



EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD

DECLARACIÓN DE POSICIÓN DE PLAN
INTERNATIONAL

OCTUBRE 2017

EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD:

DECLARACIÓN DE POSICIÓN DE PLAN INTERNATIONAL

Plan International afirma que cada niño, niña y joven tiene derecho a acceder y completar una educación inclusiva y de calidad que cubra, al menos, la educación preprimaria, primaria y secundaria, en entornos formales y no formales, a la edad apropiada, en un entorno de aprendizaje propicio y seguro.

VISIÓN GENERAL: ACCESO A EDUCACIÓN

- Plan International cree que la educación debería estar disponible y ser accesible para todos los niños sobre la base de la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Todos los niños deben poder acceder y completar una educación preescolar, primaria y secundaria inclusiva y de calidad para cumplir los compromisos mundiales.

Es inaceptable que ciertos grupos de niños no puedan acceder, realizar la transición y completar una educación de calidad debido a su género, nacionalidad, origen étnico o social, religión o preferencia política, edad o discapacidad. Esos obstáculos son discriminatorios y deben abordarse mediante políticas eficaces y una financiación adecuada. Plan International continuará trabajando para garantizar que la educación de las niñas sea un tema prioritario a nivel mundial, de modo que se erradique la desigualdad en el acceso a la educación.

- Si la Agenda 2030 no se cumple para los más desfavorecidos, entonces creemos que la comunidad mundial habrá fracasado. Los entornos de aprendizaje deben ser adecuados para dar cabida a todas las niñas y niños, independientemente de sus capacidades físicas, intelectuales, sociales, emocionales y lingüísticas. Para lograr esto, todos los actores deben priorizar el apoyo a los niños más

vulnerables y excluidos que tienen menos probabilidades de acceder a la educación: niñas, niños con discapacidades, de los entornos más pobres, que viven en situaciones de conflicto o emergencia y a los grupos más vulnerables y excluidos.

NORMAS SOCIALES Y ACCESO A LA EDUCACIÓN PARA LAS NIÑAS

- Plan International sostiene que la educación es la clave para liberar el potencial de las niñas y una de las intervenciones más eficaces para alcanzar los objetivos de desarrollo. Todas las niñas tienen el mismo derecho a acceder a una educación de calidad, en entornos escolares seguros y libres de prejuicios de género, desafiar las normas sociales discriminatorias y promover la igualdad de género. Nos comprometemos a priorizar la eliminación de las barreras de género al acceso de las niñas a la educación, como por ejemplo, las instalaciones deficientes de saneamiento e higiene menstrual, el embarazo precoz y cuidado infantil y el matrimonio infantil.
- Las niñas son la mayoría infravalorada y pueden ser una fuerza poderosa en sus hogares, comunidades y sociedades. Es crucial desafiar la desigualdad de género y las normas sociales que prohíben a las niñas acceder y completar una educación de calidad. Las normas negativas de género nunca deberían

justificarse por motivos tradicionales, culturales o religiosos.

ACCESO A LA EDUCACIÓN PARA LOS NIÑOS CON DISCAPACIDADES

- Plan International afirma que los sistemas educativos convencionales pueden y deben adaptarse para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes y deben ofrecer oportunidades de aprendizaje para cada niño o niña. El no hacerlo es ignorar el potencial de todos los niños. Los niños con discapacidades tienen el mismo derecho a acceder a una educación inclusiva de calidad y el derecho al apoyo y a las adaptaciones necesarias para facilitar su aprendizaje.
- La educación inclusiva, amigable con la niñez desde los primeros años en adelante, trae mejores resultados sociales, académicos, de salud y económicos para todos los estudiantes y a un costo menor que la educación especial / segregada. Como tal, Plan International cree que la educación inclusiva debe ser una prioridad global, sin la cual no se pueden cumplir los objetivos de desarrollo.

ACCESO A LA EDUCACIÓN PARA LOS NIÑOS EN SITUACIÓN DE POBREZA

- Plan International considera que a ningún niño o niña se le debe negar el derecho a acceder a una educación inclusiva y de calidad debido a la pobreza, y reconoce que la pobreza exacerba la probabilidad de exclusión para las niñas o los niños con discapacidades. Todos los actores, gobiernos, organizaciones intergubernamentales y sociedad civil, tienen la responsabilidad de apoyar a quienes más lo necesitan para acceder y completar una educación inclusiva y de calidad.
- Plan International cree que la educación preprimaria, primaria y secundaria debería ser gratuita. Deben tomarse medidas específicas para garantizar que los niños de los entornos más pobres, y en particular las niñas, reciben apoyo para acceder a su derecho a la educación.

ACCESO A EDUCACIÓN EN EMERGENCIAS

- Plan International cree que a ningún niño se le debe negar su derecho a la educación debido a conflictos y desastres. Este derecho fundamental debe ser protegido antes, durante y después de una emergencia, incluso para los niños desplazados, los refugiados, los solicitantes de asilo y los desplazados internos, para garantizar la continuidad educativa.
- Creemos que la educación en situaciones de emergencia es crucial para mantener un sentido de normalidad en la vida de los niños, proporcionar espacios seguros y de apoyo para los niños, y para equipar a los niños con las habilidades y el conocimiento que necesitan para negociar sus circunstancias presentes y futuras.
- Creemos que la educación es una necesidad humanitaria básica. La educación en las intervenciones de emergencia debe integrarse en todas las etapas de la planificación y respuesta de emergencia: a través de la planificación de contingencia y preparación para desastres; recuperación temprana inmediatamente después de una emergencia; y recuperación a largo plazo.
- Las intervenciones deben garantizar que se satisfagan las necesidades de educación inmediata de los niños, a la vez que se planifica una provisión a más largo plazo, y finalmente se restablecen o fortalecen los servicios nacionales de educación.
- Plan International reconoce que la educación en las respuestas de emergencia debe dirigirse a las personas afectadas desproporcionadamente por las emergencias, o con mayor riesgo, en particular las niñas y niños con discapacidades.

ACCESO A LA EDUCACIÓN NO FORMAL

- Plan International reconoce que la educación no formal es una intervención clave para la educación inclusiva. Los programas de educación no formal pueden ayudar a garantizar que los niños y niñas que están fuera de la escuela tengan acceso a educación

y, en algunos casos, pueden estar preparados para reingresar en el sistema formal de educación.

VISIÓN GENERAL: CALIDAD, EQUIDAD E IGUALDAD

- Plan International afirma que la educación de calidad es integral, empoderadora, promueve el respeto por la dignidad y el valor de todas las personas y proporciona una variedad de procesos de aprendizaje que incluye habilidades de vida más generales y educación integral para la sexualidad. La educación de calidad debe brindar a los niños, niñas y jóvenes las habilidades y conocimientos, actitudes y comportamientos necesarios para liderar vidas positivas y productivas y ser ciudadanos responsables y activos.
- Plan International sostiene que los resultados de educación de calidad no pueden ser secundarios al acceso a la educación. Si los niños y niñas no pueden aprender y desarrollarse dentro de la escuela, entonces el sistema educativo les ha fallado.
- Creemos que la educación puede ayudar a realizar el potencial en todos los niños y niñas, permitirá abordar muchas de las desigualdades y las prácticas excluyentes que se perpetúan en la sociedad. Pensamos que tenemos una responsabilidad colectiva de garantizar que los sistemas educativos proporcionen esto, a través de un currículo de calidad, pedagogía en la enseñanza y entornos de aprendizaje.

CURRÍCULO DE CALIDAD

- Plan International cree que la educación debe promover una cultura de paz, dignidad, igualdad y sostenibilidad, y permitir a los estudiantes involucrarse y abordar los asuntos relevantes a sus vidas. El currículo escolar debe combatir activamente la discriminación o los prejuicios sobre la base de sexo, género, casta, idioma, edad, religión, orientación sexual, etnia o cultura.
- Plan International sostiene que todos los niños, adolescentes y jóvenes, sin discriminación, tienen derecho a una educación sexual integral

para adquirir conocimientos, explorar valores y actitudes, y desarrollar las habilidades que necesitan para tomar decisiones conscientes, saludables y respetuosas sobre las relaciones y la sexualidad. Se debe apoyar a los padres y educadores para que incorporen el aprendizaje de los niños desde la primera infancia para permitirles explorar, aclarar y formar actitudes y prácticas saludables para toda la vida, libres de coacción, violencia y discriminación.

- La educación integral en sexualidad debe ser accesible para todos los niños, adolescentes y jóvenes, tanto en entornos educativos formales como no formales. Las actividades que complementan el currículo formal también son importantes, al igual que la participación de los padres y la comunidad y los vínculos con servicios de salud y otros servicios receptivos a las cuestiones de género, adaptados a los niños y a los jóvenes. Debe proporcionarse de manera no crítica, no discriminatoria, científicamente precisa, accesible, inclusiva, basada en los derechos, transformadora de género y adaptada a la capacidad evolutiva del niño, adolescente o joven.
- La provisión de educación de calidad en emergencias, formal y no formal, debe cumplir con los estándares mínimos desarrollados por la Red Interinstitucional para la Educación en Emergencias. Esta debe ser proporcionada por profesionales capacitados; promover la igualdad de género y la exclusión; reconocer y responder a los diversos antecedentes étnicos y culturales de los niños y niñas; e incluir módulos sobre derechos humanos, resolución de conflictos, habilidades de vida, educación integral en sexualidad y reducción de riesgo de desastres.
- Creemos que la educación de calidad debe dotar a los niños y niñas con las habilidades y aptitudes para lograr su pleno potencial y maximizar sus oportunidades de encontrar trabajo digno. La educación debe estar claramente vinculada con las oportunidades futuras y debe facilitar que todos los estudiantes adquieran las habilidades para tener éxito en el empleo o en emprendimientos.
- Creemos que la tecnología de la información debe integrarse en los sistemas educativos para asegurar que la revolución digital no intensifique las desigualdades y la exclusión.

DOCENTES: NUMERO, CALIFICACIONES, HABILIDADES Y APOYO

- Los docentes son el principal factor que contribuye a una educación de calidad, equitativa e inclusiva. Los maestros son un recurso importante y altamente calificado, y como tal merecen respeto y apoyo. Para que los docentes puedan hacer su trabajo y asegurar su asistencia regular, los gobiernos nacionales deben comprometerse a remunerar a los docentes de manera justa por su trabajo.
- Plan International cree que las maestras y gerentes en todos los niveles del sistema educativo son vitales para facilitar el aprendizaje de todos los niños, y en particular las niñas, y para combatir los estereotipos negativos sobre los roles de género. Las profesoras deben ser alentadas a la profesión, capacitadas para progresar en sus carreras y asumir puestos de liderazgo.
- Las pedagogías de enseñanza deben garantizar que todos los niños y niñas reciban apoyo para lograr resultados de aprendizaje y progresos en una amplia gama de temas, independientemente de su género o discapacidad.

