivir libres de violencia de género, vivir libres del matrimonio infantil, entre otros. Estas reflexiones ayudaron a los varones a aprender actitudes y comportamientos positivos para la convivencia y cómo apoyar a las mujeres y las niñas en la familia y la comunidad. Los resultados de esta iniciativa fueron significativos: al final de sus cohortes, los varones fueron capaces de identificar las barreras que impiden a las niñas acceder a la educación, comunicarse asertivamente y tomar conciencia de las normas sociales perjudiciales que les han estado afectando. Aprendieron a apoyar a las niñas, a verlas como iguales, a convertirse en campeones del cambio, a mitigar la violencia de género (VBG), a solidarizarse con la igualdad de género, al tiempo que promovían un entorno positivo para las niñas y aprendían formas positivas de demostrar su masculinidad.

## Espacios seguros y adecuados para los niños y niñas que promueven el bienestar, la salud mental y el apoyo psicosocial.

Hubo una correlación directa entre la atención a la salud mental y el bienestar de los NNAJ y las mejoras en la permanencia en la escuela<sup>9</sup>. Los espacios adecuados para la niñez o los espacios seguros para adolescentes ayudaron a los y las NNAJ a acceder

a apoyo psicosocial, lo que fue especialmente importante en tiempos de crisis. La seguridad y protección de los niños y las niñas, reforzadas por la existencia de estos espacios seguros, fue también un importante factor impulsor de su regreso a la escuela tras la crisis, lo que también fue un factor tranquilizador para los padres y las madres<sup>10</sup>.

### ESTUDIO DE CASO

#### Apoyo a la salud mental de las niñas no escolarizadas

En **Etiopía**, el programa *“Biruh Tesfa” Futuros brillantes para todos y todas (Bright Futures for all)* pretendía ayudar a las niñas no escolarizadas que vivían en zonas urbanas ofreciéndoles espacios seguros en los que se impartía educación no formal, habilidades para la vida y conocimientos financieros. Dado que la mayoría de las participantes sufrían ansiedad, tristeza o depresión debido a su situación (por ejemplo, niñas trabajadoras domésticas o niñas que carecen de sistemas de apoyo familiar y han estado solas desde muy pequeñas), también se les proporcionó asesoría grupal e individual y se las derivó a servicios de salud especializados. Muchas niñas declararon haber aumentado su autoestima, sus habilidades comunicativas y el tiempo de ocio e interacción social que tanto necesitaban. Las recomendaciones finales afirman que las intervenciones similares dirigidas a jóvenes muy marginados o marginadas deben medir y supervisar periódicamente la salud mental e incluir mecanismos para abordar los riesgos y las necesidades.

### Principales obstáculos para el éxito y la sostenibilidad

- **La rotación de estudiantes que lideran los clubes estudiantiles**, que se produce cuando se gradúan o cambian de escuela, puede plantear problemas a la hora de garantizar la continuidad de los clubes<sup>11</sup>. En **Filipinas**, el programa *Activos reales a través de mejores habilidades y educación para adolescentes (Real Assets through Improved Skills and Education for Adolescents) (RAISE)* apoyó la sostenibilidad de los clubes juveniles formalizándolos y vinculándolos a estructuras escolares establecidas, como los Gobiernos Estudiantiles, y garantizando la formación continua de los estudiantes interesados en convertirse en educadores de pares.
- **Los bajos índices de participación en los clubes estudiantiles** pueden deberse al desconocimiento del tipo de actividades que conlleva el club o a la falta de información clara sobre cómo afiliarse a los clubes. Una mejor promoción de las actividades de los clubes en la escuela y unos procesos de selección de socios claros y transparentes han demostrado que se pueden superar esas barreras<sup>12</sup>.

8 La autoeficacia es la creencia de una persona en su capacidad para completar una tarea o alcanzar un objetivo. Abarca la confianza de una persona en su capacidad para controlar sus comportamientos, ejercer una influencia sobre su entorno y mantenerse motivada para perseguir su objetivo.

9 ECHO Integrated Child Protection and Education in Emergency Response Action (Sudán del Sur, 2019-2021), GATE-GEC (Sierra Leona, 2017-2021), Emergency Relief and Rehabilitation Support for Earthquake Affected Families of Dolakha and Sindhupalchowk Districts in Nepal Project (2015-2017).

10 GATE-GEC (Sierra Leona, 2017-2021)

11 Recuperación y resiliencia centradas en la niñez (APAC 2017)

12 Igualdad de género en las escuelas secundarias (GESS) APAC (2016-2019)



## PRÁCTICA PROMETEDORA 2



# Desarrollo profesional continuo del cuerpo docente para aumentar la seguridad, la inclusión, la igualdad de género y los resultados del aprendizaje.

Garantizar que quienes cumplen la función de docentes, educadores comunitarios, personal escolar y personas facilitadoras/voluntarias tengan la competencia y los conocimientos necesarios para apoyar a todo el alumnado es un componente básico de las intervenciones educativas de Plan International. En los programas de Plan International, el desarrollo profesional de docentes adopta muchas formas: sesiones de formación de formadores, talleres presenciales para docentes y personal, orientación en línea o apoyo continuo proporcionado a través de teléfonos móviles (WhatsApp) o tecnología de radiodifusión, entre otros<sup>13</sup>. La formación también abarca una amplia gama de temas, desde equipar a docentes con pedagogías transformadoras de género para crear aulas con más igualdad de género, orientar sobre cómo apoyar mejor al alumnado con discapacidades, hasta compartir prácticas para ayudar a impulsar los resultados del aprendizaje académico y capacitaciones para manejar herramientas que apoyen la continuidad de la educación en caso de desastres, por nombrar algunos.

## Resultados

- El aumento del número de **maestras** gracias a la mejora del acceso a la formación del profesorado incrementó aún más el número de niñas que cursan y completan la educación primaria y secundaria.
- La formación de docentes y facilitadores, incluida la pedagogía que promueve la igualdad de género y la inclusión, contribuyó a avanzar en los **resultados transformadores de género** (por ejemplo, tratar por igual a los NNAJ en toda su diversidad, abordar la violencia de género, superar las barreras de género a la educación y empoderar a las profesoras)<sup>14</sup>.
- La formación del profesorado y la capacitación en RRD y resiliencia también apoyaron la **continuidad de la educación**, incluida la salud mental y el apoyo psicosocial de niñas y niños<sup>15</sup>.

## Apoyar a las mujeres jóvenes para que se incorporen a la profesión docente

y superen retos como la falta de centros de formación cercanos (fuera de su alcance), la seguridad y protección, los elevados costos académicos y el hecho de que las familias y las comunidades no les permitan marcharse de casa. Un mayor número de maestras va de la mano con un mayor número de alumnas que acceden a la enseñanza y la terminan<sup>16</sup>.

Las niñas se muestran más receptivas y motivadas cuando son instruidas por maestras, particularmente si estas comparten antecedentes similares. Además, más profesoras contribuyen a mejorar la percepción de la igualdad de género.

## Apoyar a los y las docentes para que adopten un enfoque que transforme la perspectiva de género, integren las consideraciones de género en la pedagogía y tomen conciencia de los prejuicios de género.

Una formación que refuerce las capacidades para adoptar eficazmente métodos y enfoques pedagógicos centrados en el alumno, activos, inclusivos y transformadores de la perspectiva de género mejora los entornos de aprendizaje, el involucramiento y la motivación de docentes y los resultados de la educación para todos y todas<sup>17</sup>.

## ESTUDIO DE CASO

### Los enfoques pedagógicos libres de prejuicios de género aumentan los resultados educativos para todos y todas

En **Zimbabue**, la iniciativa de *Apoyo para la Educación de las adolescentes (Supporting Adolescent Girls' Education) (SAGE)* se propuso facilitar el acceso a la educación a niñas casadas, madres jóvenes, niñas que nunca han ido a la escuela, niñas de la comunidad apostólica, niñas con discapacidad, niñas de minorías étnicas y niñas que trabajan. La clave del éxito de esta iniciativa fue el papel de los Educadores y las Educadoras Comunitarios (EC) con formación. Estos educadores y educadoras, a través de sus interacciones regulares con el alumnado, desafiaron el statu quo de género, que considera a los niños como mejores que las niñas en cuanto a rendimiento educativo. Reforzaron los mensajes de los cuadernos de trabajo del alumnado que mostraban a las niñas en actividades económicas y de subsistencia con éxito y aventurándose en trabajos dominados por los hombres para animarlas a romper el techo laboral de género. Las niñas señalaron que los y las EC les ayudaron a mejorar su aprendizaje y la confianza en sí mismas y a aumentar su motivación. .

13 Véase la práctica prometedora nº 9. Tecnología.

14 MGCubed (Ghana, 2017-2021), SAGE (Zimbabue, 2019-2023), PASS+ (Burkina Faso, Mali, Níger, 2016-2021), EQUIP2 (Guinea, Guinea Bissau, Mali, Burkina Faso, 2017-2021).

15 Véase la práctica prometedora nº 3. La preparación es clave para anticiparse a posibles interrupciones.

16 GATE-GEC (Sierra Leona, 2017-2021)

17 Paquete de formación de profesores en pedagogía con perspectiva de género (GRPTT)



Kumba, Eunice, y sus compañeras en el centro de capacitación docente, Sierra Leona

#### ESTUDIO DE CASO

### Un nuevo camino hacia la profesión de docente para las mujeres jóvenes

En **Sierra Leona**, el proyecto *Acceso de las Niñas a la Educación - Desafío para la Educación de las Niñas (Girls' Access to Education – Girls' Education Challenge) (GATE-GEC)* pretendía ofrecer a las jóvenes de comunidades rurales un camino estructurado para acceder a la profesión docente. A las jóvenes seleccionadas se les proporcionaron puestos de trabajo como auxiliares de aprendizaje (AA) en escuelas primarias locales, junto con materiales de estudio, sesiones de tutoría y apoyo, y campamentos de repaso para estudiar módulos de inglés y matemáticas antes de presentarse al examen de acceso al Instituto de Formación del Magisterio (TTC-por sus siglas en inglés) (tras aproximadamente un año de estudio). Una vez que las AA han aprobado el examen de acceso, se convierten en estudiantes de pedagogía (EP) y siguen trabajando en escuelas primarias mientras siguen cursos de formación a distancia y los cursos presenciales del TTC. Después de completar el curso de formación de tres años del Instituto de Formación del Magisterio, los estudiantes de pedagogía pueden presentar exámenes para convertirse en maestros calificados.

El modelo AA/EP tuvo un impacto demostrable en las vidas de quienes se convirtieron en maestras calificadas, incluida la mejora de su autopercepción, su posición en las comunidades y su potencial para ser modelos de conducta e influir en la niñez marginada, especialmente las niñas. Además, se pueden superar las barreras que impiden a las mujeres acceder a los Institutos de Formación del Magisterio, como no haber terminado la escuela o no hablar inglés.

### Empoderar a las maestras y nombrarlas puntos focales de género.

La formación que empoderó al personal femenino contribuyó a **los resultados de transformación de género**<sup>18</sup>. Por ejemplo, la confianza en sí mismas que adquirieron las maestras gracias a las intervenciones del programa les permitió sentirse más cómodas a la hora de hablar, tomar decisiones y expresar sus opiniones en las reuniones escolares, a pesar de las normas de género vigentes en las sociedades en las que trabajaban, creando así un entorno más igualitario en las escuelas y proporcionando modelos positivos para las alumnas. También se constató que las alumnas se sentían más tranquilas por la presencia femenina entre el personal escolar, ya que les resultaba más fácil consultar a las profesoras por cuestiones de higiene menstrual o bienestar, lo que aumentaba su permanencia en la escuela.

<sup>18</sup> Como se pone de manifiesto en los proyectos SCRSSI (Bangladesh, Nepal, 2018-2021), HPP (RCA, Níger, Camerún, Jordania), GESS (RDP Lao 2016-2019), y Stopping exploitation through accessible services project (Seas of Change) (Camboya, Tailandia, 2015-2018), GATE-GEC (Sierra Leona, 2017-2021).

## ESTUDIO DE CASO

**Las maestras desempeñan un papel esencial en la reducción del riesgo de desastres (RRD)**

En **Nepal** y **Bangladesh**, el proyecto de *Fortalecimiento de la resiliencia comunitaria a los desastres a través de iniciativas de Escuela Segura (Strengthening Community Resilience to Disaster through School Safety Initiatives) (SCRSSI)* formó a maestros y alumnos en RRD y GRD. En Bangladesh, las profesoras se sintieron más seguras de sí mismas, empezaron a hablar más en las reuniones y a ayudar activamente a las niñas. Pudieron traducir en acciones los conocimientos y habilidades adquiridos en GRD y adaptación al cambio climático (ACC). Los conocimientos y habilidades adquiridos a través de la formación ayudaron a aumentar el acceso a los foros de toma de decisiones y a que pudieran (y tuvieran más confianza en sí mismas) identificar enfoques de reducción de riesgos a pesar de las normas y roles de género existentes que prevalecen en su sociedad. Las niñas afirmaron que se sentían más cómodas poniéndose en contacto con profesoras para cuestiones relacionadas con la seguridad escolar.

## ESTUDIO DE CASO

**Sistemas educativos inclusivos y sensibles al género**

En **Nigeria**, el proyecto *Educando a niñas y adolescentes vulnerables y de difícil acceso en el noreste de Nigeria (Educating vulnerable and hard to reach girls and adolescent girls in Northeastern Nigeria)* (GAC - EIC) tiene como objetivo aumentar el acceso a una educación de calidad de las niñas que viven en zonas afectadas por la crisis mediante la promoción de un **sistema educativo inclusivo y sensible a las cuestiones de género**. El personal docente destinatario se beneficia de la **formación en pedagogía sensible al género**. El paquete de formación del profesorado en pedagogía con perspectiva de género (GRPTT) desarrollado por Plan International incluye una introducción a los temas y conceptos clave relacionados con el género en la educación e incorpora las consideraciones de género en las habilidades de enseñanza, incluidos los métodos de enseñanza adaptados a la niñez, la gestión del aula, la planificación de las clases, la disciplina positiva, la evaluación y la práctica de diagnóstico y reflexión.

**Grupos de reflexión entre docentes.**

Estos grupos sirven de plataforma para que los y las docentes mejoren la calidad de su enseñanza mediante el autoaprendizaje y la reflexión entre pares. Este proceso anima a las y los educadores a revisar críticamente sus lecciones y reflexionar sobre ellas, e incluso a grabar en vídeo sus clases para autoevaluarse. Las reuniones periódicas entre el personal de la escuela, en las que se comparten los resultados de la formación, se debaten los retos y se buscan soluciones colectivas, fomentan un fuerte sentido de comunidad y colaboración, que es uno de los puntos fuertes de estos programas.