VISION GENERAL: ENTORNOS DE APRENDIZAJE PROPICIOS

- Plan International afirma que es vital para los resultados educativos y para el bienestar de los niños y niñas que las escuelas sean espacios seguros e inclusivos. Las culturas de la no violencia, el respeto y la inclusión en las escuelas son principios fundamentales de una educación de calidad y, como tal, deben ser una prioridad educativa global.
- Es importante que los sistemas educativos se vinculen con los sistemas de protección y salud infantil, para garantizar el bienestar de todos los niños y que ningún niño se quede por fuera.

GOBERNANZA Y PARTICIPACIÓN

- Plan International cree que los niños, niñas y jóvenes, como participantes de su propia educación, están en posición de entender mejor los desafíos particulares que enfrentan para acceder a una educación segura y de calidad. Como tal, su participación en la toma de decisiones debe ser aceptada. Los intereses, preocupaciones y opiniones de los niños y las niñas deben ser escuchados a todos los niveles, desde los sistemas de gobernanza y gestión escolar hasta el desarrollo de políticas nacionales.
- Todos los niños y jóvenes, independientemente de su sexo, edad, discapacidad u otra clasificación excluyente, deben recibir apoyo para participar de manera significativa en los procesos de toma de decisiones. Deben establecerse intervenciones específicas para garantizar que las niñas y otros niños de grupos marginados y privados de derechos puedan participar en pie de igualdad con los demás y que se refuerce su valor y sentido de autoestima.

VIOLENCIA DE GÉNERO RELACIONADA CON LA ESCUELA

- Plan International afirma que cada niño tiene derecho a aprender en un entorno seguro y protegido, libre del miedo o la amenaza de la violencia. Este es un aspecto inseparable de una educación de calidad. Abordar las actitudes y comportamientos que apoyan o legitiman la violencia a nivel nacional, local, escolar y comunitario es una intervención clave para prevenir y responder a la violencia de género dentro y alrededor de las escuelas.
- Creemos que es inaceptable que cualquier niño sea víctima de violencia de cualquier tipo, ya sea en la escuela o en el camino de ida y vuelta a la escuela, incluida la violencia o el acoso sexual, el acoso y la intimidación, y el castigo corporal. Nos comprometemos a apoyar a los niños a reconocer su propio valor y el valor de los demás, independientemente de su género. Creemos que este es un

resultado fundamental de aprendizaje de una educación inclusiva y de calidad.

- Plan International sostiene que la eliminación de la violencia de género dentro y alrededor de la escuela debería ser una prioridad para todos los actores. La violencia de género relacionada con la escuela constituye una grave violación de los derechos, que afecta la capacidad de los niños y niñas de ingresar, hacer la transición y completar la escuela.

FINANCIAMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN: LA BRECHA GLOBAL DE FINANCIACIÓN

- Plan International cree que nadie debe ser excluido de una educación de calidad debido a la falta de recursos. Al menos 12 años de educación básica, gratuita y de calidad, que incluya al menos 1 año de preprimaria, deben estar disponibles y accesibles para todos los niños.
- Plan International cree que los sistemas educativos deben financiarse de manera adecuada y equitativa, centrándose en la educación inclusiva y la igualdad de género en los sistemas educativos. Se debe dar prioridad a la financiación para quienes enfrentan la mayor cantidad de barreras para acceder a su derecho a la educación a fin de garantizar resultados de aprendizaje equitativos y que ningún niño se quede atrás.

FINANCIAMIENTO INTERNO PARA LA EDUCACIÓN

- Plan International reconoce que, como garantes principales, los gobiernos nacionales son responsables de garantizar el derecho de todos los niños a acceder y completar una educación inclusiva de calidad. Para hacer realidad este derecho es fundamental demostrar la voluntad política y financiera necesaria para garantizar el derecho a la educación para todos, incluidos los que tienen más probabilidades de ser excluidos.

FINANCIAMIENTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN

- Plan International cree que la comunidad internacional tiene la obligación de apoyar a los gobiernos nacionales de países de ingresos bajos y medios para garantizar que los sistemas de educación pública estén completamente financiados, de manera que todos los niños puedan ejercer su derecho a tener educación inclusiva y de calidad. Si no se alcanzan las metas de educación, entonces será imposible cumplir plenamente con el desafío de la Agenda 2030.
- Plan International hace un llamado a los donantes de todos los sectores para que incrementen el financiamiento para la educación tanto de fondos bilaterales como multilaterales para cubrir el déficit mundial en el financiamiento para la educación.

FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EMERGENCIAS

- Plan International cree que el derecho a la educación no se detiene en las emergencias, y que el financiamiento para la educación es una parte crucial de la prevención y respuesta a los conflictos y los desastres. Los gobiernos nacionales tienen la responsabilidad de financiar la educación continua de todos los niños y niñas durante o después de un desastre o conflicto.
- Plan International cree que, en el caso de estados frágiles o en quiebra, la comunidad internacional debería proporcionar apoyo financiero y técnico adicional para garantizar que esta obligación se cumpla para todos los niños, en todas partes. Plan International apoya el Education Cannot Wait Fund (Fondo de la educación no puede esperar) como un mecanismo para aumentar el financiamiento global para la educación en emergencias.

FINANCIAMIENTO DEL SECTOR PRIVADO PARA LA EDUCACIÓN

- Plan International afirma que la provisión de educación es responsabilidad del Estado, y que el Estado es responsable de garantizar que el sector de educación pública esté completamente financiado.
- Plan International cree que el financiamiento privado puede jugar un papel más importante en el apoyo a las prioridades educativas mundiales, y debe ser bienvenido cuando busca complementar, apoyar y fortalecer los sistemas de educación pública.
- Dada la evidencia que muestra que las escuelas pagadas exacerban las desigualdades sociales y económicas, Plan International no respalda la provisión de educación privada pagada, ya sea por agencias con fines de lucro o sin fines de lucro, cuando esto permite que el Estado deje de cumplir con sus obligaciones legales de proporcionar educación para todos. Este es particularmente el caso donde los padres no tienen más opciones que enviar a sus hijos a escuelas privadas o dejarlos sin educación. Plan International reconoce que las opciones educativas pagadas pueden ser una intervención de transición necesaria en el camino hacia la provisión de educación gratuita de calidad para todos los niños y niñas.

SEGUIMIENTO AL PROGRESO DE LOS OBJETIVOS MUNDIALES DE EDUCACIÓN

- Plan International cree que una mayor recopilación y análisis de datos de forma responsable es fundamental para informar e implementar políticas efectivas que respondan a las necesidades de aprendizaje de todos los niños y niñas. La medición actual deja brechas en nuestra comprensión de los resultados educativos y la comunidad internacional debe tomar acciones.
- Plan International promueve culturas de aprendizaje y reflexión a través del intercambio de conocimiento interno y externo para mejorar la toma de decisiones basada en la evidencia

en Plan International, en los gobiernos nacionales y entre otras partes interesadas de la educación. Los gobiernos nacionales y los organismos internacionales deben desglosar, como mínimo, los datos por sexo, edad, quintil de riqueza, ubicación y discapacidad.

CONTENIDO

Introducción	9
Definiciones	11
Marco Internacional de Derechos Humanos y Acuerdos Internacionales sobre el derecho a la educación	Error! Bookmark not defined.
Estadísticas Globales	14
Visión General: acceso a la educación	16
Normas sociales y el acceso a la educación para las niñas	17
Acceso a la educación para la niñez con discapacidad	20
Acceso a la educación para los niños más pobres	22
Acceso a la educación en emergencias	26
Visión general: calidad, equidad e igualdad	31
Provisión de atención y educación de la primera infancia de calidad	33
Currículo de calidad	35
Docentes: número, calificaciones, habilidades y apoyo	43
Visión general: entornos de aprendizaje propicios	47
Gobernanza y participación	48
Violencia de género relacionada con la escuela	51
Financiamiento del derecho a la educación: la brecha global de financiación	54
Financiamiento interno para la educación	55
Financiamiento internacional para la educación	57
Financiamiento de la educación en situaciones de emergencia	59
Financiamiento del sector privado para la educación	60
Seguimiento al progreso de los objetivos mundiales de educación	63
<i>ANEXO 1: Participación de Plan Internacional en la influencia global</i>	66
<i>ANEXO 2: El marco internacional de los derechos humanos y otros acuerdos internacionales de apoyo al derecho a la educación</i>	68

INTRODUCCIÓN

Plan Internacional cree que cada niño y joven tiene derecho a acceder y completar una educación inclusiva de calidad que cubra, al menos, la educación preprimaria, primaria y secundaria, en entornos formales o no formales, a la edad apropiada, en un entorno de aprendizaje seguro y solidario.

Este documento interno explica la posición de Plan Internacional sobre el derecho a la educación inclusiva y de calidad, así como el análisis de: la situación mundial actual; el marco legal y político; los problemas específicos relacionados con la educación. Este documento respalda la nueva Estrategia Global, en la que la educación sigue siendo una prioridad, y nuestro trabajo en relación con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular los Objetivos 4 y 5. Se incluyen una serie de recomendaciones de alto nivel para guiar los esfuerzos de incidencia, sin embargo, se desarrollará un marco de incidencia más específico.

El análisis y las posiciones se basan en los derechos humanos, la evidencia global y el trabajo programático de Plan Internacional, así como en una encuesta global de jóvenes realizada por Plan Internacional Reino Unido en 2015.

Se espera que las oficinas pongan en práctica la posición utilizando su juicio y análisis de los temas clave en su contexto específico.

La Estrategia global 2017-2022 de Plan Internacional renueva y reenfoca nuestro compromiso con la educación de calidad para todos los niños, y en particular para las niñas y los grupos excluidos. Nos hemos comprometido a contribuir a garantizar que los niños vulnerables y excluidos, y especialmente las niñas, accedan y completen una educación inclusiva y de calidad desde la preprimaria hasta la secundaria, apoyando el progreso hacia las Metas 1, 2, 5, 6, 7, A y C del Objetivo 4 de la Agenda 2030¹. Para lograr esto, la Estrategia Global establece las siguientes prioridades globales:

Influir en los gobiernos nacionales para:

- Hacer que el sistema de educación sea sensible al género, inclusivo y más relevante;
- Aumentar su inversión en educación, particularmente, en el acceso y calidad de la educación y otras medidas para apoyar

la transición exitosa de la primera infancia a la adultez. Desarrollar, probar y ampliar la escala de modelos programáticos eficaces para una educación inclusiva y receptiva a las cuestiones de género;

- Facilitar y, en caso necesario, brindar acceso a la educación segura, inclusiva y de calidad en estados frágiles y afectados por conflicto y en situaciones de emergencia.

Plan Internacional reconoce que es responsabilidad de los gobiernos nacionales, como principales responsables de rendir cuentas por sus compromisos y obligaciones en virtud del derecho internacional de los derechos humanos y dentro de la Agenda 2030, garantizar que cada niña y niño pueda realizar su derecho a la educación. Plan Internacional también reconoce el papel de la comunidad internacional y nacional (donantes, sociedad civil, agencias de la ONU y el sector privado) en el apoyo a los gobiernos nacionales para garantizar el derecho a la educación.