## ESTUDIO DE CASO

**Aprendizaje entre pares para docentes**

En **Zimbabue** se crearon comunidades de prácticas a través del *programa SAGE*. Éstas incluyeron sesiones sobre "**Planificar, Hacer, Retroalimentar, Reflexionar**" con personal de centros de aprendizaje de todos los distritos, creando comunidades sostenibles de práctica educativa. Las y los educadores también fueron puestos en pareja con **Colegas de Educación No Formal**, que recibieron formación para proporcionar apoyo como mentores. Los y las colegas realizaron visitas de seguimiento durante las cuales observaron la forma de enseñanza del docente, le proporcionaron comentarios y le ofrecieron orientación en áreas de mejora. Las y los educadores atribuyeron a la formación recibida y a las oportunidades de aprendizaje entre pares su mayor capacidad para impartir una educación inclusiva que haga el aprendizaje fácil, divertido y atractivo para sus estudiantes.

## ESTUDIO DE CASO

**Mentoreo de docentes**

En **Nigeria**, el enfoque de mentoría de docentes aplicado en el *proyecto GAC - EIC* ha demostrado ser una de las formas más eficaces de influir en la pedagogía y la práctica del personal. El enfoque, caracterizado por la autorreflexión y la retroalimentación específica, positiva y constructiva, ha sido un faro de apoyo, reconociendo los puntos fuertes, reforzando las buenas prácticas y fomentando la comunicación abierta. Este mentoreo ha guiado a los y las docentes en la mejora de su metodología y enfoques a la hora de interactuar con sus estudiantes y de impartir sus clases. Ha proporcionado un sistema de apoyo continuo, creando un entorno en el que se fomentan las preguntas y los debates para posibles mejoras.

**Formación para autoridades y personal de la administración escolar.**

Además de la formación de docentes, los programas centrados en el desarrollo de capacidades y la mejora de las competencias del personal en posiciones de dirección y administración de los centros escolares proporcionaron un mejor liderazgo, tutoría y apoyo para docentes, mejorando así su práctica educativa y, por tanto, la experiencia de aprendizaje del alumnado<sup>19</sup>. Trabajar con la administración de los centros también ayuda a garantizar la aceptación de la promoción de la igualdad de género y la inclusión en la enseñanza y el aprendizaje.

<sup>19</sup> Trabajamos por un mundo justo que promueva los derechos de la niñez y la igualdad de las niñas (Bolivia, 2017 - 2021), PASS+ (Burkina Faso, Mali, Níger, 2016-2021), ORME (Guinea, 2016-2017), Biruh Tesfa Bright Futures (Etiopía, 2019-2021)

## ESTUDIO DE CASO

**La dirección escolar como defensora de la igualdad de género e inclusión**

En **Ghana**, la campaña *Haciendo Grandes a las niñas ghanesas (Making Ghanaian Girls Great!)* (MGCubed) formó a funcionarios y funcionarias de educación de distrito (FED) para aumentar su capacidad de monitorear las lecciones de docentes e informar sobre el aprendizaje centrado en el o la estudiante y los enfoques de género. La formación también ayudó a los FED a comprender el trabajo de incidencia por las necesidades educativas de las niñas y el monitoreo de cómo las niñas experimentan la enseñanza y el aprendizaje. Los FDE atribuyeron a la formación recibida una mayor capacidad para ayudar a las escuelas a cumplir sus objetivos y no “quedarse atrás”.

**Formación a buen ritmo, orientada a la práctica y de repetición/actualización.**

En varios programas de Plan Internacional, el personal docente prefirió una formación de varios días centrada en un tema o enfoque. También se puso de manifiesto que les resultaba útil recibir ejemplos prácticos de cómo aplicar una metodología en lugar de una formación muy teórica<sup>20</sup>. La capacitación del profesorado fue más eficaz cuando se repitió o actualizó la formación o cuando se ofrecieron folletos, guías de aprendizaje o debates de seguimiento<sup>21</sup>.

## ESTUDIO DE CASO

**Promover la igualdad de género mediante ejemplos prácticos**

En **Filipinas**, las actividades de formación de docentes *Activos reales a través de mejores habilidades y educación para las adolescentes (Real Assets through Improved Skills and Education for Adolescent Girls)* (RAISE) incluyeron estrategias prácticas para acabar con los estereotipos de género en el aula. Proporcionó materiales de lectura que responden a los prejuicios de género. Según las conclusiones del proyecto, varios factores contribuyeron a la eficacia del enfoque de la formación sobre género: los temas se centraron en los estereotipos de género; los temas se impartieron de forma práctica, incluyendo acciones fácilmente aplicables en el aula; los mensajes sobre cómo evitar los estereotipos de género se explicaron muy claramente, con ejemplos; las sesiones sobre género se complementaron con debates de seguimiento dirigidos por facilitadores de desarrollo comunitario, fomentando un entorno de colaboración que ayudó a reforzar los mensajes clave.

**Apoyo psicosocial con perspectiva de género.**

Apoyar la continuidad de la educación dotando al personal docente de habilidades y material de apoyo psicosocial con perspectiva de género crea un mejor entorno educativo y más resiliente, especialmente en contextos propensos a las crisis.

## ESTUDIO DE CASO

**Apoyo psicosocial para apoyar la continuidad de la educación**

En **Nigeria**, el proyecto *Educación en crisis - educando a niñas vulnerables en el noreste de Nigeria (Education in crisis – educating vulnerable girls in Northeastern Nigeria Project)* (GAC-EIC) tenía como objetivo hacer frente a las desigualdades de género y abordar las causas estructurales y las barreras que impiden a las niñas asistir y permanecer en la escuela en las zonas afectadas por conflictos. Estudiantes y docentes recibieron apoyo psicosocial sensible a las cuestiones de género, que incluía consejería, derivaciones y otros servicios para hacer frente al impacto de los conflictos, que alteran los fundamentos del aprendizaje. La formación incluyó la comprensión de la resiliencia, la reacción de los niños y niñas a la crisis, los principios de los primeros auxilios psicosociales, la igualdad de género y la inclusión, la identificación de los y las estudiantes que necesitan apoyo psicosocial y el trabajo con los padres, madres y las comunidades para promover el bienestar psicosocial de los niños y las niñas. La formación también brindó a los y las docentes la oportunidad de aprender a apoyar a sus colegas con primeros auxilios psicosociales y comunicaciones de apoyo. Las personas formadas observaron una mejora del bienestar general, y las autoridades de las escuelas integraron las sesiones de apoyo psicosocial en los horarios escolares.

**Principales obstáculos para el éxito y la sostenibilidad:**

- **Formaciones que no incluyen a niñas, niños, adolescentes y jóvenes en toda su diversidad.** Las intervenciones de formación que no tienen en cuenta las diversas necesidades pueden fomentar la desigualdad, ya que los y las docentes apoyan a algunas personas, pero no a otras. Por ejemplo, en el programa *Acceso Primario a través de Escuelas Rápidas (Primary Access through Speed Schools)* (PASS+), los y las docentes no podían apoyar a todos y todas sus estudiantes, incluyendo aquellas personas con discapacidad, lo que aumentaba las tasas de abandono escolar de ese grupo. Para abordar el problema, se recomienda adoptar un **enfoque genuinamente interseccional de la inclusión** en la formación docente, de modo que todos y todas los NNAJ, en toda su diversidad, puedan experimentar los beneficios de una educación de calidad.
- **Se pierden horas lectivas debido a la formación.** A veces, docentes y autoridades escolares participan en las escuelas de formación o se cancelan las clases por falta de personal disponible<sup>22</sup>. Una posible solución es proporcionar tiempo escolar adicional cuando regresen o proporcionar folletos impresos para trabajar (posiblemente acompañados de programas de radio) bajo la supervisión de educadores comunitarios con formación o familias, que pueden proporcionar orientación y apoyo en ausencia de docentes regulares.

20 Reconstruir escuelas más seguras para todos (Nepal, 2015-2017)

21 TAWASOL (Egipto, 2018-2021) y Biruh Tesfa Bright Futures (Etiopía, 2019-2021)

22 Iniciativa Escuela Segura en Camboya (2016-2019)

## PRÁCTICA PROMETEDORA 3



# La preparación es clave para anticiparse a posibles interrupciones

Prepararse ante posibles interrupciones significa disponer de un plan en caso de que surja una emergencia que interrumpa la educación. Esto implica variaciones de la gestión del riesgo de desastres y, en términos más generales, un análisis del contexto educativo para identificar los riesgos de continuidad. Fundamentalmente, esto significa también disponer de planes factibles y aplicables que tengan en cuenta las cuestiones de género y sean inclusivos. Estos planes deben tratar de garantizar la mínima interrupción posible de la educación y deben ser conocidos y estar listos para ser aplicados por la comunidad educativa.

## Resultados

- Contar con un plan, diseñado con un enfoque inclusivo y de género, que anticipara las posibles interrupciones de la educación fue **eficaz para crear una continuidad educativa resiliente en situaciones inesperadas**<sup>23</sup>.
- Anticiparse y prepararse para las interrupciones de la educación desde una perspectiva inclusiva, teniendo en cuenta toda la diversidad de necesidades de NNAJ, apoyada en la continuidad de la educación inclusiva<sup>24</sup>.
- El aumento de la **participación de mujeres y niñas** en los procesos de RRD y consolidación de la paz y en la toma de decisiones mejoró la resiliencia, la estabilidad y la igualdad de género.

## Factores clave del cambio

**Capacitación o formación mediante enfoques participativos para que el personal escolar y estudiantes identifiquen los riesgos y tomen medidas para mitigarlos.**

La comunidad escolar (estudiantes, docentes y personal de la escuela) debe estar equipada con las habilidades necesarias para contribuir a la identificación y mitigación de riesgos, de modo que esta tarea no se deje en manos de unas pocas personas expertas externas. En cambio, la comunidad escolar adquiere la capacidad de protegerse a sí misma mediante el desarrollo de sus capacidades. Esto requiere formación sobre una amplia gama de temas, cada uno de los cuales aporta sus propios beneficios. Los sistemas de alerta temprana pueden salvar vidas, los primeros auxilios pueden evitar daños mayores, la búsqueda y el rescate pueden garantizar la seguridad de todos, el apoyo psicosocial puede ayudar a hacer frente a las emergencias, y la planificación colaborativa puede conducir a una gestión eficaz de los riesgos. Además, la formación a distancia garantiza que la educación continúe incluso en tiempos difíciles, cuando estudiantes o docentes no pueden llegar físicamente a las escuelas<sup>25</sup>.

## ESTUDIO DE CASO

### Planes de RRD inclusivos y con perspectiva de género para garantizar la continuidad de la educación

En Bangladesh, el proyecto *Entornos Escolares Equitativos y Resilientes ante Desastres (Disaster Resilient Equitable School Settings) (DRESS)* tuvo un profundo impacto en la participación del alumnado. Mediante la creación de comités de GRD, que incluían a docentes, estudiantes y representantes de los estudiantes, el proyecto fomentó la participación de los estudiantes en la gestión de desastres. Estos comités, a través del proceso de Evaluación de Peligros, Vulnerabilidades y Capacidades, identificaron los riesgos de desastres y desarrollaron planes de reducción de riesgos. También se celebraron reuniones periódicas de los comités de GRD. Este enfoque se tradujo en un aumento significativo de las tasas de retorno de los estudiantes: el 50% de los estudiantes (48% niños y 52% niñas) de las escuelas seleccionadas regresaron a la escuela inmediatamente después de la crisis, en comparación con sólo el 31% de los estudiantes antes del proyecto.

### Es crucial garantizar que las y los estudiantes sean conscientes de los riesgos y participen activamente en la planificación de la RRD.

Esto les provee los conocimientos y habilidades necesarios para comprender, mitigar y responder a desastres y crisis. La comprensión de la RRD también permite a los niños, las niñas y adolescentes y jóvenes desarrollar un conocimiento permanente sobre el manejo de emergencias y habilidades de mitigación, fomentando la resiliencia ante diversos peligros. La educación en RRD, centrada en la participación de niñas y niños, no sólo mejora sus habilidades de trabajo en equipo, sino que también hace hincapié en la importancia de su participación, haciendo que el público sienta la importancia de su papel<sup>26</sup>.



Danica, 16 años, le enseña a sus compañeras y compañeros técnicas básicas de primeros auxilios, Filipinas.

23 PASS+ (Burkina Faso, Mali, Níger, 2016-2021), DRESS (Bangladesh, 2020), SCRSSI (Bangladesh, Nepal, 2018-2021), la Iniciativa Escuela Segura en Camboya (2016-2019).

24 Real Time Review Report - Response to Cyclone Idai in Malawi, Mozambique, and Zimbabwe (2019), Safe School Initiative in Cambodia (2016-2019), MEESA Report on Adolescent Girls and Young Women's Continued Access to Education During COVID-19 (2020-2021), C2R2 (Asia, 2017).

25 DRESS (Bangladesh, 2020), Escuelas seguras en BARMIM, Fase 3 (Filipinas, 2019-2022)

26 Plan International se esfuerza por garantizar que nuestro trabajo contribuya a reforzar la resiliencia de los niños ante los desastres y el cambio climático. Para ello, nos guiamos por nuestro marco [Pathways to Resilience](#).

## ESTUDIO DE CASO

**Niñas y niños como agentes activos de la RRD**

En Filipinas, el proyecto *Escuelas Seguras en BARMIM*, (*Safe Schools in BARMIM*) Fase 3, se basó en las lecciones aprendidas de Escuelas Seguras 1 y 2. Las fases 1 y 2 del proyecto promovieron la participación activa de niñas y niños en la gestión de desastres en las escuelas, incluyendo en su educación la preparación ante desastres y la seguridad escolar. Este enfoque, basado en experiencias anteriores, ha llevado a una reducción significativa de los riesgos de los estudiantes durante los desastres, proporcionando un resultado tranquilizador al aumentar su capacidad para participar y decidir sobre las actividades y la planificación de la RRD.

## ESTUDIO DE CASO

**Promover la conservación del medio ambiente para reforzar la resiliencia**

En Malawi, el proyecto *18+ para Poner Fin a los Matrimonios Infantiles/Promover Escuelas Seguras (18+ Ending Child Marriages/Promoting Safe Schools)* tenía como objetivo reforzar la RRD y la seguridad escolar mediante la formación en actividades de reducción de riesgos, incluida la plantación de 25.000 árboles para reforzar la resiliencia de los miembros de los clubes escolares. Los participantes señalaron que estas iniciativas aumentaron su concienciación sobre la importancia de la conservación del medio ambiente.

**Tener preparados los suministros.**

Anticiparse o prepararse para las interrupciones incluye disponer de equipos y suministros esenciales listos para su uso y distribución tras el desastre<sup>27</sup>. Estos equipos pueden ayudar a garantizar la seguridad de docentes y NNAJ en la escuela en caso de catástrofe. Anticiparse a posibles interrupciones y distribuir material escolar (como material didáctico, libros de texto, cuadernos de ejercicios) a estudiantes al inicio del curso escolar demostró ser una estrategia eficaz en caso de cierre de las escuelas para garantizar la continuidad de la educación.<sup>28</sup>

**Establecer canales de comunicación claros con las autoridades oficiales.**

Los ministerios y gobiernos desempeñan un papel crucial en las respuestas facilitando el transporte o mejorando las infraestructuras para mejorar el acceso a las zonas donde se ejecutan los programas. A través de estos canales de comunicación claros, funcionarios y funcionarias pueden autorizar rápidamente los desplazamientos de oficiales de campo, incluso cuando los movimientos están restringidos durante las emergencias. La disponibilidad de información actualizada de las instituciones gubernamentales locales y los organismos gubernamentales sectoriales también es primordial para determinar el alcance de los daños e identificar a las comunidades más afectadas y las respuestas necesarias en las emergencias.