Este documento trata sobre las estructuras educativas formales y, por lo tanto, enfatiza las responsabilidades de los gobiernos para garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad. Plan Internacional también apoya la educación no formal e informal como parte de un enfoque holístico para garantizar que todos los niños tengan derecho a una educación inclusiva y de calidad. Sin embargo, aunque estas formas de entrega de educación se mencionarán en este documento, no se analizarán en detalle. El documento discute la preparación y las rutas hacia el empleo, pero no cubre en profundidad el empoderamiento económico de los jóvenes, ni el documento aborda el acceso a la educación terciaria.

El documento aborda primero los problemas relacionados con el acceso a la educación y hace un análisis de las barreras que encuentran los niños para llegar a la escuela. La sección está dividida por amplios subgrupos de niños: niñas, niños con discapacidades, los niños más pobres y aquellos que viven en situaciones de emergencia. La siguiente sección trata sobre cuestiones relacionadas con la calidad: la capacidad de los niños para aprender mientras están en la escuela. La sección se enfoca en los primeros años, los currículos, los docentes y las pedagogías de enseñanza. La tercera sección trata sobre cuestiones relacionadas con entornos de aprendizaje propicios, centrándose en la gobernanza y la participación, y la violencia de

género relacionada con la escuela. En estas tres secciones hay algunas áreas de superposición: estas se han mantenido al mínimo.

Las últimas dos secciones se relacionan con el financiamiento para la educación (nacional, internacional, privado y en emergencias) y el seguimiento al progreso en la educación, en particular lo relacionado con la Agenda 2030.

DEFINICIONES

EDUCACIÓN INCLUSIVA: una amplia gama de estrategias, actividades y procesos que buscan hacer realidad el derecho universal a una educación de calidad. La educación inclusiva reconoce que el aprendizaje comienza al nacer y continúa a lo largo de la vida, e incluye el aprendizaje en el hogar, la comunidad y en situaciones formales, informales y no formales.

EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: un enfoque de educación sensible a las cuestiones de género crea oportunidades para que las personas desafíen activamente las normas de género, promueva la participación de todas las niñas y niños en las escuelas, promueva la igualdad de oportunidades para los niños de diferentes géneros y aborde el poder desigualdades entre personas de diferentes géneros.

EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: atención y educación de la primera infancia (AEPI) se refiere a una amplia gama de programas destinados al desarrollo físico, cognitivo y social de los niños antes de que ingresen a la escuela primaria.

EDUCACIÓN PREESCOLAR: la etapa inicial de la instrucción organizada, diseñada principalmente para introducir a los niños muy pequeños en un ambiente de tipo escolar, es decir, para proporcionar un puente entre el hogar y un ambiente escolar.

EDUCACIÓN PRIMARIA: comienza a los cinco, seis o siete años y dura de cuatro a seis años.

EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR: la educación secundaria inferior generalmente continúa los programas básicos del nivel primario, aunque la enseñanza suele centrarse más en las materias, a menudo empleando maestros más especializados que imparten clases en su campo de especialización.

EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR: la etapa final de la educación secundaria. La instrucción a menudo está más organizada a lo largo de las asignaturas que en el nivel de secundaria inferior y, por lo general, los profesores necesitan tener un nivel más alto o más calificaciones específicas de

materias. La edad de entrada a este nivel es típicamente 15 o 16 años.

EDUCACIÓN TERCIARIA: educación para personas mayores de la edad escolar, incluidos cursos superiores, universitarios y vocacionales.

TRABAJO DIGNO: Involucra oportunidades de trabajo productivo y ofrece un ingreso justo, seguridad en el lugar de trabajo y protección social para las familias, mejores perspectivas de desarrollo personal e integración social, libertad para que las personas expresen sus preocupaciones, organicen y participen en las decisiones que afectan sus vidas e igualdad de oportunidades y trato para todas las mujeres y los hombres.

INTIMIDACIÓN: la intimidación se caracteriza por la exposición repetida de una persona a agresiones físicas y / o emocionales que incluyen burlas, insultos, burlas, amenazas, acoso, burlas, novatadas, exclusión social o rumores.

EDUCACIÓN INFORMAL: la educación informal no tiene un plan de estudios formal y no lleva a ninguna cualificación formal. El maestro es alguien con más experiencia, como un padre o un amigo.

EDUCACIÓN NO FORMAL: la educación no formal está organizada, y puede o no estar guiada por un plan de estudios formal. Está dirigido por un maestro calificado o por un líder con más experiencia. Aunque no resulta en una calificación formal, la educación no formal es altamente enriquecedora y desarrolla las habilidades y capacidades de un individuo.

EDUCACIÓN FORMAL: la educación formal es organizada, guiada por un plan de estudios formal, conduce a una calificación reconocida y es impartida por personal docente calificado. Es guiada y reconocida por el gobierno en algún nivel.

ALISTAMIENTO PARA LA ESCUELA: (1) Niños listos, enfocándose en el aprendizaje y desarrollo de los niños. (2) Escuelas listas, enfocándose en el entorno escolar junto con prácticas que fomentan y apoyan una transición sin problemas para los niños hacia la escuela primaria y avanzan y promueven el aprendizaje de todos los niños y niñas. (3) Familias listas, que se enfocan en las actitudes de los padres y cuidadores y la participación en el aprendizaje y desarrollo temprano de sus hijos y la transición a la escuela.

CUIDADO Y DESARROLLO DE LA PRIMERA INFANCIA (ECCD): el ECCD vincula los procesos cognitivos, sociales, emocionales y físicos del niño con la atención (por parte de las familias, las comunidades y la nación) necesaria para apoyar su desarrollo. ECCD es interdisciplinario en su enfoque. Incluye salud, nutrición, educación, ciencias sociales, economía, protección infantil y bienestar social².

MARCOS INTERNACIONALES DE DERECHOS HUMANOS Y ACUERDOS INTERNACIONALES QUE APOYAN EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La educación es un derecho humano fundamental y esencial para el ejercicio de todos los demás derechos humanos. La educación promueve la libertad individual y el empoderamiento y produce importantes beneficios de desarrollo. La educación de calidad también es fundamental para el acceso al trabajo digno, para mejorar las relaciones de salud y género y el respeto al medio ambiente. debe realizarse para todas las personas, sin discriminación ni exclusión, incluso durante las emergencias.

Como un derecho, la educación es un derecho universal, sin embargo, las niñas y niños enfrentan diferentes barreras para alcanzar el derecho a la educación, por lo tanto, los marcos de derechos humanos reconocen el derecho a la educación colectivamente para todos los niños, y por separado para ciertos grupos demográficos. Todos los niños tienen derecho a acceder a educación preescolar, primaria y secundaria gratuita, segura y de calidad. La educación no solo se lleva a cabo en la escuela: la educación formal y la no formal son estrategias efectivas para desarrollar todo el potencial de los niños. Las oportunidades de educación deben ser accesibles para todos, ser de buena calidad y estar libres de violencia y prejuicios de género.

El derecho a la educación está respaldado por un sólido marco internacional de instrumentos jurídicamente vinculantes de derechos humanos. Además de los marcos jurídicos internacionales, que sientan las bases y proporcionan el mecanismo de rendición de cuentas para que los Estados garanticen el derecho de todos los niños a la educación, los Estados también se han comprometido con varios marcos educativos mundiales que detallan sus responsabilidades colectivas e individuales para garantizar el derecho a la educación.

La Declaración Universal de Derechos Humanos

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que todas las

personas de todos los niveles tienen derecho a una educación primaria gratuita, obligatoria y accesible.

La Convención sobre los Derechos del Niño

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) es firmada y ratificada por cada Estado Parte en la ONU, excepto los Estados Unidos de América. Esto la convierte en una poderosa herramienta legal internacional para proteger los derechos de los niños. Contiene una cantidad de artículos relevantes para la educación. El artículo 28.1 de la CDN reconoce el derecho a la educación de todos los niños y señala que los Estados Partes tienen la responsabilidad de garantizar la educación primaria gratuita y obligatoria; educación secundaria general y vocacional disponible y accesible; y educación superior accesible para todos los niños. Sin embargo, aunque la Convención sobre los Derechos del Niño establece que el derecho al aprendizaje y a la educación comienza desde el nacimiento, no se refiere explícitamente a las obligaciones del Estado de garantizar el acceso de todos a una educación preescolar segura, gratuita y de calidad. Esto se describe con más detalle en varias Observaciones Generales. Se puede encontrar más información en el Anexo 2.T

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

El artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) obliga a los Estados a proporcionar un acceso equitativo a la educación para las personas con discapacidad, en todos los niveles dentro de las dos corrientes de enseñanza general y profesional. Se describe que los Estados están obligados a facilitar dicho acceso, proporcionando a las personas con discapacidad con modos alternativos de comunicación, dotando a las personas con discapacidad con instalaciones adecuadas y la formación de los profesionales en educación de las personas con discapacidad. Esto está respaldado por el Artículo 23.3 de la Convención sobre los Derechos del Niño, que coloca la responsabilidad de proporcionar educación gratuita, de calidad y accesible para los niños con discapacidades en el Estado.

Convención para la Eliminación de todas las formas de discriminación en contra de la mujer

El artículo 10 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer establece la responsabilidad de los Estados

partes de garantizar la igualdad de género en la educación, incluida la igualdad de acceso y la exposición a las oportunidades a todos los niveles y en todas las materias, y también garantizar que los planes de estudios aborden específicamente las normas negativas de género.

La Agenda 2030 para el Desarrollo

En 2015, las Naciones Unidas adoptaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con su Agenda 2030, una agenda de desarrollo sólida y ambiciosa para los próximos 15 años. La Agenda 2030 reconoce la importancia de la educación como un derecho fundamental para todas las personas, y también como una herramienta crucial para el logro de todos los objetivos de desarrollo. La educación es un resultado en los objetivos 3, 5, 8, 12 y 13, además de formar parte del Objetivo 4: "garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos".

El Objetivo 4 de la Agenda 2030 representa el compromiso más grande por parte de los Estados hasta el momento para hacer realidad el derecho a la educación para todos. Refleja una visión amplia de la educación basada en la perspectiva de los derechos humanos, ampliando la ambición de la comunidad internacional para lograr 10 objetivos distintivos:

Los Estados se habían comprometido anteriormente a proporcionar educación primaria gratuita y obligatoria. Dentro de la Agenda 2030 se amplía para incluir el acceso a la atención y desarrollo de la primera infancia y educación preescolar de calidad (4.2) así como la educación primaria y secundaria (Meta 4.1). Vitalmente, los Estados también se han comprometido a lograr la paridad de género en la educación y que la educación sea accesible para todos, incluso para los más vulnerables (Meta 4.5), incluyendo la ampliación de ese compromiso para incluir la adecuación de instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género (Meta 4.a).

Además de aumentar los compromisos para mejorar el acceso a la educación, los Estados también se han comprometido firmemente a mejorar la calidad de la educación. Los Estados se han comprometido a garantizar que todos los niños alcancen la lectoescritura y la aritmética elemental (meta 4.6), a proporcionar capacitación profesional y técnica (meta 4.4), a un amplio conjunto de

objetivos curriculares para promover el desarrollo sostenible (meta 4.7) y a aumentar la oferta de docentes calificados (Meta 4.c) .

ESTADÍSTICAS GLOBALES

A pesar de que la educación se reconoce como un derecho humano fundamental, y también una vía crítica para lograr todos los demás derechos, la educación, sin embargo, no se ha hecho realidad para todos los niños.

Los datos del 2016 del Instituto de Estadísticas de la UNESCO muestran que 263 millones de niños (entre 6 y 17 años) no asisten a la escuela en todo el mundo³. Esta cifra incluye 61 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria (6 a 11 años), 60 millones de jóvenes adolescentes en edad de escuela secundaria inferior (12 a 14 años) y 142 millones de jóvenes en edad de escuela secundaria superior (15 a 17 años) para el año escolar que finaliza en 2014. Más de la mitad de los niños que no asisten a la escuela viven en el África subsahariana y en el sur de Asia.

Esto significa que en la actualidad, 1 de cada 11 niños en edad escolar primaria, 1 de cada 6 adolescentes en edad de escuela secundaria inferior y 1 de cada 3 jóvenes de edad de escuela secundaria superior no asisten a la escuela⁴. En los países de bajos ingresos, solo el 14 por ciento de los niños completarán la escuela secundaria superior.

Es más probable que las niñas sean excluidas de la educación. De los 25 millones de niños que nunca comenzarán la escuela, 15 millones son niñas. Casi 62 millones de esos niños que están fuera de la escuela viven en áreas de conflicto. Los niños con discapacidades representan aproximadamente un tercio de todos los niños que no van a la escuela⁵.

Se estima que hay 65 millones de niños y niñas en edad de escuela primaria y secundaria inferior con discapacidad en los países en desarrollo, y que la mitad de estos niños no asisten a la escuela⁶. Las niñas, las mujeres jóvenes y las personas con discapacidades particulares, incluida la discapacidad intelectual, se enfrentan a las desigualdades educativas más graves⁷. La propia investigación de Plan International muestra que los niños con discapacidad tienen diez veces más probabilidades de estar fuera de la escuela que sus compañeros y que cuando asisten a la escuela, la

abandonan antes que sus compañeros y tienen un peor resultado de aprendizaje⁸.

Los datos globales muestran que se ha logrado un progreso significativo hacia la paridad de género en la educación. Mientras que en el año 2000, el 54 por ciento de los 375 millones de niños que no asistían a la escuela eran niñas. Para el 2014, esto se había reducido a una diferencia del 1 por ciento en las tasas globales. Sin embargo, datos adicionales muestran que las niñas tienen todavía menos probabilidades que los niños de acceder, hacer la transición y completar una educación de calidad:

- 1 de cada 10 niñas, en comparación con 1 de cada 12 niños no asistió a la escuela primaria en 2014
- Es más probable que las niñas que no asisten a la escuela nunca vayan a la escuela: se espera que el 47% de los 32 millones de niñas que no asisten a la escuela primaria nunca ingresen a un aula, en comparación con el 35% de los 29 millones de niños que no asisten a la escuela.
- 54% de países no han alcanzado la paridad de género en la escuela secundaria inferior y 77% en la secundaria superior⁹.

Las cifras globales también ocultan las desigualdades dentro de los países en función de la disparidad de la riqueza. En todos los niveles de educación, los estudiantes más pobres tienen tasas de finalización más bajas que el promedio nacional. En los países en desarrollo, solo el 47 por ciento de las niñas y el 49 por ciento de los niños de familias de bajos ingresos completan la educación primaria en comparación con el promedio nacional del 73 por ciento. Esta cifra disminuye al 18 por ciento para las niñas y al 22 por ciento para los niños de secundaria inferior, en comparación con el 46 por ciento general, y el 4 por ciento para las niñas y el 6 por ciento para los niños de secundaria superior, en comparación con el 25 por ciento general.

A pesar de que la evidencia muestra su valor, falta inversión en educación de la primera infancia, y actualmente la educación preprimaria es obligatoria en solo 40 países, en la mayoría de los cuales solo se exige un año de preprimaria. La matriculación en educación temprana y preescolar es más baja que en cualquier otro nivel educativo, pasando del

27 por ciento en 1990 al 54 por ciento en 2012, pero se quedó solo en un 20 por ciento en el África subsahariana. En muchos países, menos del 10 por ciento de las niñas y los niños asisten a algún tipo de programa de educación / aprendizaje inicial¹⁰. Las tasas de asistencia para la educación preprimaria son más bajas en los países más pobres con los niveles más altos de pobreza infantil¹¹.

A nivel mundial, todavía existen más de 150 millones de niños y niñas de entre 3 a 5 años que no tienen acceso a la educación preprimaria, incluso más del 80 por ciento de los niños en países de bajos ingresos. En comparación, el 87 por ciento de los niños de 3 a 5 años sí asisten a la educación preprimaria en los países desarrollados. En algunos países afectados por el conflicto, tan solo el 5% de los niños y niñas tienen acceso a educación preprimaria¹².

Hay 34 millones de niños, niñas y adolescentes fuera de la escuela que viven en países afectados por el conflicto¹³. De estos, 17 millones son refugiados, desplazados internos o parte de otro grupo poblacional de preocupación (por ejemplo, en busca de asilo o personas apátridas)¹⁴. Notablemente, las niñas en contextos de conflicto tienen 2.5 más probabilidades de dejar la escuela que las niñas en entornos más pacíficos¹⁵.

Incluso donde los niños pueden acceder a las escuelas, en muchas regiones del mundo, los resultados de aprendizaje son muy precarios. El 38 por ciento de los niños abandonan la escuela primaria sin aprender a leer, escribir y hacer aritmética simple¹⁶. Para unos 130 millones de niños, esto es después de haber asistido a cuatro años de educación primaria. Las tasas de alfabetización de adultos en los países en desarrollo tienen un promedio del 82 por ciento. Del 18 por ciento de adultos analfabetos, el 63 por ciento son mujeres¹⁷.

Alrededor de 16 millones de niñas de 15 a 19 años y alrededor de 1 millón de niñas menores de 15 años dan a luz cada año, la mayoría en países de ingresos bajos y medianos. Sin embargo, muy pocos niños tienen acceso a una educación integral en sexualidad, que podría informarles sobre sus cuerpos, relaciones sanas y la práctica de sexo seguro y consensuado¹⁸.

VISIÓN GENERAL: ACCESO A LA EDUCACIÓN

“Si el gobierno pudiera encontrar la manera de 'persuadir' a los padres, tutores y líderes de la comunidad para que permitan que sus hijas vayan a la escuela y luego negocien el trabajo después del horario escolar, se contribuiría en gran medida al incremento de la tasa de niñas en las escuelas”.
Joven mujer, Nigeria

El Objetivo 4, Meta 1 de la Agenda 2030 compromete a los gobiernos a garantizar que todas las niñas y los niños completan la educación primaria secundaria gratuita, equitativa y de calidad que conduzca a resultados de aprendizaje relevantes y eficaces. Para el cumplimiento de este derecho, es fundamental garantizar que la educación está disponible (gratuita, con infraestructura adecuada y docentes capacitados para apoyar la entrega de la educación), y accesible (no discriminatoria y abierta a todos, con pasos positivos para incluir a los más marginados).

Si bien todos los niños tienen el mismo derecho a la educación, las condiciones y los recursos para el acceso universal pueden no estar disponibles. Las barreras comprenden una amplia gama de políticas y regulaciones, actitudes y creencias que impiden a los niños ejercer su derecho a la educación en diversas formas. Para muchos niños y niñas, las escuelas no son fácilmente accesibles, y en las áreas rurales, en particular, las distancias para viajar a la escuela pueden ser prohibitivamente largas. La sobrepoblación es otro problema, ya que las escuelas no tienen capacidad para dar cabida a todos los niños y niñas que deberían asistir. Para muchos niños de todo el mundo, la educación es inalcanzable porque las escuelas no están diseñadas adecuadamente para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, las instalaciones pueden impedir que ciertos grupos asistan (como niños con discapacidades físicas) o conducen al abandono temprano de la escuela (letrinas compartidas que se vuelven inseguras para las niñas o inadecuadas para garantizar la higiene personal).

El Objetivo 4: Meta a) de la Agenda 2030 compromete a los gobiernos a construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no

violentos, inclusivos y eficaces para todos. El derecho de cada niño a la educación sobre la base de la igualdad de oportunidades también se establece en el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño. La Declaración de Incheon compromete a los gobiernos a garantizar la provisión de 12 años de educación primaria y secundaria gratuita, financiada con fondos públicos, de calidad equitativa, de los cuales al menos nueve años son obligatorios. Esto generalmente cubre de 4 a 6 años de educación primaria y de 3 a 5 años de educación secundaria inferior. Estas disposiciones son adicionales a la educación preescolar gratuita de 1 año.

La exclusión en la educación, como en otras áreas, es causada por la desigualdad en la distribución de los recursos y el poder, por la desigualdad en el valor social asignado a los diferentes grupos sociales y por las normas sociales que perpetúan estas diferencias. Además de las diversas barreras que enfrentan los niños para acceder y hacer realidad su derecho a la educación, también existen múltiples factores que influirán en si los niños pueden pasar a niveles más altos y completar su educación. Las causas de la deserción escolar son intersecantes y complejas; a menudo, no es el resultado de un solo evento sino consecuencia de varios procesos o factores¹⁹. Los factores asociados con la deserción incluyen la pobreza, las normas sociales que rodean a la educación, la violencia, el matrimonio infantil y embarazo precoz, y la calidad y accesibilidad de las escuelas disponibles.

Ciertos grupos demográficos tienen menos probabilidades de acceder a una educación que otros: niñas, niños con discapacidades, niños de hogares más pobres y aquellos que viven en contextos de emergencia son todos grupos demográficos en los que se enfoca este documento. Las políticas educativas no discriminatorias pueden reducir las barreras que enfrentan los grupos excluidos para lograr su derecho a la educación. Cuando la educación esté disponible y sea accesible para todos, se reducirán las desigualdades en el acceso por motivos de género, raza, discapacidad, edad, orientación sexual, nacionalidad, etnia o religión.

Plan International continúa centrándose en los derechos de las niñas para poder acceder a la educación. A nivel mundial, las niñas tienen más probabilidades que los niños de nunca asistir a la escuela. Con un sólido y firme marco de derechos y un claro mandato mundial a través de la Agenda

2030, es inaceptable que las niñas tengan menos posibilidades de acceder a la educación. Sin embargo, sigue siendo cierto que este grupo mayoritario enfrenta importantes barreras para acceder a la educación en muchos lugares. Esto se debe, con frecuencia, a las normas sociales negativas que atribuyen a las niñas un estatus y valor inferior a los niños. Sin embargo, también existen barreras estructurales que pueden eliminarse fácilmente si se priorizan. Plan International continuará trabajando para garantizar que la educación de las niñas sea un tema prioritario a nivel mundial, de modo que se erradique la desigualdad en el acceso a la educación.