**Involucrar a las niñas y las mujeres en los procesos de RRD y consolidación de la paz.**

Los procesos de paz que incluyen a mujeres y niñas son más resilientes y promueven sociedades con igualdad de género que

tienen menos probabilidades de sufrir conflictos. A su vez, incluir a niñas y mujeres en estos procesos y reforzar su contribución a la toma de decisiones aumenta su autoestima y fomenta la igualdad de género. Esto puede hacerse aprovechando los clubes de niñas y los clubes de madres y mujeres vinculados a las escuelas<sup>29</sup>.

## ESTUDIO DE CASO

**Mujeres y consolidación de la paz**

En Nigeria, el proyecto *Educación en situaciones de emergencia en contextos complejos (Education in Emergency in complex context)* tenía como objetivo mejorar la inclusión y la cohabitación pacífica mediante la participación de la comunidad, la colaboración y la resolución de conflictos. El **Foro Mujeres, Paz y Seguridad (WOPSEF)** (por sus siglas en inglés) se creó para involucrar a las mujeres en los procesos de consolidación de la paz, mejorar su participación y cohesión social, y reforzar sus capacidades de defensa. El WOPSEF se reunía dos veces al mes para debatir cuestiones urgentes relacionadas con la violencia de género y la paz y la seguridad, y para identificar posibles soluciones. Estas iniciativas también pretenden hacer avanzar la igualdad de género y reforzar la voz de las mujeres y sus posiciones en la comunidad. El Foro WOPSEF ha desempeñado un papel decisivo en la resolución de disputas dentro de sus comunidades, promoviendo la inclusividad, la cohabitación pacífica a través de la participación social, y la paz y la seguridad sostenibles.

**Principales obstáculos para el éxito y la sostenibilidad**

- **Falta de consideraciones transformadoras de género en contextos humanitarios o de emergencia.** En contextos humanitarios y de emergencia en los que es probable que se interrumpa la educación, puede que se preste menos atención a la educación transformadora en materia de género<sup>30</sup>, a pesar de que las investigaciones demuestran que las niñas y las mujeres suelen encontrarse entre las personas más vulnerables en situaciones posteriores a desastres, tienen necesidades especiales y se enfrentan a problemas específicos de protección. Varios informes, incluido el *Informe MEESA de Plan Internacional sobre el acceso continuado de las adolescentes y las mujeres jóvenes a la educación durante la COVID-19*, hacen hincapié en que es esencial dar prioridad a la programación transformadora de género en tiempos de crisis debido a las múltiples vulnerabilidades a las que se enfrentan las adolescentes y las mujeres.
- **Falta de consideraciones inclusivas para los niños y las niñas con discapacidad durante la planificación para desastres.** Los niños y las niñas con discapacidad suelen quedar excluidos de las iniciativas de RRD, pero pasarlos por alto agrava considerablemente su vulnerabilidad<sup>31</sup>. Es esencial que la planificación participativa en caso de desastre adopte un enfoque inclusivo e interseccional, que las personas con discapacidad participen por igual y reciban formación en la identificación de riesgos, y que la comunidad escolar esté preparada para apoyar a NNAJ con discapacidad y sus necesidades de continuidad educativa en caso de desastre.

27 DRESS (Bangladesh, 2020)

28 Por ejemplo, el PASS+ (Burkina Faso, Malí, Níger, 2016-2021), GATE-GEC (Sierra Leona, 2017-2021), SAGE (Zimbabue, 2019-2023), y Activos Reales a través de mejores Habilidades y la Educación para Adolescentes (RAISE) (Filipinas, 2013-2018).

29 Proyecto de educación de emergencia en contextos complejos (Nigeria, 2022 - 2023)

30 Sobre la base de los proyectos examinados. Aunque muchos proyectos reconocieron en sus recomendaciones que esto debería rectificarse en la programación futura.

31 C2R2 (Asia, 2017)

## PRÁCTICA PROMETEDORA 4



# Entornos de aprendizaje de calidad

Los entornos de aprendizaje de calidad incluyen la construcción de escuelas y espacios de aprendizaje y su reacondicionamiento para garantizar que sean más seguros en caso de desastre. También implican la construcción de instalaciones como servicios higiénicos, cocinas o dormitorios que tengan en cuenta las cuestiones de género para garantizar que se satisfacen las necesidades básicas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Toda la infraestructura debe ser accesible para no se excluya a ningún niño, niña, adolescente o joven de participar en la educación.

## Resultados

- Las mejoras físicas de los entornos de aprendizaje, como la construcción de infraestructuras físicas<sup>32</sup> contribuyeron a que los espacios educativos fueran más seguros y resistentes, ayudando a garantizar que **la educación continuara en situaciones de interrupción**.
- Tener infraestructura con fácil acceso contribuyó a la **educación inclusiva** y a mejorar los resultados de aprendizaje de estudiantes con discapacidad<sup>33</sup>.
- Las mejoras en la infraestructura física de los espacios de aprendizaje (por ejemplo, escuelas y aulas) contribuyen a **mejorar el bienestar de estudiantes y docentes en la escuela**<sup>34</sup>.
- Las mejoras físicas también pueden hacer que los espacios de aprendizaje **sean sensibles a las cuestiones de género**, al permitir que las niñas se sientan más bienvenidas y cómodas en la escuela, lo que se correlaciona con una mayor motivación y mejores resultados de aprendizaje<sup>35</sup>.

## Factores clave del cambio

### Hacer que los edificios y espacios educativos sean físicamente seguros.

Por ejemplo, la mejora de las características estructurales, como la reparación de tejados, la construcción de muros perimetrales, la provisión de juegos infantiles, el tratamiento de los desprendimientos de tierra, la instalación de medios de protección contra los rayos o la elevación de los terrenos escolares desde el nivel existente (por encima del nivel de inundación) ha atraído a más alumnos y alumnas a la escuela que antes, pues sienten mayor seguridad<sup>36</sup>. En cuanto a la seguridad de la enseñanza en periodos de conflicto, la construcción de vallas para hacer las escuelas más seguras ha tenido especial éxito, garantizando que las escuelas permanezcan libres de incidentes frente a la adversidad<sup>37</sup>. Estos entornos de aprendizaje físicamente más seguros han contribuido significativamente al bienestar mental de docentes y estudiantes..

## ESTUDIO DE CASO

### Escuelas más seguras ayudan a reducir la ansiedad y mejoran la concentración

En **Bangladesh y Nepal**, el proyecto *Fortalecimiento de la Resiliencia Comunitaria ante Desastres a través de Iniciativas de Seguridad Escolar (Strengthening Community Resilience to Disaster through School Safety Initiatives) (SCRSSI)* observó que la enseñanza no es tan eficaz si una escuela tiene instalaciones físicas deficientes. Por ejemplo, el temor continuo a que los desastres puedan dañar el edificio hace que los y las docentes tengan menos confianza a la hora de impartir sus clases y perturba la concentración del alumnado. Las niñas consultadas durante el proceso de evaluación confirmaron que su nivel de estrés, ansiedad y miedo disminuyó cuando aumentaron sus conocimientos sobre la prevención de riesgos junto con la mejora de los edificios escolares. Muchas de las encuestadas mencionaron que una de las principales razones por las que más niñas acudían a la escuela era que se habían abordado sus necesidades con la construcción de nuevos servicios higiénicos adaptados a su género y la creación de un Sanimart (una tienda de toallas higiénicas en cada escuela secundaria donde está el proyecto), lo que redujo la tasa de ausencia de las niñas durante su periodo. Esto no sólo mejoró el entorno de aprendizaje, sino también el rendimiento académico.

### Hacer que las escuelas sean acogedoras para las niñas.

Muchas intervenciones del programa incluyeron la construcción de instalaciones de MHM (espacios seguros para cambiarse y atender las necesidades de la menstruación), produciendo resultados positivos como una mayor comodidad en las escuelas y, a su vez, un mayor rendimiento académico y una mejor accesibilidad de las niñas a la educación<sup>38</sup>. Hacer que los espacios educativos sean acogedores para las niñas también implicó renovar o construir instalaciones de agua, saneamiento e higiene (WASH) que tuvieran en cuenta las cuestiones de género, crear un entorno de aprendizaje seguro y reducir las distancias de desplazamiento a la escuela.

<sup>32</sup> Por ejemplo, sistemas de agua, saneamiento e higiene que tengan en cuenta las cuestiones de género, espacios limpios e higiénicos, vallas alrededor de las escuelas, pasos de cebrera cerca de las escuelas, dormitorios cerca de las escuelas, rampas, sistemas de acceso para discapacitados, dormitorios cerca de las escuelas, etc.).

<sup>33</sup> Build Back Safer Schools for All (Nepal, 2015-2017), C2R2 (Asia, 2017).

<sup>34</sup> Build Back Safer Schools for All (Nepal, 2015-2017), SCRSSI (Bangladesh, Nepal, 2018-2021)

<sup>35</sup> Mejorar el acceso y la permanencia de las niñas en las escuelas secundarias (Tanzania, 2021-2022), SCRSSI (Bangladesh, Nepal, 2018-2021), EQuIP2 y HPP (Burkina Faso, Mali, Guinea, Guinea Bissau, Camerún, RCA, Níger, Jordania 2017-2021), GESS, RDP Lao 2016-2019.

<sup>36</sup> SCRSSI (Bangladesh, Nepal, 2018-2021) y Disaster Resilient Equitable School Settings (DRESS) Project (Bangladesh, 2020)

<sup>37</sup> EQuIP2 (Burkina Faso, Mali, Guinea, Guinea Bissau, 2017-2021)

<sup>38</sup> Mejorar el acceso y la permanencia de las niñas en las escuelas secundarias (Tanzania, 2021-2022), SCRSSI (Bangladesh, Nepal, 2018-2021), EQuIP2 y HPP (Burkina Faso, Mali, Guinea, Guinea Bissau, Camerún, RCA, Níger, Jordania 2017-2021), GESS, RDP Lao 2016-2019.

### Mejora de las instalaciones higiénicas.

Los servicios higiénicos y las instalaciones de aprendizaje complementaron y apoyaron la continuidad del aprendizaje (especialmente en contextos posteriores a una crisis). Por ejemplo, en el *proyecto ORME*<sup>39</sup>, ejecutado en Guinea tras la epidemia de ébola, la evaluación observó una correlación entre las mejoras en el entorno escolar mediante letrinas, refectorios, puntos de agua y mejores prácticas de higiene, y las mejoras en los resultados académicos de los estudiantes<sup>40</sup>. Del mismo modo, en contextos posteriores a terremotos, la provisión de un paquete holístico de centros de aprendizaje temporales, educación sanitaria, construcción de baños temporales, depósitos de agua y formación del profesorado ayudó a apoyar la continuidad de la educación<sup>41</sup>.

### Escuelas accesibles.

Instalaciones como iluminación, barandillas, rampas, escaleras inclinadas y baldosas especiales para niños y niñas con discapacidad fomentan el aprendizaje inclusivo. Estas mejoras pueden aumentar el acceso a la educación de los niños y las niñas con discapacidad y, por tanto, su tasa de matriculación<sup>42</sup>.

#### ESTUDIO DE CASO

#### Edificios accesibles para garantizar un aprendizaje de calidad para todos y todas

En **Nepal**, el programa *Reconstruir Escuelas Seguras para Todos y Todas (Build Back Safer Schools for All)* incluyó la construcción de escuelas accesibles que pudieran acoger a estudiantes sordos y con deficiencias visuales. Las obras incluyeron el suministro de bombillas para indicar la incidencia de un desastre a personas sordas y con problemas de audición, aulas más grandes de lo habitual para colocar barandillas a lo largo de las paredes de las aulas y facilitar así la movilidad de las personas con alguna necesidad, y verandas con baldosas especiales para ayudar a estudiantes con discapacidad visual. También se construyeron rampas para garantizar el acceso de las sillas de ruedas. La mejora de las instalaciones estructurales (edificios escolares seguros, muros, patios escolares, muros de contención para reducir el riesgo de daños por deslaves de tierras) e instalaciones no estructurales (agua, saneamiento e higiene, fácil acceso para las personas con discapacidad, patios de recreo, laboratorios, instalaciones informáticas, kits educativos, material didáctico, mobiliario y equipamiento deportivo y musical) contribuyó a mejorar la experiencia educativa de todos y todas. Uno de los estudiantes con discapacidad dijo que, desde el terremoto, había temido que su escuela se derrumbara. Las mejoras en los edificios escolares le hicieron sentirse más seguro y le motivaron para animar a sus amigos a volver a la escuela. Señaló que él y su amigo con discapacidad pueden salvarse si se enciende la luz de alarma.



Rincón de información para adolescentes y de gestión de higiene menstrual, Nepal

### Principales obstáculos para el éxito y la sostenibilidad

- **Las mejoras físicas son un factor importante para la educación inclusiva y la continuidad de la educación, pero no son suficientes por sí solas.** Hay que tener en cuenta que, para aumentar el acceso y la asistencia a la escuela de niñas y niños con discapacidad, las infraestructuras accesibles no bastan por sí solas. Por ejemplo, en **Nepal**, el *proyecto Reconstruir Escuelas Seguras para Todos (Build Back Safer Schools for All)* señaló que es necesaria una formación docente específica para cambiar sus actitudes y prestar un mejor apoyo a los y las estudiantes con discapacidad, así como para proporcionar apoyo psicosocial a quienes lo necesiten en épocas posteriores a desastres. Esto también puede aplicarse a la construcción de instalaciones de agua, saneamiento e higiene que tengan en cuenta las cuestiones de género. Por sí solas, las instalaciones físicas no pueden superar las normas sociales que impiden a niñas y mujeres participar en la educación durante su periodo. Sin embargo, su contribución a la mejora de la seguridad y la comodidad de las niñas es significativa.

39 Proyecto ORME (Guinea, 2016-2017)

40 En el informe de evaluación no se facilitaron más detalles sobre las estadísticas de los tipos de resultados académicos y las posibles causas o explicaciones de esta correlación. No obstante, cabe señalar que este proyecto proporcionó numerosas intervenciones, incluida la formación del profesorado y el apoyo al aprendizaje mediante clases de repaso para los niños.

41 Ayuda de emergencia y rehabilitación para las familias afectadas por el terremoto de los distritos de Dolakha y Sindhupalchowk en Nepal (2015-2017) y Reconstruir escuelas más seguras para todos (Nepal, 2015-2017).

42 C2R2 (Asia, 2017) y Build Back Safer Schools for All (Nepal, 2015-2017).





Anna, 5 años, juega a la médica y paciente con su amiga en el preescolar, RDP de Laos

## PRÁCTICA PROMETEDORA 5



# Programas de educación alternativa y no formal

Los programas de educación alternativa y no formal ofrecen a los estudiantes una vía paralela a la educación formal, o en lugar de ella, que les permite acceder o reincorporarse con facilidad a la educación formal, ponerse al día en su educación o realizar la transición al mercado laboral. Algunos ejemplos de programas de educación alternativa incluidos en las iniciativas de Plan Internacional son las clases de aprendizaje acelerado (para ponerse al día con el aprendizaje), los centros de aprendizaje temporales (por ejemplo, durante situaciones de emergencia), los centros de aprendizaje comunitarios (para niños, niñas, adolescentes y jóvenes que no pueden asistir a la educación formal durante el horario escolar normal, como los NNAJ que realizan trabajo estacional o doméstico), los espacios de protección infantil (donde los niños y las niñas pueden continuar su aprendizaje y recibir asesoramiento psicosocial cuando lo necesiten), etc.

### Resultados

- Los programas de educación alternativa o no formal apoyan la continuidad y la preparación de la educación, ya que contribuyen a facilitar la entrada/reincorporación a la educación formal o sustituyen a ésta cuando resulta inaccesible para los NNAJ<sup>43</sup>.
- Los programas de educación alternativa o no formal apoyan la educación inclusiva, ya que son eficaces a la hora de atender las necesidades de los niños, las niñas, y jóvenes que han quedado al margen de la educación formal o a quienes las vías de educación formal no alcanzan (especialmente las niñas marginadas)<sup>44</sup>.
- Los programas de educación alternativa, como el aprendizaje extraescolar o los pequeños grupos de estudio, mejoraron los resultados del aprendizaje y la calidad de la educación experimentada por NNAJ<sup>45</sup>.
- La mayoría de las intervenciones que se ajustaron a las prioridades locales, nacionales y/o regionales, con la **colaboración y cooperación de las autoridades y ministerios pertinentes** (por ejemplo, el de Educación), tuvieron efectos positivos en la eficacia, la escalabilidad y la sostenibilidad<sup>46</sup>.

43 EQuIP2 y HPP (Burkina Faso, Mali, Guinea, Guinea Bissau, Camerún, RCA, Níger, Jordania 2017-2021)

44 GATE-GEC (Sierra Leona, 2017-2021), Bright Futures (Etiopía, 2019-2021), SAGE (Zimbabue, 2019-2023), Seas of Change (SEAS - Camboya y Tailandia, 2015-2018), RAISE (Filipinas, 2013-2018).

45 GATE-GEC (Sierra Leona, 2017-2021), BRICE (Etiopía, Somalia 2018-2022)

46 Apoyo a la respuesta, recuperación y resiliencia en el estado de Borno, Nigeria (2019 - 2022)

## Factores clave del cambio

### Educación acelerada y estrategias educativas de “recuperación”.

En todas las intervenciones de los programas de Plan Internacional, la reorganización y condensación de los contenidos clave de aprendizaje de varios cursos en un marco temporal más corto pero intensificado ayudó a alcanzar los niveles educativos nacionales e hizo más accesible la transición a la educación formal. Plan Internacional cuenta con modelos únicos de educación acelerada para distintas edades (preescolar<sup>47</sup>, para la transición de la educación primaria a la escuela formal, y para la transición al trabajo de estudiantes mayores), con distintos números de cursos condensados<sup>48</sup>. La educación acelerada demostró su eficacia tanto en contextos de desarrollo como humanitarios, así como en contextos postcrisis y de crisis prolongada<sup>49</sup>, lo que sugiere que puede tener éxito en todo el nexo<sup>50</sup>. **La colaboración y el respaldo de la educación acelerada por parte de las autoridades oficiales o los gobiernos** apoyaron las transiciones a la educación formal o la aprobación de la certificación final por parte de las autoridades. La colaboración con las autoridades competentes mejoró la sostenibilidad y el impacto de los programas de educación alternativa<sup>51</sup>.



Najma, 11 años, y su mejor amiga estudian juntas

## ESTUDIO DE CASO

### Preparación escolar

El programa multinacional (**RDP Lao, Camboya y Tanzania**) *APRENDER-Pre primaria de verano (LEARN-Summer Pre-primary) (SPP)* tiene como objetivo mejorar la preparación escolar de los niños y las niñas desfavorecidas que no tienen acceso a la educación preescolar, con el fin de facilitarles el acceso a la escuela y el éxito escolar. Los resultados de las evaluaciones indicaron que la intervención mejoró la preparación escolar, la matriculación a tiempo y la permanencia en el primer grado, así como la resiliencia de las niñas y los niños expuestos a adversidades en las primeras etapas de su vida.

## ESTUDIO DE CASO

### Sostenibilidad, escalabilidad e impacto

En **Nigeria**, el *proyecto Apoyo a la respuesta, la recuperación y la resiliencia en el estado de Borno (Support to Response, recovery, and resilience in Borno State) (2019-2022)* tenía como objetivo crear oportunidades para que los niños y las niñas no escolarizados aprendieran aritmética básica y alfabetización y se reincorporaran al sistema educativo formal o se matricularan en formación profesional. El proyecto apoyó al Ministerio de Educación para desarrollar y poner a prueba un **plan de estudios de educación acelerada (EA)**, incluida una política y un paquete de capacitación docente. Al final de la intervención, se certificó el nuevo plan de estudios, que contribuirá a armonizar todas las intervenciones de educación acelerada del país.

## ESTUDIO DE CASO

### Continuidad de la educación

En **África Occidental**, el proyecto multinacional (Burkina Faso, Mali y Níger) *Pass+* (2016-2021) tenía como objetivo aumentar el acceso a la educación de las niñas y los niños no escolarizados. La estrecha colaboración con los Ministerios de Educación permitió promover la transición de los estudiantes de los centros de aprendizaje acelerado a las escuelas formales, en particular reforzando los conocimientos de el personal docente sobre cómo apoyar a estudiantes recién transferidos. El proyecto también colaboró con las autoridades regionales para garantizar que todos los niños y todas las niñas dispusieran de un certificado de nacimiento que les permitiera matricularse en los exámenes nacionales.

## ESTUDIO DE CASO

### Clases de recuperación para apoyar el aprendizaje de las niñas

En **Etiopía y Somalia**, el proyecto *Educación segura y de calidad para niñas y niños en situaciones de desplazamiento (Safe and quality education for girls and boys in displacement situations) (BRICE) (2018 - 2022)* se centró en los niños y niñas que viven en situaciones de crisis, a quienes con frecuencia se niega el acceso a una educación segura y de calidad. En respuesta a la necesidad de una educación subsidiaria para las alumnas, se puso en marcha una educación de recuperación en formato de clases extraescolares. Los grupos reducidos recibieron apoyo continuo durante 8 semanas. Los datos recogidos mostraron que el 100% de las alumnas que participaron en la educación de recuperación habían mejorado sus notas. Los comentarios de las participantes destacaron que las jóvenes apreciaban asistir a las clases extraescolares porque les proporcionaban un espacio físico y un tiempo muy necesarios para ponerse al día con los deberes, un tiempo y un espacio de los que carecen en casa debido a que se espera de ellas que realicen las tareas domésticas y asuman responsabilidades de cuidado.

47 Programa global y modelo de influencia de Plan Internacional ¡Estoy preparado! Programa acelerado de educación preescolar

48 Por ejemplo, en el EQUIP2 y el HPP (Burkina Faso, Mali, Guinea, Guinea Bissau, Camerún, RCA, Níger, Jordania 2017-2021) se condensaron dos grados de contenidos de aprendizaje en un año, lo que tuvo resultados positivos.

49 El proyecto para que refugiados burundeses y congoleños tengan acceso a servicios de protección de calidad y holísticos en los campos de refugiados en Tanzania (2018-2019) tuvo lugar en campos de refugiados; y el HPP y el EQUIP (Burkina Faso, Mali, Guinea, Guinea Bissau, Camerún, RCA, Níger, Jordania 2017-2021) tuvieron lugar en los contextos de desarrollo y humanitario.

50 El nexo entre ayuda humanitaria, desarrollo y paz se centra en el trabajo necesario para abordar de forma coherente la vulnerabilidad de las personas antes, durante y después de las crisis. El nexo es una continuación de los esfuerzos realizados desde hace tiempo en los ámbitos humanitario y del desarrollo, como la “reducción del riesgo de desastres” (RRD), la “vinculación entre ayuda de emergencia, rehabilitación y desarrollo” (WARD), la “agenda de la resiliencia” y la integración de la sensibilidad al conflicto en todas las respuestas.

51 LEARN-Summer Pre-primary (SPP - RDP Lao, Camboya y Tanzania, 2014-2024)

## Pequeños grupos o centros de aprendizaje comunitario<sup>52</sup> que incluyen a estudiantes de difícil acceso y les ofrecen apoyo personalizado y oportunidades de aprendizaje entre iguales<sup>53</sup>.

Estos tipos de programas educativos pueden implicar pequeños grupos de estudio supervisados o acompañados por facilitadores, y el desglose de las lecciones más difíciles. A los y las estudiantes, especialmente a los niños y niñas marginados, les resultó beneficioso aprender en pequeños grupos en entornos familiares donde pueden interactuar con educadores/facilitadores comunitarios y con sus compañeros<sup>54</sup>.

### ESTUDIO DE CASO

#### Grupos de estudio para mejorar los resultados del aprendizaje –

En **Sierra Leona**, el proyecto *Acceso de las Niñas a la Educación: Desafío para la Educación de las Niñas (Girls' Access to Education: Girls' Education Challenge) (GATE-GEC*, por sus siglas en inglés) (2017-2021) tenía como objetivo apoyar a niñas marginadas y a estudiantes con discapacidad para que asistan a la escuela, alcancen su pleno potencial de aprendizaje, aprendan en un entorno seguro e inclusivo y realicen con éxito la transición a la educación superior y más allá. Pequeños grupos de estudio centrados en la alfabetización y la aritmética proporcionaron al alumnado apoyo académico, lo que contribuyó a la mejora de los resultados de aprendizaje, así como a un mayor sentido de autoconfianza y agencia. Quienes participaron señalaron que en grupos más pequeños tenían más oportunidades de hacer preguntas y practicar lo que habían aprendido en la escuela. También consideraron que los grupos eran un espacio integrador en el que todas las personas tenían las mismas oportunidades de participar, gracias al enfoque integrador adoptado por quienes facilitaban las sesiones.

## Escuchar las necesidades los y las estudiantes

Comprometerse con el alumnado y escuchar sus necesidades puede poner de manifiesto los obstáculos que les impiden continuar o desarrollar su potencial educativo. Cuando las intervenciones del programa dieron prioridad a escuchar a quienes estudian, se puso de manifiesto que cuestiones como las distancias, el cuidado de menores o los horarios conflictivos eran los principales obstáculos para su educación. Cuando las intervenciones ofrecieron respuestas específicas a esos problemas, se observaron resultados positivos, como un aumento de la asistencia y del compromiso con la educación, así como una transición más fluida de la educación no formal a la formal<sup>55</sup>.

## Flexibilidad.

La flexibilidad se reconoció como un elemento esencial de los programas educativos accesibles<sup>56</sup>. Esto incluía horarios flexibles y modalidades de impartición (como aumentar o reducir el número de clases por semana, proporcionar libros de texto de autoaprendizaje, etc.) en función de las necesidades del alumnado.

## Enfoque de divulgación dedicado y personalizado para apoyar a estudiantes difíciles de alcanzar.

Los y las NNAJ más difíciles de alcanzar pudieron participar en la educación cuando educadores de la comunidad mentores utilizaron modalidades personalizadas puerta a puerta para llegar a quienes no estaban pudiendo acceder a la educación<sup>57</sup>. El enfoque de divulgación tuvo éxito a la hora de retener estudiaban cuando quienes mentorean o educan procedían de las comunidades de difícil acceso, pudiendo así establecer relaciones más estrechas y habiendo recibido formación sobre cómo involucrar a quienes estaban en situaciones de marginalidad.

### ESTUDIO DE CASO

#### Clubes de escucha para atender las necesidades estudiantiles

En **Ghana**, el proyecto *Llegar y Enseñar a los niños y niñas no escolarizados (Reaching and Teaching Out-of-school Children) (REACH)* (2016-2021) tenía como objetivo aumentar el acceso de la infancia no escolarizada de los distritos más pobres a una educación básica complementaria (EBC) que tuviera en cuenta las cuestiones de género, fuera inclusiva y se adaptara a la realidad local, y posteriormente a los grados superiores de primaria. Uno de los factores significativos que influyeron en la consecución de los resultados del proyecto fue la creación de clubes de escucha en las nuevas escuelas de quienes se integraban. En ellos, las personas recién integradas se agrupaban con temas asignados para generar debates en grupo. La adopción de clubes de escucha ayudó a quienes se integraban a acoplarse. El debate en grupo también se utilizó en la EBC, lo que hizo que quienes estaban en transición confiaran en compartir sus ideas y necesidades en las nuevas escuelas.

52 Por ejemplo, donde grupos de aproximadamente 15 estudiantes se reúnen en su comunidad a nivel de aldea, convocados por facilitadores y profesores reclutados y capacitados localmente, como en el GATE-GEC (Sierra Leona, 2017-2021), y Bright Futures (Etiopía, 2019-2021).

53 Informe MEESA - Evaluación del acceso continuado de las adolescentes y las mujeres jóvenes a la educación durante COVID-19 (2020-2021)

54 SAGE (Zimbabue, 2019-2023) y GATE-GEC (Sierra Leona, 2017-2021).

55 Ibid.

56 SAGE (Zimbabue, 2019-2023), PASS+ (Burkina Faso, Mali, Níger, 2016-2021), Bright Futures (Etiopía, 2019-2021), RAISE (Filipinas, 2013-2018).