La posición de Plan International

- **Plan International cree que la educación debe estar disponible y ser accesible para todos los niños y niñas en base a la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Cada niño debe tener Todos los niños deben poder acceder y completar una educación preescolar, primaria y secundaria inclusiva y de calidad para cumplir los compromisos mundiales.**
- **Es inaceptable que ciertos grupos de niños no puedan acceder, realizar la transición y completar una educación de calidad debido a su género, nacionalidad, origen étnico o social, religión o preferencia política, edad o discapacidad. Esos obstáculos son discriminatorios y deben abordarse mediante políticas eficaces y una financiación adecuada. Plan International continuará trabajando para garantizar que la educación de las niñas sea un tema prioritario a nivel mundial, de modo que se erradique la desigualdad en el acceso a la educación.**
- **Si la Agenda 2030 no se cumple para los más desfavorecidos, entonces creemos que la comunidad mundial habrá fracasado. Los entornos de aprendizaje deben ser adecuados para dar cabida a todas las niñas y niños, independientemente de sus capacidades físicas, intelectuales, sociales, emocionales y lingüísticas. Para lograr esto, todos los actores deben priorizar el apoyo a los niños más vulnerables y excluidos que tienen menos posibilidades de acceder a la educación: niñas, niños con discapacidades, de los entornos más pobres, que viven en situaciones de**

conflicto o emergencia y de los grupos más vulnerables y excluidos.

Recomendaciones de Plan International

- **Los gobiernos nacionales deben fortalecer y hacer cumplir las leyes para garantizar que al menos 9 años de educación básica sean obligatorios para todos los niños, y que estén disponibles y sean accesibles 12 años de educación de calidad gratuita.**
- **Los gobiernos nacionales deberían implementar leyes y políticas para asegurar que al menos un año de educación preescolar gratuita y de calidad sea obligatoria y esté disponible para todos los niños y, progresivamente, que todos los niños puedan acceder a la atención y educación de la primera infancia, concentrándose inicialmente en niños y niñas de grupos vulnerables y excluidos. Los niños con discapacidad también deben tener garantizado el acceso a la educación preescolar inclusiva y los docentes de preescolar capacitados en pedagogía inclusiva.**
- **Los gobiernos deberían poner en marcha medidas proactivas para identificar a los niños más pobres, más vulnerables y excluidos y aplicar medidas políticas específicas para eliminar todos los obstáculos a la educación y reducir las desigualdades en el acceso, la transición y la finalización.**

NORMAS SOCIALES Y ACCESO A LA EDUCACIÓN PARA LAS NIÑAS

“No se ha hecho lo suficiente para contrarrestar los desafíos en el acceso a la educación para las niñas. Esto incluye campañas para terminar con la MGF y el matrimonio infantil, el acoso /abuso sexual de niñas en las escuelas... Si se los confronta adecuadamente, se podrá garantizar la transición de las niñas en la educación para que no abandonen la escuela o se pierdan educación de calidad”. Mujer joven, Kenia

En muchos países, la pobreza se combina con la geografía y la etnia para mantener a las niñas fuera de la escuela, y la brecha de género entre niñas y niños que asisten a la escuela de grupos socialmente excluidos es mucho mayor que en la población general.²⁰ Las niñas pobres, de las zonas rurales y de poblaciones indígenas se encuentran entre las que tienen menos probabilidades de acceder a la educación. Las normas sociales negativas y los roles rígidos de género que asignan a las niñas una posición diferente, a menudo más baja o confinada en la sociedad pueden llevar a las familias a priorizar la inversión en la educación de los niños sobre la de las niñas: los padres han citado a altos costos de la educación junto con la mala calidad de educación, así como la violencia de género y la conclusión de que se considera que una niña está en edad de contraer matrimonio como razones clave por las que retiran a sus hijas de la escuela²¹. Otros factores, incluso la etnia, discapacidad y orientación sexual complican y agravan el problema y resulta en mayor discriminación.

Algunas familias y docentes no ven el valor de la educación de las niñas y, por tanto, las niñas tienen más probabilidades de dejar la escuela o de recibir menos apoyo mientras estudian. Sin embargo, las niñas de padres con educación, tienen más probabilidades de asistir a la escuela por más tiempo. En particular, el nivel educativo de la madre, a menudo, influye en la duración de la educación que recibe una niña²². Por ejemplo, en la zona rural de Paquistán, las niñas cuyas madres tienen algún nivel educativo tienen menos probabilidades de abandonar la escuela²³.

El matrimonio infantil, temprano y forzado y el embarazo precoz, son barreras significativas para la educación de las niñas y, al mismo tiempo, causas importantes de la deserción de las niñas²⁴. Las estimaciones muestran que si se eliminan estas causas, la brecha de género en la educación se reduciría a la mitad²⁵. Las niñas también pueden enfrentar políticas discriminatorias que les impiden continuar su educación si están casadas o quedan embarazadas.

El matrimonio infantil también está claramente relacionado con la riqueza; El 54 por ciento de las niñas del 20 por ciento de familias más pobres están casadas antes de cumplir los 18 años²⁶. En el 20 por ciento de los hogares más ricos, solo el 16 por ciento de las niñas están casadas. Esto corresponde a investigaciones recientes que sugieren que es menos probable que el abandono

escolar sea una consecuencia directa del matrimonio infantil sino más bien de la pobreza, del bajo estatus otorgado a las mujeres y las normas sociales que llevan a los padres a no ver el valor de invertir en las niñas y su educación²⁷. Al mismo tiempo, las niñas que no asisten a la escuela también son más vulnerables al matrimonio infantil, temprano y forzado. Las niñas que solo tienen educación primaria tienen el doble de probabilidades de casarse en comparación con las niñas con educación secundaria o superior, mientras que las niñas sin educación tienen tres veces más probabilidades de casarse antes que las niñas con educación secundaria o superior²⁸.

Además del matrimonio infantil, la mala calidad de la educación, la violencia basada en el género y el hecho de que las niñas no aprendieran las habilidades necesarias para el trabajo fueron citados como los motivos principales por los que las niñas fueron retiradas de la escuela en un estudio realizado por Plan International Egipto²⁹. La preocupación sobre la seguridad de la escuela, la falta de instalaciones sanitarias independientes para las niñas, y las distancias necesarias que deben recorrer las niñas para ir a la escuela fueron otros factores que afectaron las oportunidades de las niñas de completar su educación. Los padres desean optimizar el futuro de sus hijas y 'protegerlas' del embarazo precoz fuera del matrimonio, que en muchas sociedades es causa de vergüenza en la familia. Cuando la pobreza es extrema, el matrimonio infantil alivia a la familia de una boca que alimentar.

La seguridad en las escuelas es una preocupación importante. Las niñas tienen más probabilidades que los niños de experimentar violencia sexual en la escuela; Estimaciones sugieren que 150 millones de niñas y 73 millones de niños menores de 18 años en el mundo han sufrido este tipo de violencia en la escuela. Un entorno inseguro puede interferir en la capacidad de aprendizaje de las niñas, lo que les impide hacer la transición al siguiente nivel. Las niñas y los niños que experimentan violencia basada en género relacionada con la escuela (SRGBV-por sus siglas en inglés) tienen menos probabilidades de tener un buen rendimiento en la escuela³⁰.

Las niñas también realizan una parte inequitativa de las tareas del hogar. A nivel mundial, las niñas de entre 5 a 14 años pasan 550 millones de horas haciendo tareas domésticas todos los días, 160 millones más horas que los niños de su edad³¹. Esto las deja con menos tiempo para estudiar o

asistir a la escuela. Las tareas físicamente demandantes, tales como la recolección de agua o leña, son realizadas principalmente por las niñas y mujeres, lo que limita el tiempo que les queda libre para las oportunidades de estudio o trabajo remunerado³²³³. Un estudio determinó que las tasas de matriculación de las niñas aumentaron en un 10 por ciento en un país y en un 12 por ciento en otro país cuando se redujo en apenas una hora el tiempo dedicado a caminar hacia la fuente de agua³⁴.

La falta de instalaciones de saneamiento adecuadas puede ser una barrera para la asistencia escolar y, en particular, para la educación de las niñas. Las niñas que han alcanzado la pubertad y el personal femenino de la escuela que están menstruando necesitan instalaciones de saneamiento que permitan el manejo de la higiene menstrual (MHM). En un grupo de países en desarrollo encuestados, menos de la mitad de las escuelas primarias tienen acceso a agua potable y saneamiento adecuado³⁵. En lugares donde los baños se proporcionan en las escuelas, muchos no son seguros, no tienen cerraduras y no están segregados por género para la privacidad y la protección. Sin la privacidad que ofrecen estas instalaciones, los estudiantes a menudo no usarán los baños de la escuela, lo que resulta en un ausentismo del 10-20 por ciento del tiempo³⁶. Los inodoros aislados de la escuela o que carecen de disposiciones básicas para la privacidad también son espacios inseguros para las niñas. La investigación de Plan International

muestra que los inodoros son un área donde las niñas corren un mayor riesgo de sufrir violencia³⁷.

Las disparidades de género en la educación de la primera infancia son menos obvias que en las etapas posteriores: las estadísticas mundiales muestran que las niñas tienen la misma probabilidad que los niños de matricularse en educación preescolar. Sin embargo, la limitada disponibilidad de datos sugiere que en algunos países existen brechas de género en las poblaciones rurales de bajos ingresos. Se nota también una preferencia por los hijos en cuanto al tipo de institución de educación inicial al que se envía a las niñas y al apoyo que ellas reciben para asegurar su asistencia regular³⁸.

La Posición de Plan International

- **Plan International cree que la educación es la clave para desbloquear el potencial de las niñas y una de las intervenciones más efectivas para alcanzar los objetivos de desarrollo. Todas las niñas tienen el mismo derecho a acceder a una educación de calidad, en entornos escolares seguros y libres de prejuicios de género, a desafiar las normas sociales discriminatorias y promover la igualdad de género. Nos comprometemos a priorizar la eliminación de las barreras de género al acceso de las niñas a la educación, como instalaciones deficientes de saneamiento e higiene**

ESTUDIO DE CASO: punto de mira en el acceso de las niñas a la educación en comunidades étnicas y rurales

En las áreas rurales de Laos, las familias son a menudo grandes e incluyen muchos niños. Los padres no siempre pueden apoyar la educación de sus hijos y, por lo tanto, deben tomar una decisión sobre qué niño pueden permitirse poner en la escuela. A menudo, son las niñas las que salen perdiendo.

"Es probable que los padres apoyen la educación de su hijo en lugar de la de su hija", dijo la Sra. Kenexay, profesora de una de las escuelas de la provincia de Bokeo. Ella dice que esto es especialmente común en las comunidades étnicas. Sin embargo, Plan International ofrece becas para niños de escuela primaria para apoyar a niñas de grupos étnicos para que completen la escuela primaria.

"Estuve muy feliz de haber sido seleccionada para una beca que ayudó a reducir el gasto de mis padres y extender mi vida escolar", dijo Nali, que tiene 11 años. Ella proviene de una gran familia, y su hermana mayor ya está casada, mientras que sus dos hermanos asisten a la escuela secundaria.

"De esa beca, mi madre me compró nuevos libros, bolígrafos y una mochila escolar. También tengo un uniforme escolar, un uniforme deportivo y zapatos. Me encantan", dice Nali.

menstrual, embarazo y cuidado infantil temprano, y matrimonio infantil.

- Las niñas son en su mayoría infravaloradas y pueden ser una fuerza poderosa en sus hogares, comunidades y sociedades. Es crucial desafiar la desigualdad de género y las normas sociales que prohíben a las niñas acceder y completar una educación de calidad. Las normas negativas de género nunca deberían justificarse por motivos tradicionales, culturales o religiosos.

Recomendaciones de Plan Internacional

- Los gobiernos deberían garantizar que desde la escuela primaria hasta arriba, se proporcionen letrinas separadas y facilidades de saneamiento para niñas y niños. Estos son fundamentales para permitir el manejo de la higiene menstrual de las niñas y garantizar su asistencia. También deben tener acceso a información precisa sobre la menstruación y a equipamiento sanitario limpio.
- Los gobiernos deberían tomar todas las medidas necesarias para apoyar a las niñas embarazadas y las niñas casadas para que puedan continuar y completar su educación. Los gobiernos deben desarrollar estrategias de retención y programas de habilidades para la vida para niñas casadas a través de programas de asistencia y divulgación específicos, organizando oportunidades de educación formal nocturnos o a medio tiempo y capacitación vocacional y seguimiento a los estudiantes que abandonan la escuela. Los gobiernos también deberían poner fin a las prácticas discriminatorias como las pruebas obligatorias de embarazo para niñas, expulsión de las niñas embarazadas de la escuela y exclusión a los estudiantes casados de la escuela.
- Los gobiernos deben promulgar, hacer cumplir, reformar y defender las leyes y políticas para garantizar que las niñas y mujeres que no han recibido educación formal o han abandonado la escuela debido al matrimonio, embarazo, crianza y/o maternidad tengan el mismo acceso a educación primaria y secundaria gratuita, equitativa y de calidad, incluida la educación complementaria y de alfabetización y pueden permanecer,

regresar a la escuela o reubicarse si lo desean.

- Los gobiernos deben abordar las brechas en la provisión de agua, saneamiento e higiene en las escuelas a fin de fortalecer el acceso y la usabilidad de WASH en la infraestructura escolar en todos los entornos del país y ayudar a disminuir las inequidades de acceso.
- Los gobiernos, agencias de la ONU y ONG deben tomar medidas específicas para aliviar la carga de cuidado que se coloca principalmente en las niñas y mujeres, a través del apoyo a intervenciones que reduzcan el número de tareas domésticas que realizan las niñas, y del trabajo con las niñas, sus padres y, por medio, de inversiones en infraestructura, tecnología y servicios públicos.
- Los gobiernos necesitan hacer más para mantener a las niñas en la educación formal y ayudar a que las niñas que no asisten a la escuela en entornos de emergencia tengan acceso a la educación, eliminando las barreras estructurales, prácticas y financieras. Las medidas específicas incluyen hacer que las escuelas sean gratuitas y de fácil acceso, garantizar la seguridad en su camino hacia y desde la escuela, y persuadir a los padres sobre la importancia de la educación para las niñas y ofrecer incentivos para mantener a las niñas en la escuela.
- Los gobiernos, las organizaciones intergubernamentales y de la sociedad civil deberían involucrar activamente a las comunidades, las familias, las niñas y los niños, los jóvenes, los líderes tradicionales y religiosos y los docentes en la educación de las niñas. Todos los actores deben priorizar las intervenciones que desafían los estereotipos y las normas de género dañinos que mantienen a las niñas fuera de la escuela al dar menos valor a su educación.

ACCESO A LA EDUCACIÓN PARA LA NIÑEZ CON DISCAPACIDAD

En muchos países de bajos y medianos ingresos, un porcentaje significativo de niños crece con discapacidades físicas / motrices, deficiencias

sensoriales o deficiencias cognitivas / intelectuales. Las cifras sobre niños con discapacidades son inciertas, pero entre 10 y 20 por ciento de los niños en algunos países de altos ingresos tienen dificultades de aprendizaje o de desarrollo. Dado que los países de ingresos bajos y medianos tienen tasas más altas de factores de riesgo que afectan el desarrollo de los niños pequeños que los países de altos ingresos, la proporción de niños con dificultades de desarrollo es casi seguro mayor en estos países³⁹. También hay un claro vínculo con la pobreza; los niños de los países más pobres y de los grupos de ingresos más bajos dentro de los países tienen más probabilidades de sufrir retrasos en el desarrollo y discapacidad, en comparación con sus pares más privilegiados⁴⁰. Sin embargo, existe una gran falta de datos sobre las personas con discapacidad, lo que limita severamente la capacidad de la comunidad internacional para controlar su situación. Por ejemplo, los datos actuales no permiten una comprensión profunda de las desventajas intersectoriales que enfrentan las niñas y las mujeres con discapacidad y, por lo tanto, no es posible entender y responder a su progreso educativo y cumplimiento de sus derechos⁴¹.

La educación inclusiva significa que todos los estudiantes deben recibir oportunidades significativas de aprendizaje dentro del sistema escolar regular. Idealmente, permite que los niños con y sin discapacidades asistan a las mismas clases en un nivel apropiado para su edad, con apoyo adicional personalizado según sea necesario⁴². A nivel internacional se ha dado el respaldo a un enfoque inclusivo que incluye la Conferencia Mundial sobre las necesidades educativas especiales de 1994⁴³ y a través de la iniciativa Educación para Todos sobre el derecho a la educación para las personas con discapacidades⁴⁴.

Los niños con discapacidad tienen menos probabilidades de empezar la escuela y hacer la transición hacia los grados superiores. Los datos de encuestas de hogares de catorce países de ingresos bajos y medianos muestran que los niños con discapacidades de edades comprendidas entre 6 y 17 años tienen una probabilidad significativamente menor de matricularse en la escuela que sus pares que no tienen discapacidades⁴⁵. Diversas barreras impiden que los niños y las niñas con discapacidad puedan realizar su derecho a la educación. En muchos países, el estigma en torno a la discapacidad, desde el nivel de la familia hasta la sociedad, es

una barrera importante. Toda la familia puede enfrentar el estigma, lo que hace que la familia se muestre reacia a informar que un niño tiene una discapacidad o a sacar al niño en público⁴⁶. Las niñas con discapacidad también son menos propensas que los niños con discapacidad a asistir a la escuela, enfrentando una doble discriminación a causa de su discapacidad y por los estereotipos de género⁴⁷.

Las barreras sistémicas y pedagógicas, como los maestros no capacitados y la infraestructura escolar inaccesible, son también barreras importantes para acceder a oportunidades educativas⁴⁸. Los docentes, a menudo, carecen de la capacitación y el apoyo necesarios para enseñar a los niños con discapacidades. Una revisión de la situación de los niños con discapacidad intelectual en 22 países europeos puso de relieve la falta de formación de los docentes que trabajan con niños con discapacidades como una de sus principales preocupaciones⁴⁹. La mayoría de las veces, la labor de enseñanza para estos estudiantes la realizó el personal de apoyo en lugar de docentes calificados⁵⁰.

Las instalaciones y los materiales de aprendizaje (por ejemplo, proporcionar textos en braille) rara vez se adaptan para satisfacer las necesidades de los niños con discapacidades. La infraestructura escolar también presenta a menudo una barrera física y de movilidad para la niñez con discapacidades. La falta de rampas o ascensores en la escuela con infraestructura de varios niveles, puertas pesadas y la falta de inodoros accesibles son todas barreras para los niños y las niñas con discapacidades que asisten a la escuela.

El acceso a la educación inicial tiene muchas limitaciones para los niños y niñas con discapacidad, las tasas de asistencia del preescolar son particularmente bajas⁵¹. Al mismo tiempo, la primera infancia es el periodo más importante para el desarrollo del cerebro, para la identificación temprana de niños y niñas con riesgo de discapacidad, y para la intervención oportuna con el objeto de minimizar el impacto de cualquier impedimento. Cuando los niños con una discapacidad o retraso en el desarrollo pueden acceder a una educación para la primera infancia que responda a sus necesidades individuales, a su vez tendrán una mejor oportunidad de alcanzar su plena capacidad⁵².

Los niños y niñas con discapacidad son generalmente educados en escuelas segregadas,

en vez de ser acomodados en escuelas normales⁵³. Docentes de varios países han manifestado su rechazo a la inclusión de niños y niñas con discapacidades en sus aulas⁵⁴.

Para la niñez con discapacidades, los costos asociados de la educación pueden ser mucho mayores porque tienen necesidades adicionales o diferentes. En lugares donde las escuelas inclusivas no están disponibles, los costos que deben pagar las familias para enviar a los niños con discapacidades a escuelas especiales separadas también pueden ser prohibitivamente altos.

La posición de Plan Internacional

- **Plan Internacional cree que los sistemas educativos convencionales pueden y deben adaptarse para satisfacer las necesidades de todos los alumnos, y deben ofrecer oportunidades de aprendizaje para cada niño. No hacerlo es ignorar el potencial de todos los niños. Los niños y niñas con discapacidades tienen el mismo derecho a acceder a una educación inclusiva y de calidad, y el derecho al apoyo y las adaptaciones necesarias para facilitar su aprendizaje.**
- **La educación inclusiva, amigable con la niñez desde los primeros años en adelante, trae mejores resultados sociales, académicos, de salud y económicos para todos los estudiantes, y a un costo menor que la educación especial / segregada. Como tal, Plan Internacional cree que la educación inclusiva debe ser una prioridad mundial, sin la cual los objetivos de desarrollo no se pueden cumplir.**

Recomendaciones de Plan Internacional

- **Los gobiernos nacionales deben garantizar que la infraestructura educativa y el transporte son accesibles para todos los niños y niñas, así como brindar las ayudas y adaptaciones necesarias y el apoyo individual que permita que todos los niños y niñas con discapacidad asistan a la escuela regular, tomando en cuenta las diversas necesidades de los niños con discapacidad. Se deben establecer planes para garantizar que la infraestructura escolar, la nueva y la existente, incluya rampas y puertas fáciles de abrir; baños seguros, separados, con cerradura y accesibles; instalaciones accesibles para**

lavarse las manos. Las instalaciones de transporte deberían ser seguras y amigas de la discapacidad.