57 Bright Futures (Etiopía, 2019-2021), informe MEESA (2020-2021), SAGE (Zimbabue, 2019-2023)

## ESTUDIO DE CASO

**Enfoque Modificado en la Escuela y Fuera de la Escuela (MISOSA—por sus siglas en inglés) y el Programa Escuela Secundaria Abierta (OHSP—por sus siglas en inglés)**

En **Filipinas**, el programa Activos reales a través de mejores habilidades y educación para las adolescentes (*Real Assets through Improved Skills and Education for Adolescent Girls*) (RAISE) adoptó los enfoques innovadores denominados **Enfoque Modificado en la escuela y fuera de la escuela (MISOSA)** y **Programa de Escuela Secundaria Abierta (OHSP)**. En MISOSA, la clase se agrupa en dos: un grupo dentro de la escuela con el personal docente de aula, que sigue lecciones formales, y un grupo fuera de la escuela con un docente facilitador en un lugar distinto del aula, que proporciona al alumnado materiales de auto instrucción (MAI). En el OHSP, la enseñanza a distancia autodidacta responde a las necesidades de aprendizaje de quienes no pueden asistir a clases regulares. El OHSP permite flexibilidad en la finalización, permitiendo a quienes se matriculan un máximo de seis años para completar el programa, lo que significa que el alumnado puede acelerarlo o ralentizarlo, dependiendo de sus circunstancias. Las autoridades de las escuelas entrevistadas atribuyeron la tasa cero de abandono escolar a la aplicación de MISOSA y OHSP. Aunque estos enfoques son más adecuados para estudiantes independientes (ya que requieren autoaprendizaje), docentes y autoridades de los centros destacaron que se apoyaba a los y las estudiantes de MISOSA/OHSP para que fueran independientes con el tiempo. Lo hacían mediante visitas a domicilio, tutorías individuales durante los recreos y apoyo a la lectura. Se entrevistó a estudiantes que indicaron que MISOSA y OHSP les habían ayudado a completar la escolarización y pasar al siguiente curso a pesar de no poder asistir a la escuela con regularidad. También señalaron una mayor motivación para volver a la escuela después de una ausencia prolongada (por ejemplo, embarazo) porque podían seguir el ritmo de las tareas escolares mediante el autoestudio utilizando los MAI.

## ESTUDIO DE CASO

**Enfoque de divulgación personalizado para llegar a las niñas más difíciles de alcanzar**

En **Etiopía**, el proyecto "*Biruh Tesfa*" For All (2019-2021), que significa "Futuro brillante para todas" en amárico tenía como objetivo movilizar a las niñas no escolarizadas (de 10 a 19 años) en espacios seguros convocados por mentoras y profesoras contratadas y formadas a nivel local. El reclutamiento se realizó mediante mentoras que iban casa por casa, lo que les permite identificar a las niñas que reúnen los requisitos y, si es necesario, negociar la participación de las niñas en el programa, lo que es especialmente crítico para las trabajadoras domésticas. Las mentoras fueron reclutadas en las comunidades del proyecto y eran, en la mayoría de los casos, mujeres líderes locales; muchas mentoras tenían las mismas experiencias que las participantes, al haber emigrado a la zona o haber trabajado en el servicio doméstico. Anteriormente, el enfoque usual para llegar a estos grupos marginados era la pertenencia a asociaciones comunitarias, pero esta estrategia tiende a llegar sólo a

**Principales obstáculos para el éxito y la sostenibilidad**

- **Transiciones de los programas de educación alternativa a la educación formal.** La falta de instalaciones en el sistema escolar formal para aceptar estudiantes que transicionan desde los programas alternativos puede crear aulas abarrotadas. El personal docente puede enfrentar grandes desafíos para hacer un manejo adecuado de las aulas y ofrecer un aprendizaje de calidad, desanimando finalmente NNAJ a asistir a la escuela. Las intervenciones de aprendizaje acelerado que tienen como objetivo motivar la transición a la educación formal deben abordar simultáneamente la capacidad de los sistemas de educación formal, posiblemente mediante la cooperación con las autoridades educativas nacionales o regionales. También es esencial que las personas responsables de la educación formal (por ejemplo, autoridades escolares y docentes) que acogerán a nuevos estudiantes procedentes de los programas acelerados cuenten con las habilidades y los conocimientos necesarios para apoyar a quienes recién se integran.
- Para los clubes o programas extraescolares que prolongan la jornada escolar, es esencial tener en cuenta sus necesidades básicas. Por ejemplo, más de la mitad de quienes participan en el proyecto *GATE-GEC* (Sierra Leona, 2017-2021) consideraron que la falta de comida en los grupos de estudio era el aspecto que menos disfrutaban. Esto pone de relieve la importancia de garantizar que los y las estudiantes no tengan hambre ni sed durante estas horas prolongadas, ya que puede repercutir significativamente en su bienestar y en los resultados del aprendizaje. Por lo tanto, los programas de educación no formal deben dar prioridad a la satisfacción de estas necesidades básicas, al igual que la educación formal (por ejemplo, instalaciones seguras, instalaciones de agua, saneamiento e higiene, etc.).

## PRÁCTICA PROMETEDORA 6



# El enfoque escolar integral – Apoyo comunitario

Las estructuras de apoyo comunitario incluyen comités de gestión escolar o educativa, asociaciones y clubes de padres y madres, círculos de crianza, redes comunitarias de personas con discapacidad o mecanismos comunitarios de protección infantil involucrados en asuntos educativos locales. Estas estructuras pueden reforzar las intervenciones de los programas fomentando la participación de la comunidad, movilizándolo a las principales partes interesadas y apoyando la misión de las escuelas o de los programas educativos (por ejemplo, ayudando a conseguir personas que trabajen en los proyectos de construcción de escuelas, organizando actos comunitarios, ayudando a los docentes a establecer relaciones con las familias, etc.).

## Resultados

- Las estructuras comunitarias apoyaron **la sensibilización y el cambio de normas** (por ejemplo, en torno al acceso a la educación y la permanencia en ella)<sup>58</sup>.
- Las estructuras comunitarias apoyaron el **cambio transformador de género y la inclusión** (por ejemplo, la inclusión de niños y niñas con discapacidad o desfavorecidos en las actividades educativas)<sup>59</sup>.
- Las estructuras comunitarias ayudaron al personal de las escuelas a **identificar directamente los casos de niños y niñas no escolarizados y facilitar su (re)escolarización**<sup>60</sup>.



## Factores clave del cambio

### Proporcionar mediación entre la escuela (o el programa educativo) y las familias de NNAJ.

Las estructuras comunitarias, como los comités de gestión educativa o las asociaciones de padres y madres, ocupan un espacio único entre la escuela y el hogar y pueden servir de intermediarias entre ambos. Como intermediarias, pueden ayudar a resolver problemas que a las escuelas les puede resultar difícil resolver por sí solas. Por ejemplo, si hay información que transmitir a las familias, o si los y las estudiantes faltan a clase, quienes forman parte de los comités pueden ir a las casas de las familias para entender la situación y encontrar una solución<sup>61</sup>.

## ESTUDIO DE CASO

### Apoyo de familias a familias para ocuparse de sus hijos e hijas con discapacidad

En **Zimbabue**, el proyecto *Creación de un entorno seguro y acogedor para niñas y niños adolescentes (Creating a Safe and Friendly Environment for Adolescent Girls and Boys)* (2016-2019) estableció grupos de apoyo de familias a familias. Estos grupos proporcionaron apoyo psicosocial a los padres y madres que lidiaban con los desafíos de cuidar a sus hijos e hijas con discapacidad. Además, los **comités comunitarios de rehabilitación** se encargaron de garantizar que todos los niños y las niñas con discapacidad en edad escolar recibieran ayuda para asistir a la escuela. El resultado fue una notable mejora de la tasa de escolarización. En la región de Kwekwe, por ejemplo, antes del proyecto sólo iba a la escuela el 10% de los niños y niñas con discapacidad. Sin embargo, tras la intervención, las cifras aumentaron hasta cerca del 60%, un claro indicio del impacto positivo en la educación de los niños y las niñas.

### Conocimiento sólido de la localidad o la comunidad.

Cuando las estructuras comunitarias están bien conectadas y son expertas en el entorno local, pueden identificar las intervenciones más eficaces para apoyar la continuidad de la educación, crear cambios en las normas o llegar a NNAJ de difícil acceso (por ejemplo, mediante visitas puerta a puerta, centros comunitarios o estrategias sin contacto como la radio y la televisión). El involucramiento de personas como líderes de la comunidad, voluntarios y voluntarias, trabajadores y trabajadoras de salud, líderes juveniles, etc. en la identificación de participantes es un ingrediente importante para llegar a las familias más vulnerables de las comunidades destinatarias, y la eficacia de estas estrategias basadas en la comunidad es un testimonio de su valor.

Yollanda, 12 años, utiliza un teléfono móvil para conectarse con educadoras de la comunidad, Zimbabue.

58 BRICE (Etiopía, Somalia 2018-2022), GATE-GEC (Sierra Leona, 2017-2021),

59 PASS+ (Burkina Faso, Mali, Níger, 2016-2021)

60 PASS+ (Burkina Faso, Mali, Níger, 2016-2021), REACH (Ghana, 2016-2021)

61 Los comités de Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC) suelen estar formados por personas con discapacidad, sus familiares, miembros interesados de la comunidad y representantes de las autoridades gubernamentales.

## ESTUDIO DE CASO

**Modelo de participación comunitaria para apoyar a las niñas marginadas**

En **Sierra Leona**, el proyecto *GATE-GEC* (2017-2021) desarrolló un modelo de participación comunitaria para ayudar a las niñas marginadas y a los niños y niñas con discapacidad a asistir a la escuela. El trabajo positivo realizado antes de COVID-19 para involucrar a las comunidades y fomentar su confianza se reflejó en la exitosa campaña posterior a COVID-19 de “regreso a la escuela y reapertura segura de las escuelas”. El 99% de las niñas y los niños con discapacidades regresaron a la escuela tras los seis meses de cierre prolongado. Se pusieron en marcha sólidas redes e iniciativas comunitarias para mantener el contacto con los niños y niñas durante el cierre de las escuelas e involucrar con éxito a las familias en la fase de regreso a la escuela.

## ESTUDIO DE CASO

**La seguridad escolar como reflejo directo de la seguridad comunitaria más integral**

En **Etiopía** y **Somalia**, el proyecto *Educación segura y de calidad para niñas y niños en situación de desplazamiento en Etiopía y Somalia* (*Safe and quality education for girls and boys in displacement situations in Ethiopia and Somalia*) (*BRICE*) (2018-2022) tuvo como objetivo crear un entorno de aprendizaje más seguro estableciendo **Comités de Protección de la Niñez (CPN)**. Miembros de los comités, como padres y madres, recibieron formación sobre la protección de la niñez y la creación de entornos de aprendizaje seguros. Los miembros formados de los comités dirigieron sesiones de diálogo comunitario, en persona y a través de programas de radio, para mejorar la cohesión social, reconociendo que la seguridad en las escuelas era un reflejo directo de la seguridad de la comunidad en general. Las sesiones incluyeron el diálogo entre personas de distintos géneros, la cohesión social y el apoyo a los grupos vulnerables. El seguimiento de los diálogos puso de relieve algunas buenas prácticas para magnificar mejor su efecto en la comunidad:

- Garantizar la participación de la comunidad en actividades tangibles que aborden los riesgos de protección (por ejemplo, planes de mejora escolar) mediante eventos de sensibilización.
- Trabajar con las partes interesadas de la comunidad para incluir temas de actualidad de los diálogos comunitarios en los servicios religiosos y transmitirlos a las emisoras de radio locales para garantizar que los mensajes tengan un mayor alcance.
- Garantizar que los debates de los comités de protección aborden cuestiones clave y les permitan definir futuras prioridades de formación y programación.

**Formación y capacitación**

Las estructuras comunitarias, como los comités comunitarios de protección de la niñez (CPN), pueden ser más eficaces cuando reciben formación para mejorar sus capacidades. A través de la formación, las estructuras comunitarias, a menudo informales, pueden llegar a ser funcionales y tener éxito a la hora de identificar, supervisar, informar y responder a los incidentes en sus comunidades (por ejemplo, la violencia contra la niñez).

**Aprovechar lo existente y garantizar la participación.**

La eficacia y la fuerza de estos enfoques comunitarios, especialmente durante las crisis o la inestabilidad, dependen de las estructuras y el liderazgo comunitarios existentes<sup>62</sup>. Utilizar las estructuras, habilidades y conocimientos existentes contribuye a la aplicación eficaz de los mecanismos de respuesta rápida. Trabajar de forma participativa con los grupos destinatarios y sus comunidades contribuye a apoyar la sostenibilidad<sup>63</sup>.

**Principales obstáculos para el éxito y la sostenibilidad**

- **Sostenibilidad.** Si las organizaciones comunitarias tienen capacidades limitadas de gestión, técnicas y financieras, pueden necesitar formación y apoyo, especialmente en lo que respecta a la gestión de presupuestos a escala. Sin embargo, existe el riesgo de que las estructuras comunitarias locales se vuelvan dependientes del apoyo externo. Una posible solución es desarrollar a fondo la capacidad de las personas que participan en estas estructuras y proporcionar medios para conservar las prácticas y los conocimientos aprendidos mediante folletos, panfletos, carteles o vídeos.

62 MEESA Evaluation of Adolescent Girls and Young Women's Continued Access to Education During COVID-19 (2020-2021), Zimbabwe Disaster Rapid Response Mechanism (ZDRRM) (2020-2021), BRICE (Etiopía, Somalia 2018-2022).  
63 SAGE (Zimbabue, 2019-2023), Iniciativa Escuela Segura en Camboya (2016-2019), ECHO Protección Infantil Integrada y Educación en Acción de Respuesta de Emergencia (Sudán del Sur, 2019-2021), Mejora del acceso y la retención de las niñas en las escuelas secundarias (Tanzania, 2021-2022).

## PRÁCTICA PROMETEDORA 7



# Distribución de materiales, asistencia, y transferencias de efectivo y vales (CVA)

Esta intervención se refiere a la distribución de suministros como material escolar y equipamiento para que continúen estudiando en casa (y por la noche mientras está oscuro), o provisiones que cubran las necesidades básicas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (como alimentos, agua y equipamiento de higiene) y las necesidades básicas específicas de las niñas (como material de higiene menstrual) o de las niñas y los niños con discapacidades (como equipamiento o cuidados de asistencia).

## Resultados

- La distribución de material escolar contribuyó a la **continuidad educativa** ayudando a mantener a estudiantes en la escuela y evitar posibles abandonos<sup>64</sup>.
- El suministro de material escolar demostró ser esencial para la continuidad de la educación en **contextos de emergencia**<sup>65</sup>.
- La distribución de materiales y provisiones en función de las necesidades específicas de NNAJ **apoyó la inclusividad**, ya que garantizó que las niñas pudieran asistir a la escuela durante la menstruación y que los niños y las niñas con discapacidades pudieran participar en la educación.
- Las intervenciones de **asistencia en efectivo y vales para la educación (CVA)** abordaron principalmente los obstáculos al acceso y la permanencia en la educación. Al aumentar los ingresos de los hogares, el CVA apoyó su capacidad para hacer frente a los costes financieros de la educación y mitigar potencialmente los mecanismos de supervivencia perjudiciales, como el trabajo infantil y el matrimonio temprano<sup>66</sup>.

## Factores clave del cambio

**El material escolar incluye mochilas, bolígrafos, lápices, cuadernos, uniformes y artículos de papelería (“kits de vuelta al colegio”).**

Este suministro aumenta el acceso a la educación, especialmente para las niñas, y para niños y niñas con discapacidad y/o de comunidades marginadas y económicamente desfavorecidas<sup>67</sup>.

En particular, se consideró que la distribución de mochilas escolares era aplicable durante la estación lluviosa, ya que ayudaban a mantener secos los materiales de aprendizaje.

## ESTUDIO DE CASO

### Kits de vuelta al colegio

En **Egipto**, el proyecto *Apoyo a la educación básica para refugiados de Siria y las comunidades egipcias de acogida (Supporting Basic Education for Syrian Refugees and Egyptian Host Communities) (TAWASOL) (2018-2021)* tenía como objetivo aumentar el acceso a la educación de los niños y las niñas vulnerables. Los kits de regreso a la escuela aliviaron una carga financiera para las familias refugiadas y les permitieron dirigir sus recursos financieros a pagar otras necesidades básicas como alimentos y alquiler. Esto ayudó a las familias a mantener a sus hijos e hijas en la escuela y evitar posibles abandonos.

### Lámparas solares.

Ayudan a estudiantes, especialmente a quienes son desfavorecidos económicamente, a seguir aprendiendo en casa, sobre todo cuando no hay electricidad. Las lámparas solares también ayudan a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a volver a casa de forma sana y salva cuando oscurece<sup>68</sup>.

### Manuales de autoaprendizaje, libros de texto y folletos para que NNAJ estudien en casa.

Esto permite a los y las estudiantes ponerse al día y aprender en su propio tiempo, lo que les permite mantenerse al día y continuar su educación.



huborna, 10 años, puede estudiar de noche gracias a su lámpara solar, Bangladesh.

64 PIE y Escuela más segura en Sindhuli (Nepal, 2018), proyectos EQuIP2 y HPP (Burkina Faso, Mali, Guinea, Guinea Bissau, Camerún, RCA, Níger, Jordania 2017-2021), GATE-GEC (Sierra Leona, 2017-2021).

65 Build Back Safer Schools for All (Nepal, 2015-2017), Strengthening resilience through Cash for Education in North-East of Nigeria (2017-2019), PASS + (Burkina Faso, Mali, Níger, 2016-2021).

66 El papel de las ayudas en metálico y los vales para aumentar la equidad y la inclusión de las niñas y los niños con discapacidad en EIE (2022)

67 PIE y Escuela más segura en Sindhuli (Nepal, 2018), EQuIP2 y HPP (Burkina Faso, Mali, Guinea, Guinea Bissau, Camerún, RCA, Níger, Jordania 2017-2021) y GATE-GEC (Sierra Leona, 2017-2021), REACH (Ghana, 2016-2021).

68 SCRSSI (Bangladesh, Nepal, 2018-2021) y ORME (Guinea, 2016-2017)

## ESTUDIO DE CASO

**Herramienta MyBook para el aprendizaje a distancia**

En Sierra Leona, tras el cierre de las escuelas, el *proyecto GATE-GEC (2017-2021)* diseñó la herramienta de aprendizaje a distancia MyBook (un recurso de aprendizaje en papel y un cuaderno de trabajo) para que estudiantes la utilizaran durante las sesiones de grupos de estudio y de recuperación, y para el aprendizaje a distancia durante el cierre de las escuelas. MyBook se concibió como una herramienta dinámica diseñada para “prepararse para el futuro” ante cualquier nuevo periodo de cierre de escuelas. La orientación y la formación permitieron a docentes ayudar a sus estudiantes a distancia por teléfono o en persona durante las sesiones de los grupos de estudio. Esto permitió que los niños y las niñas siguieran aprendiendo durante el cierre de las escuelas y que quienes se estaban quedando atrás antes de la pandemia, se pusieran al día.

**Comida y agua.**

Muchos y muchas NNAJ no se alimentan antes de asistir a la escuela, por lo que su hambre puede llegar a ser insoportable durante la jornada escolar<sup>69</sup>. Por lo tanto, un factor esencial para el bienestar de NNAJ y la continuidad de su educación es garantizar que dispongan de alimentos en la escuela o en lugares cercanos a ella (para que no pierdan un tiempo considerable en desplazarse hasta la fuente de alimentos y volver). En el *Informe sobre la respuesta al ciclón Idai en Malawi, Mozambique y Zimbabue (2019)*, se señala que no fue posible transmitir mensajes sobre la violencia de género a las comunidades que no tenían alimentos, ya que no podían participar.

## ESTUDIO DE CASO

**Colaboración intersectorial**

En Sierra Leona, el *proyecto GATE-GEC (2017-2021)* también señaló que se necesitaban más esfuerzos para abordar el hambre como una barrera para el aprendizaje, incluso a través de la colaboración intersectorial. La evaluación del proyecto señaló que la transformación de género es una lista tangible de intervenciones intersectoriales. Los modelos para promulgar el cambio más sistémico necesitan la creación conjunta con las principales partes interesadas en la educación, el bienestar social y las finanzas.

**Material de higiene menstrual.**

Las toallas sanitarias, los tampones y otros materiales son esenciales para que las niñas y las mujeres puedan ocuparse de su menstruación. En varias intervenciones del programa, el suministro de materiales de higiene menstrual o kits de dignidad ayudó a niñas y mujeres a asistir a la escuela y permanecer en ella<sup>70</sup>.

**Materiales y atención médica para niños y niñas con discapacidad.**

La incorporación de ayudas como audífonos y gafas hace que la educación sea más accesible para niños y niñas con discapacidad<sup>71</sup>.

**Asistencia en efectivo y vales para la educación (CVA).**

Se ha demostrado que las transferencias de efectivo benefician la participación escolar (tasas de matriculación y abandono). La intervención humanitaria debe tratar de salvar el nexo entre la ayuda humanitaria y el desarrollo para garantizar la inclusión sostenida de las niñas y los niños marginados en la educación, considerando cómo se puede ayudar a los receptores de CVA a superar las barreras económicas de la demanda a largo plazo (por ejemplo, a través de vínculos entre la CVA específica de EiE y los programas de medios de vida) y vinculando la CVA humanitaria a mecanismos más amplios de protección social y redes de seguridad<sup>72</sup>.

**Principales obstáculos para el éxito y la sostenibilidad**

- **Retrasos en la distribución o entrega.** Si los kits de vuelta a la escuela se entregan demasiado tarde, son menos valiosos para quienes puedan necesitarlos. Por lo tanto, la planificación, adquisición y distribución oportunas deben ser una consideración prioritaria.
- **Es posible que los niños y las niñas con discapacidad no sepan utilizar los materiales que se les proporcionan.** Es necesario considerar la posibilidad de orientar a la niñez con discapacidad y a sus familias para que utilicen los equipos de ayuda o el apoyo médico que se les proporcione.
- **Los materiales proporcionados pueden no estar en consonancia con la infraestructura disponible.** Por ejemplo, las sillas de ruedas pueden ser útiles para ciertos niños y niñas con problemas de movilidad, pero si no hay rampas, no pueden ser suficientemente beneficiosas. Por lo tanto, a menudo, los materiales para niños y niñas con discapacidades deben venir como un paquete, acompañados de otras intervenciones (por ejemplo, construcción de espacios físicos, o formación de docentes y estudiantes sobre cómo maximizar el uso de los materiales/provisiones).

69 EQuIP2 (Burkina Faso, Mali, Guinea, Guinea Bissau, 2017-2021), Respuesta al ciclón Idai en Malawi, Mozambique y Zimbabue (2019), Bright Futures (Etiopía, 2019-2021), GATE-GEC (Sierra Leona, 2017-2021).

70 Bright Futures (Etiopía, 2019-2021), GATE-GEC (Sierra Leona, 2017-2021)

71 P. ej., Proyecto sobre la creación de un entorno seguro y acogedor para los adolescentes de ambos sexos en Zimbabue (2016-2019).

72 El papel de las ayudas en metálico y los vales para aumentar la equidad y la inclusión de las niñas y los niños con discapacidad en EiE (2022)



## PRÁCTICA PROMETEDORA 8



# Participación de la familia y las personas cuidadoras en la educación

La participación de la familia en la educación implica que los padres, las madres y otras personas cuidadoras apoyen a sus hijos e hijas para que participen en la educación, dándoles ánimo, recordándoles los beneficios de la educación y facilitando su éxito educativo. También significa detectar los signos de angustia, absentismo y desinterés por la educación para poder abordarlos rápidamente con docentes y otras personas profesionales pertinentes.

## Resultados

- La participación de la familia está relacionada con mejoras en la **continuidad de la educación**, como la permanencia en la escuela y la continuación del aprendizaje durante las interrupciones educativas<sup>73</sup>.
- La participación de la familia también se asocia a **mejoras en los resultados académicos y de aprendizaje**<sup>74</sup>.
- La participación de las familias a través de diálogos intergeneracionales, asociaciones y grupos de padres, madres y docentes, y clubes de hombres y de mujeres aumentó el apoyo comunitario a la igualdad de género.

## Factores clave del cambio

### Sensibilización y trabajo coordinado con las familias y las personas cuidadoras haciendo hincapié en la importancia de la educación

Cuando las familias promueven la importancia de la educación y se comprometen con la educación de sus hijos e hijas, especialmente de las niñas, tienen más probabilidades de permanecer en la escuela y tener éxito<sup>75</sup>. Las intervenciones que pusieron en marcha iniciativas de sensibilización dirigidas a los padres, madres y personas cuidadoras lograron que se transmitieran esos valores y mensajes a sus hijos e hijas<sup>76</sup>. El trabajo coordinado con las familias puede incluir educación o círculos de padres y madres en los que se enseñe a apoyar mejor el aprendizaje y el desarrollo de sus hijos e hijas.

### Apoyo en el hogar: padres, madres y personas cuidadoras ayudan con el estudio en casa.

En todas las intervenciones de programa, el estudio en casa y el apoyo desde el hogar respecto de la necesidad de reservar tiempo para el aprendizaje, se correlacionaron con mejores resultados, especialmente durante el cierre de las escuelas y las interrupciones educativas. Es esencial que, tras comprender la importancia de la educación, las familias acepten que sus hijos e hijas dediquen tiempo a los deberes o encuentren acuerdos para que los NNAJ estudien y se ocupen de sus tareas.

## ESTUDIO DE CASO

### Apoyo en el hogar

En **Burkina Faso, Malí y Níger**, con el *proyecto Acceso a la Primaria a través de Escuelas Rápidas (PASS+)* (2016-2021), (*Primary Access through Speed Schools (PASS+)*) la tasa de abandono escolar disminuyó y la calidad del autoaprendizaje y los deberes mejoró cuando los padres, madres y personas cuidadoras recibieron apoyo para motivar o ayudar a sus hijos e hijas a continuar su aprendizaje en casa. Los y las docentes garantizaron un apoyo continuo a los padres, madres y personas cuidadoras a través de llamadas telefónicas o mensajes de texto, especialmente durante el cierre de la escuela por COVID-19, y a través de iniciativas de educación de familias cuando era posible celebrar reuniones presenciales. El apoyo continuo a las familias para ayudar y motivar a sus NNAJ aumenta la continuidad educativa y mejora los resultados del aprendizaje.

## ESTUDIO DE CASO

### Diálogos intergeneracionales y clubes de hombres como herramientas poderosas para abordar las normas de género perjudiciales

En Zimbabue, el *programa de Apoyo a la Educación de las Adolescentes (Supporting Adolescent Girls' Education) (SAGE)* (2019-2023) estableció clubes de hombres y organizó diálogos intergeneracionales para aumentar el apoyo de las familias y las comunidades a la igualdad de género. Esta iniciativa no solo reunió a hombres y mujeres jóvenes con otros miembros de sus familias y comunidades, sino que también empoderó a las jóvenes al aumentar la comprensión común de sus problemas específicos. Los diálogos con los responsables de la toma de decisiones en sus comunidades permitieron a niños y niñas ejercer su agencia e identificar acciones positivas para abordar las prácticas nocivas. El papel de los hombres en este proceso fue crucial. Los clubes de hombres, dirigidos a los padres y maridos de las niñas participantes en el programa, brindaron la oportunidad única de trabajar con hombres adultos sobre cómo cuestionar las actitudes y prácticas de género perjudiciales, reflexionar sobre la masculinidad positiva y el papel que desempeñan los modelos positivos. Al final de la aplicación, se observó que los hombres afirmaban ser más conscientes de los roles de género y de las barreras a las que se enfrentan las mujeres, y apreciaban el valor de la igualdad.

73 Estrategia de país de Ecuador (2019-2023), el programa Educando en familia /Educating in the family (Ecuador 2019), TAWASOL (Egipto, 2018-2021), EQuIP2 an HPP (Burkina Faso, Malí, Guinea, Guinea Bissau, Camerún, RCA, Níger, Jordania 2017-2021).

74 El proyecto MGCubed [29] demostró la necesidad de apoyo en el hogar para obtener mejores resultados de aprendizaje: las chicas que tenían acceso a alguien que les ayudaba a estudiar en casa estaban mejor apoyadas para mantener o mejorar sus resultados de alfabetización en inglés durante el cierre de las escuelas.

75 Estrategia nacional de Plan Internacional Ecuador, EQuIP2 y HPP (Burkina Faso, Malí, Guinea, Guinea Bissau, Camerún, RCA, Níger, Jordania 2017-2021).

76 Por ejemplo, PASS+ (Burkina Faso, Malí, Níger, 2016-2021)



Fabián ayuda a su hija mayor con su tarea, Ecuador

### ESTUDIO DE CASO

#### Los padres y madres como primeros educadores

En Ecuador, el proyecto *Educar en familia / Educating in the family* (2019) tenía como objetivo trabajar con las familias y las comunidades para hacer hincapié en su papel activo en la educación de sus hijas e hijos. El proyecto registró una mayor atención a las calificaciones y los procesos de aprendizaje, una mayor responsabilidad y puntualidad en la realización de las tareas escolares y una mejora de las relaciones intrafamiliares. Los padres y madres se beneficiaron de talleres en los que pudieron aprender más sobre temas específicos de crianza, debatir con sus pares y buscar consejo. Durante los talleres, se desarrollaron herramientas concretas para reforzar las capacidades de las familias como primeras educadoras de sus NNAJ.

#### Principales obstáculos para el éxito y la sostenibilidad

- **El analfabetismo de los padres, madres y personas cuidadoras puede impedir que las familias ayuden a los niños y niñas con el aprendizaje en casa**<sup>77</sup>. Para abordar este problema se necesitarían intervenciones que a menudo van más allá del alcance de las intervenciones de los programas educativos dirigidos a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, ya que se trata de la educación de adultos. Sin embargo, las lecciones aprendidas del trabajo de Plan Internacional en educación de adultos y socios con organizaciones especializadas en este tema y aprendizaje permanente pueden complementar las intervenciones educativas dirigidas a NNAJ.
- **Las apretadas agendas de los padres y madres, que a menudo compaginan el trabajo doméstico con el remunerado, les dejan poco tiempo y energía para apoyar el aprendizaje de sus hijos e hijas**<sup>78</sup>. Se trata de un problema sistémico y profundamente arraigado que requiere soluciones integrales. Un posible enfoque consiste en proporcionar ayuda económica a las familias, por ejemplo, en forma de becas, que les permita reducir sus obligaciones laborales. Sin embargo, es crucial reconocer los retos de sostenibilidad asociados a esta estrategia.