- **Los niños y las niñas con discapacidad deben ser incluidos en los programas de atención y desarrollo de la primera infancia para equipar y facilitar su transición hacia la escuela primaria.**
- **Las actitudes negativas y el estigma deben ser desafiados a nivel comunitario. Los gobiernos deben apoyar las campañas de sensibilización en todos los niveles, particularmente con las familias, comunidades y en las escuelas. Esto es vital para reducir el estigma y eliminar el comportamiento negativo y la discriminación en contra de las niñas, niños y jóvenes con discapacidad.**
- **Plan Internacional anima la transformación gradual y planificada de los recursos existentes de educación especial, tanto estatales y privados, hacia recursos valiosos que apoyen el sistema educativo convencional que permitan la inclusión efectiva de la niñez con discapacidades de manera coherente.**

ACCESO A LA EDUCACIÓN PARA LOS NIÑOS MÁS POBRES

Si bien hay numerosos motivos por los cuales a muchos niños se les niega el derecho a la educación, la pobreza es un claro factor de apuntalamiento y agravante. En todos los grupos desagregados, aquellos de los hogares más pobres tienen menos probabilidades de acceder a la educación que sus pares de hogares más acomodados. La pobreza, tanto estructural como individual, es uno de los motivos principales por los que algunos niños y niñas no pueden acceder a su derecho a la educación. Si bien el derecho internacional obliga a los Estados a proporcionar educación primaria gratuita y obligatoria para todos los niños, y la Agenda 2030 amplía esto para incluir preprimaria y secundaria también, muchos niños y niñas se enfrentan a obstáculos económicos para acceder al derecho a la educación. En cambio, la educación puede ser una herramienta poderosa para romper el ciclo de la pobreza y brindar a los niños de entornos pobres mayores oportunidades.

El impacto de la pobreza en la educación empieza tempranamente, porque los niños y niñas más

pobres en cualquier país tienen menos probabilidades de asistir a programas de educación para la primera infancia⁵⁵. En todas las regiones, excepto en el Sur de Asia, las disparidades en la matriculación en la educación preprimaria entre los hogares más pobres y los más acomodados son considerables: en cada región, los niños y niñas de los hogares más acomodados tienen al menos el doble de posibilidades, y en algunas regiones hasta el triple, de ser matriculados en la escuela preprimaria que los niños y niñas de hogares más pobres. En algunos países hay una diferencia de diez veces en la asistencia a la atención y educación de primera infancia. Los programas de preprimaria tienden a estar mucho más concentrados en las zonas urbanas. Las zonas rurales a menudo tienen escasez de docentes debido a los desafíos en el reclutamiento y retención del personal, en particular de docentes calificados⁵⁶.

La falta de desarrollo en los primeros años es el resultado de una combinación de factores, como el entorno familiar, la atención deficiente, la desnutrición, la exposición al estrés tóxico y la falta de oportunidades para jugar y aprender. Esto tiene un efecto adverso a lo largo de la vida y, por lo tanto, tiene un impacto negativo en los logros educativos, y este es uno de los factores en la naturaleza cíclica de la pobreza, porque un mayor logro educativo se correlaciona con mayores ingresos en el futuro. Incluso antes de cumplir los 5 años, los niños de familias pobres tienen más probabilidades que sus pares más adinerados de presentar retrasos en el desarrollo en lectoescritura y aritmética⁵⁷. Por ejemplo, cuando llegan al nivel preescolar, un tercio de los niños en países de ingresos bajos y medios han fracasado en el desarrollo de un conjunto básico de habilidades apropiadas para su edad que les permitan mantener la atención, comprender y seguir instrucciones simples, comunicarse y llevarse bien con los demás, controlar la agresión y resolver problemas progresivamente complejos⁵⁸.

Los servicios de atención y educación de la primera infancia ayudan a desarrollar habilidades en un momento en que los cerebros de los niños están en desarrollo, con beneficios a largo plazo para los niños de entornos desfavorecidos. En muchas partes del mundo, sin embargo, existe una amplia brecha en la matriculación entre los más ricos y los más pobres. Parte de la razón es que los gobiernos aún no han asumido suficiente responsabilidad por la educación preprimaria: a partir de 2011, los proveedores privados atendían al 33% de todos los

niños matriculados. El costo de la provisión privada de atención y educación de la primera infancia es uno de los factores que contribuyen a la inequidad en el acceso a este nivel⁵⁹.

La pobreza también está claramente relacionada con la desnutrición y la malnutrición. La falta de nutrición en la primera infancia a menudo tiene implicaciones a lo largo del ciclo de vida, ya que los niños desnutridos son más propensos a faltar a la escuela, enfermarse y luchar para concentrarse. Debido a esto, los niños desnutridos también son más propensos a abandonar la escuela.⁶⁰ Los programas de alimentación escolar son poco frecuentes en las regiones en desarrollo y muchos niños no pueden traer alimentos de sus hogares. En todo el mundo, se estima que 66 millones de niños en edad escolar primaria pasan hambre a la escuela⁶¹.

En las zonas rurales, los niños tienen menos acceso a la escuela secundaria pre-primaria, primaria, secundaria inferior y superior. En los países en desarrollo, solo 74 niños en áreas rurales por cada 100 en áreas urbanas completarán la educación primaria. Esto disminuye a 56:100 niños que terminan el nivel de secundaria inferior, y 39:100 el nivel de secundaria superior⁶². Esta disparidad se debe en parte a la disponibilidad insuficiente del servicio y al aumento de la distancia a las escuelas que sí existen. La baja densidad poblacional significa que las escuelas estarán mucho más dispersas de lo que estarían en las áreas urbanas para dar cabida a la misma cantidad de niños. Por lo tanto, el llegar a la escuela se vuelve un desafío más grande, ya que los niños tienen que caminar distancias más largas para ir a la escuela o tomar otras formas de transporte. Para algunas familias, el mayor costo del transporte público les impide enviar a sus hijos a la escuela.

Para las niñas en particular, las barreras son mayores debido a las crecientes preocupaciones sobre su seguridad en el viaje a la escuela. Es crucial abordar las preocupaciones de seguridad alrededor de los desplazamientos de las niñas a la escuela para influir en las tasas de asistencia escolar y de abandono en todos los niveles. Para los niños y niñas con discapacidad, los mayores costos de transporte especializado a la escuela pueden ser prohibitivamente altos. En algunas sociedades, como en Paquistán, se requieren escuelas separadas para niñas y niños. El costo de la construcción, la dotación de personal y el mantenimiento de las escuelas segregadas por género impone una presión adicional sobre los

presupuestos de educación en lugares donde el financiamiento ya es insuficiente. A menudo significará que las niñas no podrán acceder a la educación debido a la escasez de escuelas para niñas, que pueden estar ubicadas lejos de sus hogares⁶³. Para las niñas en particular, las barreras son mayores debido a las crecientes preocupaciones sobre su seguridad en el viaje a la escuela. Es crucial abordar las preocupaciones de seguridad alrededor de los desplazamientos de las niñas a la escuela para influir en las tasas de asistencia escolar y de abandono en todos los niveles. Para los niños y niñas con discapacidad, los mayores costos de transporte especializado a la escuela pueden ser prohibitivamente altos. En algunas sociedades, como en Paquistán, se requieren escuelas separadas para niñas y niños. El costo de la construcción, la dotación de personal y el mantenimiento de las escuelas segregadas por género impone una presión adicional sobre los presupuestos de educación en lugares donde el financiamiento ya es insuficiente. A menudo significará que las niñas no podrán acceder a la educación debido a la escasez de escuelas para niñas, que pueden estar ubicadas lejos de sus hogares.

Las tarifas escolares en todos los niveles pueden ser prohibitivamente caras, lo que significa que los padres tienen que tomar decisiones difíciles sobre si enviar a sus hijos a la escuela o qué niños enviar. Además, las tasas de matrícula solo constituyen una parte del total de los gastos de educación, que también incluyen libros, transporte, tasas de examen, uniformes y la pérdida de ingresos del trabajo infantil. Estos costos pueden constituir entre 3 y 30 por ciento del ingreso familiar por niño⁶⁴. Incluso cuando asistir a la escuela es gratis, los costos ocultos de la educación pueden superar los beneficios para las familias de ingresos bajos o inseguros, especialmente si la educación que se ofrece es de mala calidad⁶⁵. Los "costos de oportunidad" son un factor clave para que las niñas sean retiradas o no se inscriban en la escuela.

Cuando las niñas asumen la carga desproporcionada de las tareas del hogar, el cuidado de niños y familiares y las actividades que generan ingresos en el hogar, los padres pueden percibir a la escuela como un compromiso de tiempo inasequible para sus hijas. Nuevamente, la evidencia demuestra que, con frecuencia, cuando los padres enfrentan esta disyuntiva, le darán más prioridad a la educación de sus hijos que a la de sus hijas⁶⁶. Se ha demostrado que la crisis económica tiene un impacto desproporcionado en

las tasas de finalización de escuela primaria para las niñas, que se estima se redujeron en un 29 por ciento, en comparación con el 22 por ciento para los niños⁶⁷.

Una parte importante de los alumnos de la escuela primaria que abandonan la escuela superan la edad escolar en varios años, ya sea porque han ingresado tarde a la escuela o porque han tenido que repetir los grados⁶⁸. En 20 de 23 países con datos disponibles, los niños que abandonaron la escuela primaria tenían más probabilidades de superar la edad que corresponde a su nivel de educación en tres años o más⁶⁹. Al mismo tiempo, el costo de oportunidad de la educación se incrementa con la edad ya que las familias vulnerables y de bajos ingresos sopesan los beneficios de mantener a sus hijos mayores en la escuela versus la necesidad de tener un ingreso. A menudo, esto conduce a que los niños dejen la escuela para ir a trabajar⁷⁰.

Brasil y Jamaica son ejemplos de países donde los niños y niñas de entornos urbanos y de bajos ingresos dejan la escuela para trabajar en empleos semicalificados que no requieren haber completado la educación secundaria⁷¹. En Brasil, los niños tienen más probabilidades que las niñas de abandonar sus estudios en la educación secundaria superior. Una de las razones es que no ven a la educación como una garantía de un empleo futuro⁷². En estos contextos, las actitudes pueden estar fundamentadas en la falta de hombres con educación que sean un modelo a seguir⁷³.

La reducción de los costos directos e indirectos de la educación es la manera más efectiva de reducir el trabajo infantil. Se requieren sistemas educativos más flexibles y receptivos y mejores entornos de aprendizaje para atraer a las niñas y niños trabajadores al aula y para mantenerlos allí⁷⁴, así como modelos a seguir adecuados, tanto masculinos como femeninos, para abordar las normas negativas relacionadas con la masculinidad y feminidad.

La riqueza sigue siendo una causa de discriminación en la provisión de educación. Cuando las políticas no abordan la desigualdad de ingresos, los niños y niñas más pobres están perdiendo su derecho a la educación. Aunque los niños y niñas de los hogares más pobres tienen más probabilidades de matricularse en la escuela, todavía son más propensos que los niños de los quintiles más acaudalados a dejar la escuela⁷⁵.