77 Informe MEEESA sobre el acceso continuado de las adolescentes y las mujeres jóvenes a la educación durante COVID-19 (2020-2021)

78 Play Matters (Ruanda, 2020-2021)

## PRÁCTICA PROMETEDORA 9



# Tecnología

La tecnología se ha utilizado en varios programas de Plan Internacional para apoyar las intervenciones educativas, especialmente en lo que respecta a los enfoques de enseñanza y aprendizaje a distancia. Hay pruebas fehacientes del impacto positivo del uso de radios, tecnología de transmisión por satélite, aplicaciones de telefonía móvil como WhatsApp y paquetes de aprendizaje en casa (aunque quizás no sea una tecnología “digital”, esta herramienta suele complementar otras formas de tecnología). Las principales consideraciones adoptadas por las iniciativas de Plan Internacional, incluida la tecnología, fueron que debería reducir, y no exacerbar, las desigualdades; que los y las docentes siguen siendo esenciales; que el aprendizaje debe ser lo más atractivo e interactivo posible; y que los padres, madres y personas cuidadoras, que desempeñan un papel crucial en este proceso, necesitan estar bien preparados en su papel facilitador del aprendizaje.



Jeneba, 15 años, y su hermanito pequeño escuchan su nueva radio con energía solar, Sierra Leona

## Resultados

- La tecnología, como el uso de radios, teléfonos móviles y transmisiones por satélite, son ejemplos de intervenciones innovadoras que han apoyado eficazmente el aprendizaje a distancia y la **continuidad de la educación** durante interrupciones, emergencias y crisis<sup>79</sup>.
- La tecnología también ha apoyado **los esfuerzos de concienciación** hacia el cambio de normas (contribuyendo así al **cambio transformador de género y a una mayor inclusión**) y la resiliencia<sup>80</sup>.
- La tecnología se utilizó con éxito para proporcionar apoyo y formación a los educadores y **mejorar así la calidad de la enseñanza**<sup>81,82</sup>.

## Factores clave del cambio

### Distribución de radios a estudiantes y transmisión de las clases.

La tecnología utilizada con más éxito fue la radio nacional y comunitaria<sup>83</sup>, principalmente para apoyar la continuidad del aprendizaje durante el cierre de las escuelas (por ejemplo, durante el COVID-19)<sup>84</sup>. Cuando los NNAJ pasan varias semanas sin recibir educación, les resulta más difícil reincorporarse y continuar estudiando después, por lo que innovaciones como las radios u otras formas de apoyar la continuidad de la educación durante periodos temporales entre cierres de escuelas pueden ser muy eficaces. De hecho, las radios pueden utilizarse en contextos de cobertura limitada de Internet y escaso acceso a cualquier otra solución de aprendizaje a distancia, incluidos los materiales impresos, proporcionando un medio fiable y eficaz de continuidad educativa.

### Complementar la transmisión de clases por radio con material didáctico en papel.

El material didáctico que acompaña a las emisiones de radio ayuda a estudiantes a repasar y consolidar lo aprendido. Sin ellos, les resultaba difícil seguir las emisiones de radio o de aprendizaje a distancia<sup>85</sup>. Por ejemplo, en el *proyecto El Juego es importante en casa (Play Matters at Home) en Ruanda (2020-2021)*, el 59% de las personas encuestadas indicaron que tanto el paquete como los episodios de radio eran beneficiosos para el aprendizaje de sus hijos e hijas.

## ESTUDIO DE CASO

### Radio y cuaderno de trabajo para apoyar el aprendizaje en casa

En **Sierra Leona**, el *proyecto GATE-GEC (2017-2021)*, se distribuyeron radios y cuadernos de trabajo para apoyar el aprendizaje en casa. La encuesta realizada a los participantes en el proyecto puso de manifiesto que a quienes podían acceder a las lecciones de radio sin el cuaderno de trabajo les resultaba difícil seguir los contenidos. A las niñas y los niños con discapacidad, los huérfanos y las niñas que eran madres les resultaba especialmente difícil estudiar por su cuenta sin ningún tipo de apoyo. Para hacer frente a estos problemas, se elaboró y distribuyó un cuaderno de ejercicios. Casi todos los participantes consideraron que las radios y los cuadernos distribuidos eran suficientes, apropiados y valiosos.

### Distribuir radios a las comunidades y organizar programas de radio, debates y campañas de sensibilización.

Varias intervenciones del programa utilizaron con éxito programas

79 GATE-GEC (Sierra Leona, 2017-2021), e informe MEESA (2020-2021).

80 SCRSSI (Bangladesh, Nepal, 2018-2021), Play Matters (Ruanda, 2020-2021)

81 En Nepal se utilizaron dispositivos móviles smartphone para que los profesores vieran videos de formación del profesorado que descargaban (accesibles también sin conexión), volviendo a ver grabaciones de cómo enseñan, lo que resultó especialmente eficaz cuando se siguió de círculos de reflexión y aprendizaje (TSLA) para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (“Promover la educación inclusiva (PIE)” y Escuela más segura en Sindhuli (Nepal, 2018),

82 **Blend On!** Una guía sobre cómo combinar el aprendizaje presencial y a distancia para el desarrollo profesional de los educadores.

83 El informe sobre el papel de la tecnología educativa durante y después de la pandemia de COVID-19 [21] afirma que “en todos los programas de Plan, la herramienta más utilizada fue la radio nacional y comunitaria”, lo que se confirmó en las revisiones de proyectos realizadas para esta metaevaluación.

84 GATE-GEC (Sierra Leona, 2017-2021), MEESA Evaluación del acceso continuado de las adolescentes y las mujeres jóvenes a la educación durante COVID-19 (2020-2021).

85 Play Matters (Ruanda, 2020-2021), GATE-GEC (Sierra Leona, 2017-2021), MEESA Evaluation of Adolescent Girls and Young Women’s Continued Access to Education During COVID-19 (2020-2021).

de radio para concienciar sobre temas como la reducción de riesgos y la educación resiliente<sup>86</sup>, la educación parental (como enseñar pedagogías positivas)<sup>87</sup> y la importancia de la educación<sup>88</sup>. Los mensajes difundidos incluían información sobre las causas profundas de la falta de acceso a la educación o del elevado abandono escolar (como la correlación entre el matrimonio temprano o el trabajo infantil y la no escolarización).

### Complementar el aprendizaje a distancia con el apoyo de docentes o la participación de las familias.

Los programas de aprendizaje a distancia que han tenido éxito (por ejemplo, a través de sesiones de radio) incluían el apoyo de docentes (explicación de la transmisión y sesiones interactivas con sus estudiantes), así como la participación de los padres y madres<sup>89</sup>. *El informe de Plan Internacional sobre el papel de la tecnología educativa durante y después de la pandemia de COVID-19* confirma que, cuando se combinan con facilitadores y una línea telefónica directa para que los niños y niñas hagan preguntas, las emisiones de radio son más eficaces. También se pueden crear centros de aprendizaje comunitarios o pequeños grupos de aprendizaje en los que los estudiantes puedan contar con un apoyo similar.

### Uso de dispositivos móviles y teléfonos inteligentes para impartir y apoyar la formación del profesorado.

SE utilizaron eficazmente los teléfonos inteligentes y otros dispositivos móviles para ver vídeos de formación del profesorado que descargaron (accesibles también sin conexión) y volver a ver grabaciones de cómo enseñan ellos o sus pares. Esto resultó especialmente eficaz cuando se acompañó con círculos de reflexión para mejorar la enseñanza y el aprendizaje<sup>90</sup>. Los y las docentes apreciaron la posibilidad de aprender “en cualquier momento y en cualquier lugar”, lo que les daba el control de su propio proceso de aprendizaje.

#### ESTUDIO DE CASO

### Enfoque combinado para el éxito del Desarrollo Profesional Continuo (DPC)

En Zimbabue, el proyecto SAGE (2019-2023) trasladó las sesiones de DPC para Educadores Comunitarios (EC) a WhatsApp cuando las restricciones de COVID-19 prohibieron las reuniones presenciales. Este enfoque permitió la integración de tareas fuera de línea, que los EC practicarían antes de la capacitación a distancia en WhatsApp. El uso de WhatsApp también ayudó a establecer grupos de apoyo entre iguales. Cuando las restricciones de COVID-19 se suavizaron, el DPC a distancia se convirtió en un modelo de DPC mixto que integraba sesiones presenciales con apoyo continuo en línea.

#### ESTUDIO DE CASO

### Enfoque de la Academia de Autoaprendizaje de Docentes (TSLA-por sus siglas en inglés)-

En Nepal, los proyectos *Promoviendo la Educación Inclusiva (Promoting Inclusive Education) (PIE)* y *Escuelas más seguras en Sindhuli (Safer School in Sindhuli)* (2018) utilizaron teléfonos inteligentes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de la reflexión y los círculos de aprendizaje de docentes (TSLA). El enfoque TSLA incluye: 1) Hardware: uso de dispositivos iPod portátiles como dispositivos móviles de aprendizaje y materiales audiovisuales que no requieren acceso a Internet. Se animó a docentes a acceder a los materiales de autoaprendizaje a su propio ritmo y a volver a verlos cuando fuera necesario; 2) Software: los materiales cargados en los dispositivos, por ejemplo, contenidos como demostraciones en vídeo de enfoques participativos y centrados en el alumno; 3) Círculos de reflexión de docentes facilitados por un o una docente principal para compartir las lecciones aprendidas y promover el aprendizaje entre pares

### WhatsApp o aplicaciones de comunicación para facilitar la conexión entre docentes y padres, madres y personas cuidadoras.

En algunas intervenciones del programa, se utilizó WhatsApp entre docentes y familias para comunicar cómo apoyar mejor el aprendizaje de los niños y niñas. Se hacían fotos de las clases organizadas en la escuela y de las hojas de ejercicios y las enviaban a los padres o madres con instrucciones en vídeo sobre cómo ayudar a sus hijos e hijas. Los padres o madres devolvían las hojas de ejercicios completadas y fotos de cómo se hacía el trabajo, lo que permitía a docentes supervisar el progreso de los niños y niñas en el aprendizaje y a los padres y madres apoyar de forma más activa a sus hijos e hijas<sup>91</sup>.

### Tecnología de difusión por satélite.

La tecnología por satélite puede hacer llegar contenidos educativos a comunidades de difícil acceso. También se ha utilizado con éxito para impartir formación docente de alta calidad a gran escala y de forma continuada a profesores que viven en comunidades rurales.

#### ESTUDIO DE CASO

### Formación remota de docentes para comunidades de difícil acceso

En Ghana, el proyecto *Formación para el Mañana (Train for Tomorrow) (T4T)* (2019-2021) utilizó tecnología satelital para impartir formación de calidad desde un estudio en Accra a 20 Facultades de Educación habilitadas con tecnología en todas las regiones. Este enfoque permite a un solo formador transmitir lecciones y formar de forma sincrónica e interactiva a cientos de docentes en múltiples ubicaciones. Los profesores que reciben la formación pueden hacer preguntas e interactuar con el formador. Con un solo profesor altamente cualificado, el proyecto llegó a 400 futuros docentes, respondiendo a múltiples necesidades, como aumentar el número de nuevos docentes disponibles y llegar a quienes viven en zonas remotas.

86 SCRSSI (Bangladesh, Nepal, 2018-2021)

87 Play Matters (Ruanda, 2020-2021)

88 PASS+ (Burkina Faso, Mali, Niger, 2016-2021)

89 GATE-GEC (Sierra Leona, 2017-2021), Informe de Plan Internacional sobre el papel de la tecnología educativa durante y después de la pandemia de COVID-19, MEESA Evaluación del acceso continuado de las adolescentes y las mujeres jóvenes a la educación durante COVID-19 (2020-2021), SAGE (Zimbabue, 2019-2023).

90 “Promover la educación inclusiva (PIE)” y “Escuela más segura en Sindhuli (Nepal, 2018)”.

91 Proyecto TAWASOL [16] y proyecto “Rawdaj”, como se menciona en el informe [21].



Francisca, ingeniera de sonido, gestiona el equipo técnico de un estudio de Accra que emite lecciones de recuperación durante la pandemia de COVID-19, Ghana.

### Asocios con gobiernos y autoridades competentes.

El apoyo gubernamental puede ayudar a garantizar la infraestructura digital y el acceso a la señal y la conectividad, facilitando el uso de las tecnologías, especialmente para las comunidades rurales y de difícil acceso. Los gobiernos también pueden proporcionar acceso gratuito a sitios web y aplicaciones de educación y facilitar espacio de tiempo aire para la transmisión <sup>92</sup>.

#### ESTUDIO DE CASO

### Televisión de aprendizaje y grupos de estudio extraescolares con lecciones transmitidas

En Ghana, el proyecto *Haciendo grandes a las niñas ghanesas (Making Ghanaian Girls Great) (MGCubed)* (2017-2021) se asoció con el Gobierno para crear la Televisión de Aprendizaje de Ghana (GLTV) durante la pandemia de COVID-19. El proyecto se basó en la infraestructura de radiodifusión para ofrecer un programa de aprendizaje a distancia de alta calidad a través de emisiones de televisión nacional pregrabadas en GLTV, a las que las estudiantes podían acceder mediante decodificadores distribuidos. Las niñas que habían seguido las clases en GLTV tenían mejores notas en matemáticas y mayores niveles de asistencia cuando se reabrieron las escuelas. Los padres y madres con actitudes positivas hacia la educación de las niñas eran más propensos a apoyar que sus hijas vieran la GLTV, y los datos indican que al ver la transmisión en GLTV y tener a alguien en casa que ayude en el aprendizaje beneficia a las niñas para progresar en inglés y matemáticas durante el cierre de las escuelas. También se crearon grupos de estudio extraescolares, que incluían clases retransmitidas desde un estudio de Accra, acompañadas de clases presenciales. Esto proporcionó a las estudiantes un apoyo personalizado y reforzó su confianza en sus capacidades académicas.

### Asocios con el sector privado.

Es importante reconocer que hay pruebas sustanciales que sugieren que el establecimiento de socios con proveedores de servicios de Internet y otras partes interesadas puede **cambiar las reglas del juego a la hora de superar los retos del acceso a Internet y la disponibilidad de aparatos tecnológicos. Esta estrategia puede** acelerar el acceso a contenidos o herramientas educativas gratuitas o de bajo coste (tabletas, teléfonos, etc.), lo que **la convierte en un paso vital en nuestro panorama educativo** <sup>93</sup>.

### Principales obstáculos para el éxito y la sostenibilidad

- **Acceso a la tecnología.** Cuando se utiliza la tecnología para apoyar las intervenciones educativas, es esencial considerar cómo se puede garantizar un acceso continuo y equitativo para participantes <sup>94</sup>. Por ejemplo, la iniciativa de aprendizaje por teléfono móvil incluida en el *Programa SAGE en Zimbabue* (2019-2023) tuvo una aceptación limitada, ya que las niñas informaron de dificultades para acceder a los teléfonos (por ejemplo, no poseer de forma independiente un teléfono móvil para usarlo a voluntad). Además, el acceso abarca el acceso físico al dispositivo, y tener el tiempo para participar en sesiones de aprendizaje a distancia, que las tareas domésticas pueden obstaculizar. En este caso, puede resultar más eficaz la divulgación y el apoyo personalizados por parte de mentores o grupos pequeños de aprendizaje en persona.
- **La eficacia de la tecnología o del aprendizaje a distancia depende del contexto.** Un ejemplo de ello es el *informe de MEESA sobre el acceso continuado de las adolescentes y las mujeres jóvenes a la educación durante COVID-19*, que reveló que en Uganda las clases por radio, que inicialmente se pensaron como una solución rentable, no tuvieron el éxito previsto. El acceso limitado a las radios entre los niños y niñas y la mala señal en algunas zonas planteaban un reto importante. En consecuencia, el proyecto viró hacia un enfoque más localizado, creando pequeños grupos en cada aldea donde los niños y las niñas pudieran reunirse y recibir apoyo de las personas cuidadoras <sup>95</sup>.
- **Imposibilidad de cargar los dispositivos o que se queden sin batería.** Las radios distribuidas a los estudiantes se han quedado sin batería <sup>96</sup>. Una posible solución es distribuir dispositivos que puedan cargarse con energía solar.
- **Las sesiones de formación a distancia deben celebrarse a una hora conveniente para los participantes.** Se observó que, aunque los participantes estaban satisfechos con las intervenciones radiofónicas, se podía mejorar la programación de las sesiones <sup>97</sup>. Una mejor evaluación de la disponibilidad de los estudiantes y las personas cuidadoras puede resolver el problema. .

92 El papel de la tecnología educativa durante y después de la pandemia de COVID-19: recomendaciones para Plan International

93 The MEESA Evaluation of Adolescent Girls and Young Women's Continued Access to Education During COVID-19 (2020-2021), SAGE (Zimbabue, 2019-2023).

94 GATE-GEC (Sierra Leona, 2017-2021), The MEESA Evaluation of Adolescent Girls and Young Women's Continued Access to Education During COVID-19 (2020-2021), y Play Matters (Ruanda, 2020-2021).

95 Evaluación MEESA del acceso continuado de las adolescentes y las mujeres jóvenes a la educación durante COVID-19 (2020-2021)

96 GATE-GEC (Sierra Leona, 2017-2021)

97 Por ejemplo, en el proyecto Play Matters (Ruanda, 2020-2021), solo el 43 % (n=51) de los encuestados en la encuesta final estaban muy satisfechos con el tiempo de emisión de los episodios, lo que sugiere que hay margen y potencial de mejora, ya que los encuestados (cuidadores y familias) indicaron en general que los episodios de radio eran muy útiles para aprender sobre pedagogías lúdicas para aplicar con los niños. En el proyecto GATE-GEC (Sierra Leona, 2017-2021), cubrir el plan de estudios de forma eficaz también supuso un reto debido a la limitada disponibilidad de tiempo de emisión.



Karelys migró con su familia desde Venezuela hacia Perú

## La unión nos hace más fuertes – Enfoques holísticos e integrados

### Nexus<sup>98</sup>

El enfoque Nexus se refiere a una estrategia en la que las intervenciones van más allá de las respuestas inmediatas, como la concesión de subvenciones en efectivo o la mejora del entorno de aprendizaje, para garantizar la continuidad de la educación a largo plazo. También implica preparación y respuesta a las circunstancias cambiantes, especialmente en situaciones de emergencia.

**Adaptarse a contextos cambiantes.** A menudo, esto se consiguió formando a docentes en pedagogía de calidad y capacitando a las comunidades para mantener los resultados educativos más allá de la intervención inmediata del programa. Por ejemplo, en **Egipto**, el *proyecto TAWASOL* (2018-2021) consideró el desarrollo a largo plazo a través de acciones sostenibles mediante el establecimiento de **círculos de crianza, clubes de paz y formación en educación** y la concesión de subvenciones temporales en efectivo. El informe de evaluación final del proyecto señala: “*Los y las docentes constituyen el nexo de cualquier transformación sostenible del sistema educativo. Aprovechar la capacidad existente del profesorado es fundamental para el éxito de la enseñanza y el aprendizaje, pero también debe ser el punto de partida para reconstituir el sistema educativo y apoyar los cambios a largo plazo*”.

**Proporcionar respuestas inmediatas, así como elementos de continuidad educativa.** Algunas intervenciones del programa

en zonas que se habían visto afectadas por una emergencia (desastre natural o conflicto) fueron más allá del alcance de las respuestas inmediatas, combinando el alivio inmediato con iniciativas para aumentar la preparación ante futuras interrupciones, como la mejora de las medidas de respuesta y la preparación de los docentes y del entorno educativo en caso de un nuevo desastre. En **Zimbabue**, el *proyecto ZDRRM* (2020-2021) tenía como objetivo garantizar una respuesta oportuna a los desastres de aparición rápida, incluido el establecimiento de mecanismos de protección de la niñez basados en la comunidad y en la escuela, la provisión de refugios temporales, la reconstrucción de las infraestructuras dañadas; respuestas educativas a largo plazo, como la formación de docentes en apoyo psicosocial, la elaboración de mapas de peligros y la evaluación de la vulnerabilidad de la escuela, la prevención de la explotación y el abuso sexuales; y protocolos de información para todos los casos de protección identificados.

Humanitario  
Desarrollo  
Construcción de la paz

### La gestión del riesgo de desastres (GRD)

**La gestión del riesgo de desastres (GRD)** desempeña un papel vital en la continuidad de la educación. Entre los ejemplos de intervenciones de gestión de riesgos de catástrofes cabe citar la mejora de las instalaciones de aprendizaje para que las escuelas sean más seguras -como la creación de Centros de Aprendizaje Temporales (TLC- por sus siglas en inglés), que proporcionan un entorno de aprendizaje seguro y propicio inmediatamente

98 El nexo se refiere a contextos en los que tanto el trabajo humanitario como el de desarrollo y consolidación de la paz son relevantes (Plan International Pathways to Resilience).

después de un desastre, y de Espacios adecuados para la niñez (CFS-por sus siglas en inglés), que atienden las necesidades emocionales y psicológicas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes-, la distribución de alimentos y kits escolares y kits de dignidad, la sensibilización de la comunidad, el refuerzo de los sistemas escolares de gestión de desastres, el aumento de los conocimientos y el cambio de actitudes de estudiantes, docentes y directivos de escuelas en materia de reducción de riesgos. La mayoría de las intervenciones del programa incorporaron intervenciones de GRD, que fueron en gran medida eficaces para hacer que las escuelas fueran más resilientes y estuvieran mejor preparadas para los desastres. En **Sudán del Sur**, la *Acción Integrada de Protección Infantil y Respuesta de Emergencia Educativa (Integrated Child Protection and Education Emergency Response Action)* (2019-2021) tenía como objetivo mejorar el bienestar de los niños y niñas mientras vivían en un entorno de conflicto. Se apoyó la resiliencia de los niños y las niñas a través de la intervención psicosocial en espacios adecuados para la niñez. En **Venezuela** y **Perú**, el *proyecto Pasos Sostenibles* (2019-2021) tenía como objetivo prevenir la propagación del COVID-19, así como la violencia contra niñas, niños, adolescentes y mujeres mediante la distribución de vales de comida y la implementación de actividades de protección de la niñez en emergencias (CPIE).

### Las intervenciones que integraron varios aspectos/dimensiones

**Las intervenciones que integraron varios aspectos/dimensiones** de la vida de los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes (por ejemplo, educación, higiene, derechos humanos y habilidades financieras) no sólo fueron cruciales para garantizar que los NNAJ siguieran accediendo a la educación, sino que también abordaron otras necesidades.



La integración de la **salud y los derechos sexuales y reproductivos (SDSR)** en los programas educativos incluyó la creación de

espacios seguros para las adolescentes con el fin de proporcionar apoyo basado en las necesidades en materia de gestión de la salud menstrual, violencia de género, SDSR, EIS, matrimonio infantil, VIH, etc. Por ejemplo, en Zimbabue, el *proyecto 18+ Terminar con el Matrimonio Infantil (18+ Ending Child Marriage)* (2016-2019) proporcionó conocimientos sobre SDSR. Al final del proyecto, la mayoría de las niñas eran conscientes de sus derechos sexuales y reproductivos y de cómo se transmiten el VIH y otras ITS. El *Informe MEESA sobre el acceso continuado de las adolescentes y las mujeres jóvenes a la educación* (2020-2021) constató que la integración de intervenciones de apoyo clave, como WASH y SDSR, es crucial para garantizar que las niñas y las mujeres jóvenes sigan accediendo al aprendizaje.



La integración de la **Protección frente a la Violencia (PFV)** en los programas educativos incluyó la formación del personal educativo y

los grupos comunitarios sobre la prevención y la respuesta a los problemas de protección de la niñez y la violencia de género, el establecimiento de mecanismos de seguimiento para prevenir la trata y la creación de espacios seguros para promover la protección de la niñez y la sensibilización sobre la violencia de

género relacionada con la escuela (SRGBV). Por ejemplo, en **Sierra Leona**, el *proyecto GATE-GEC* (2017-2021) concienció sobre la protección a través de programas de radio, actividades de sensibilización de la comunidad, llamadas telefónicas, carteles y durante las reuniones de la Asociación de Ahorro y Crédito de la Aldea (VSLA). En **Nepal**, el *proyecto de Ayuda de Emergencia y Apoyo a la Rehabilitación (Emergency Relief and Rehabilitation Support)* (2015-2017) creó **“cabinas de control”** e impartió formación para vigilar y prevenir la trata de niños y niñas en situaciones de emergencia tras el terremoto. Estas medidas se consideraron eficaces para prevenir y reducir la trata de niños. En **Ecuador**, el *proyecto Educando en Familia* (2019) organizó talleres para reducir la violencia intrafamiliar y mejorar la comunicación entre padres y madres e hijos e hijas.



La integración del **Desarrollo de la Primera Infancia (ECD-por sus siglas en inglés)** en los programas educativos ayudó a los padres y

madres a adoptar enfoques de crianza positivos y activos. En **Ruanda**, el *proyecto El Juego importa en casa, (Play Matters at Home)* (2020-2021) tenía como objetivo capacitar a los padres, madres y a los educadores y cuidadores de ECD/primer infancia para sentar unas bases sólidas y garantizar que el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas de 3 a 6 años continuaran durante COVID-19. Esto se hizo proporcionando un paquete de “aprendizaje a través del juego” y sesiones de radio. Para ello se proporcionó un paquete de “aprendizaje a través del juego” y sesiones de radio. Los padres y madres entrevistados señalaron que el paquete les había inspirado nuevas ideas para desarrollar nuevos juegos para sus hijos e hijas, alternando los juegos nuevos con los incluidos en el paquete. Los resultados del proyecto muestran un aumento de la concienciación de los padres y madres sobre el papel fundamental que desempeña el juego en el desarrollo de sus hijos e hijas. Esto también ayudó a cambiar la creencia común de que los adultos no deben jugar con los niños y niñas<sup>99</sup>.



La integración de **las niñas, los niños y los jóvenes como impulsores activos del cambio - LEAD** en los resultados de la educación se

ha observado sistemáticamente en los jóvenes estudiantes que desarrollan capacidades para acceder a puestos de liderazgo y se autoorganizan de forma independiente para influir en las decisiones de las autoridades en materia de educación.



La integración de las **Habilidades y Oportunidades para el Empleo y el Emprendimiento Juvenil (SOYEE)** en los

programas educativos está explícita en la *Evaluación Intermedia de la Estrategia de País FY19-FY23: Las Niñas Lideran el Cambio de Ecuador*. El informe muestra que los jóvenes que recibieron becas se beneficiaron de la formación y, en muchos casos, se convirtieron en los primeros profesionales de sus familias.

99 Recurso adicional que muestra la importancia del juego en el desarrollo infantil Aprender jugando (2012)



## Agradecimientos

Este Compendio ha sido elaborado por Plan International basándose en la **Meta-Evaluación sobre la Educación Inclusiva de Calidad de la Continuidad Educativa en Todos los Contextos**, encargada por Plan International y producida por Ecorys. Los coautores del informe fueron Selina Komers, Valentina Uccioli, Isabel Dawson y Georgie Day, y Lilli Loveday se encargó de la garantía de calidad. La metaevaluación y el compendio fueron gestionados en nombre de Plan International por Barbara Scettri, Directora de Prácticas de IQE, con el apoyo técnico de Yona Nestel, directora del Centro de IQE y de Políticas e Incidencia, Milena D'Atri, Coordinadora de la Red IQE, y Emma Newbatt, Especialista en M&E. El equipo de IQE quiere dar las gracias al Grupo Central de IQE y a todos los colegas de Plan International que dedicaron su tiempo a ser entrevistados y ofrecieron sus aportes a lo largo del diseño, el análisis y la validación del estudio.




Este documento ha sido diseñado por Alan Bingle en [www.forty6design.com](http://www.forty6design.com).

Más información sobre la labor de Plan International en materia de EIC en Educación inclusiva y de calidad | Plan International ([plan-international.org](http://plan-international.org))

## Acerca De Plan International

Nos esforzamos por promover los derechos de la infancia y la igualdad de las niñas en todo el mundo. Reconocemos el poder y el potencial de cada niño o niña. Pero a menudo se ven reprimidos por la pobreza, la violencia, la exclusión y la discriminación. Y las más afectadas son las niñas. Como organización humanitaria y de desarrollo independiente, trabajamos con niñas, niños, adolescentes y jóvenes, con quienes nos apoyan y con nuestros socios para abordar las causas estructurales de los problemas a los que se enfrentan las niñas y todos los niños vulnerables. Apoyamos los derechos de la niñez desde el nacimiento hasta la edad adulta y les capacitamos para prepararse y responder a las crisis y la adversidad. Impulsamos cambios en las prácticas y las políticas a escala local, nacional y mundial utilizando nuestro alcance, experiencia y conocimientos. Llevamos 85 años forjando poderosas alianzas en favor de la infancia y trabajamos en más de 80 países.

### Póngase en contacto con nosotros

Plan Internacional  
Centro Mundial  
Dukes Court, Duke Street, Woking,  
Surrey GU21 5BH, Reino Unido  
Tel. +44(0) 1483 755155/Fax: +44 (0) 1483 756505  
 [Plan-international.org](http://Plan-international.org)  
 [Facebook.com/planinternational](https://Facebook.com/planinternational)  
 [Twitter.com/planglobal](https://Twitter.com/planglobal)  
 [Instagram.com/plan-internacional](https://Instagram.com/plan-internacional)  
 [LinkedIn.com/empresa/plan-internacional](https://LinkedIn.com/empresa/plan-internacional)  
 [Youtube.com/user/planinternationaltv](https://Youtube.com/user/planinternationaltv)

Este Compendio  
ha sido financiado  
por el Gobierno de  
Irlanda