En algunos países, como Bangladesh y Paquistán, más del 30 por ciento de la matriculación en la

Intervenciones específicas, tal como transferencias de dinero condicionadas o no condicionadas,

ESTUDIO DE CASO: *Apni Beti Apna Dhan* Transferencias monetarias condicionadas en India

El gobierno de Haryana desarrolló un programa de transferencias monetarias condicionadas (CCT por sus siglas en inglés) para niñas, mediante el cual sus padres recibían 500 rupias cuando la niña nacía, y se adquiría un bono de ahorro de 2500 rupias en su nombre. Este dinero se podía canjear a su vencimiento por 25.000 rupias, solamente cuando la niña hubiera cumplido 18 años de edad, y solo con la condición de que permaneciera en la escuela y no se hubiera casado.

El esquema tuvo éxito al mantener a las niñas en la escuela. Las beneficiarias del programa permanecieron en la escuela durante más tiempo que las que no eran beneficiarias. Además, una mayor proporción de beneficiarias que de no beneficiarias también alcanzaron logros educativos más altos.

Sin embargo, hubo limitaciones. El programa no afectó la probabilidad no casarse o la probabilidad de casarse antes de los 18 años. Las beneficiarias tenían más probabilidades de casarse exactamente a los 18 años. Esto se debió probablemente a que muchas familias beneficiarias consideraron el dinero como una forma de ayudar a pagar el costo de un matrimonio o de contribuir al pago de una dote.

Las niñas que participaron en el programa tuvieron más probabilidades de matricularse en el octavo grado, pero el programa no tuvo efecto en las niñas que permanecieran en la escuela más allá de este nivel hasta el 12avo grado o niveles más altos. La evaluación mostró que cuando las niñas hacían la transición a las escuelas secundarias, las mismas que estaban más alejadas de su aldea por lo cual debían viajar para poder asistir a clases, había desafíos financieros y de seguridad adicionales tanto para ellas como para sus familias. Para proteger a las niñas de probables transgresiones sexuales, los padres a menudo optaron por no enviar a sus hijas a la escuela secundaria.

El estudio mostró que las transferencias monetarias condicionadas pueden tener un impacto positivo en los resultados educativos de las niñas, pero que por sí solas no son suficientes para mantener a las niñas en la escuela. Cuando existen normas sociales negativas como el matrimonio infantil puede ser necesario implementar otras soluciones adicionales para abordar las causas que son la raíz de estos problemas .

escuela primaria es en escuelas privadas. En Bangladesh en el nivel secundario inferior, el 97.71 por ciento de los niños están matriculados en instituciones educativas privadas⁷⁶. A nivel mundial, los gobiernos todavía tienen que asumir más su responsabilidad por la educación preprimaria: hasta el 2011, los proveedores privados contaban con el 33% de todas las niñas y niños matriculados⁷⁷. El costo de la provisión privada de la atención y educación de la primera infancia es uno de los factores que contribuye a la inequidad en el acceso a este nivel⁷⁸. Algunos padres pueden escoger enviar a sus hijos a escuelas privadas porque son, o perciben que son, de mejor calidad. Sin embargo, cuando los servicios privados son tan generalizados que dejan a los padres sin más opción que matricular a sus hijos en una institución educativa privada, la responsabilidad y el ímpetu del Estado por brindar educación gratuita y de calidad para todos los niños se ven disminuidos.

pueden ser un mecanismo efectivo para garantizar que todos los niños y las niñas tengan acceso a su derecho a la educación. Además, la focalización del gasto puede mejorar el acceso a la educación para los niños más excluidos. Sin embargo, los presupuestos de educación suelen estar sesgados hacia los niños y jóvenes privilegiados en lugar de los niños y jóvenes más vulnerables y excluidos, incluidos los que viven en la pobreza y en lugares remotos. Por ejemplo, en Malawi, donde el nivel de gasto público por niño en la escuela primaria se encuentra entre los más bajos del mundo, el 73 por ciento del gasto en educación beneficia al 10 por ciento que ha recibido más educación⁷⁹.

La Posición de Plan Internacional

➤ **Plan Internacional cree que no se debe negar a ningún niño o niña el derecho a acceder a una educación inclusiva y de calidad debido a la pobreza, y reconoce que la pobreza exagera la probabilidad de exclusión de los niños y las niñas con**

discapacidades. Todos los actores, incluidos los gobiernos, las organizaciones intergubernamentales y la sociedad civil, tienen la responsabilidad de apoyar a quienes más lo necesitan para que puedan acceder y completar una educación inclusiva y de calidad.

- Plan International cree que la educación preprimaria, primaria y secundaria debería ser gratuita y no implicar costos adicionales. Se deben tomar medidas específicas para garantizar que los niños y niñas de los entornos más pobres, y en particular las niñas, reciban apoyo para acceder a su derecho a la educación.

Recomendaciones de Plan International

- Los gobiernos nacionales deberían tomar medidas proactivas para identificar y abordar los costos directos e indirectos de la educación. La educación preprimaria, primaria y secundaria debe ser gratuita para todos los estudiantes.
- Los gobiernos deben garantizar que los recursos nacionales para la educación den prioridad a garantizar el acceso a una educación de calidad para los niños y niñas más pobres y excluidas. Dirigir el gasto al quintil más pobre y a quienes viven en lugares remotos ayudará a garantizar la igualdad de acceso a la educación para todos.
- Los gobiernos deberían invertir en medidas específicas como becas, subvenciones o transferencias de efectivo para garantizar que los costos asociados a la educación, incluidos entre otros, uniformes y materiales escolares y el viaje a la escuela, no impidan a ningún niño o niña, pero especialmente a las niñas, poder asistir a la educación formal o no formal.
- Los gobiernos deben garantizar la disponibilidad de cuidados de la primera infancia que sea asequible y de calidad, y por lo menos un año de educación preescolar gratuita para todos los niños y niñas.
- Los gobiernos deberían trabajar para eliminar urgentemente las peores formas de trabajo infantil y para aplicar las leyes que especifiquen una edad mínima de trabajo

(según las normas de la OIT que se describen en el Convenio 138), así como un número máximo de horas diarias de trabajo, y concentrar los esfuerzos en prevenir progresivamente que los niños y niñas menores trabajen. Los gobiernos deben ofrecer protección y rehabilitación a los niños y niñas que están o que han estado involucrados en el trabajo infantil, y asegurarse de que puedan ingresar o reingresar al sistema de educación formal.

ACCESO A LA EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE EMERGENCIA

El derecho a la educación no se suspende durante las emergencias. La educación en situaciones de emergencia (EiE por sus siglas en inglés) es una necesidad que brinda protección física, psicológica y cognitiva que puede sustentar y salvar vidas. Se reconoce cada vez más, que el acceso a la educación es una parte vital de la respuesta de emergencia. La educación en situaciones de emergencia garantiza la dignidad y sostiene la vida al ofrecer estructura, estabilidad y esperanza para el futuro en tiempos de crisis, especialmente para los niños, niñas y adolescentes. La Agenda 2030 se aplica a todo el mundo, y la educación en situaciones de emergencia es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz sostenible, y puede garantizar que la próxima generación disponga de las habilidades y conocimientos necesarios para ser ciudadanos activos, encontrar oportunidades de empleo significativas cuando sean adultos, y aprender lecciones esenciales basadas en los derechos humanos sobre igualdad de género y no discriminación.

A pesar de esto, la educación es a menudo una de las primeras actividades que se dejan de realizar cuando ocurre un desastre. En conflictos prolongados, la destrucción de la infraestructura escolar, el uso de escuelas con fines militares o la cuando las mismas escuelas son el blanco, la provisión de educación puede detenerse por varios años, la infraestructura se daña y las escuelas se convierten en espacios inseguros. Además, los peligros naturales como los terremotos y las inundaciones pueden destruir o hacer que las escuelas no sean seguras y presentan riesgos adicionales en el viaje hacia y desde la escuela. Las instalaciones escolares mal construidas provocan la pérdida de vidas, así como lesiones y discapacidades permanentes para millones de niños, niñas y personal escolar de todo el mundo⁸⁰.

Inmediatamente después de los desastres las escuelas también se utilizan a menudo como refugios en lugar de centros de aprendizaje. Los riesgos localizados y los riesgos diarios están entre las principales razones por las que los niños y niñas no pueden asistir a la escuela, por ejemplo los problemas relacionados con la seguridad vital, la seguridad del agua, y las inundaciones a menor escala. Los temas emergentes son también la contaminación y la neblina que causan problemas de salud como el asma.

Sin embargo, las escuelas también pueden proporcionar protección física contra entornos hostiles, ya sea en campos de desplazados o asentamientos informales en zonas rurales o urbanas, y contra transgresiones como la violencia, el trabajo infantil, la explotación, y el reclutamiento en fuerzas armadas⁸¹. La protección es particularmente crítica para las niñas y mujeres jóvenes desplazadas, ya que las emergencias pueden exacerbar las desigualdades de género y la discriminación, y colocar a las niñas en un mayor riesgo de violencia y abuso de género y sexual⁸².

Los conflictos tienen el potencial de negar la educación durante varios años, lo que lleva a que generaciones enteras no reciban educación⁸³. Los conflictos y otras crisis también interrumpen la actividad económica y pueden llevar a las familias, comunidades y países a una pobreza más profunda. Por cada tres años de violencia, el crecimiento del PIB cae al menos 2,7 por ciento, lo que limita las oportunidades para el desarrollo social y económico⁸⁴.

Los niños y niñas refugiados tienen cinco veces más probabilidades de no asistir a la escuela que aquellos que no son refugiados. Únicamente el 50 por ciento de los niños y niñas refugiados tienen acceso a educación primaria, en comparación con el promedio mundial de más del 90 por ciento⁸⁵. Las brechas se vuelven más grandes en el nivel secundario, lo que sugiere que la educación secundaria está menos disponible para los adolescentes refugiados o que hay altas tasas de desertión. Solo el 22 por ciento de los adolescentes refugiados asisten a la escuela secundaria inferior, en comparación con el 84 por ciento de los adolescentes no refugiados⁸⁶.

Brindar a los niños y niñas refugiados la oportunidad de acceder y completar una educación de calidad es especialmente urgente dado que muchos de ellos pueden encontrarse en un estado prolongado de desplazamiento que puede durar

años⁸⁷. En el año 2011, antes de que la crisis en Siria hubiera provocado un aumento en el número de nuevos refugiados, la mitad de todos los refugiados habían estado en el exilio durante más de 22 años⁸⁸. Solo una pequeña proporción de personas desplazadas logran una solución duradera cada año, como por ejemplo el reasentamiento en un nuevo país⁸⁹, lo que significa que el número total seguirá aumentando.

Las niñas desplazadas enfrentan importantes desafíos para acceder a su derecho a la educación. Los datos para los refugiados muestran que en el año 2011 había nueve niñas por cada diez niños matriculados en los niveles primarios de las escuelas, tanto en los campamentos como en los entornos urbanos⁹⁰, y la brecha de género se va ampliando a medida que los niños y niñas crecen. En el 2015, por cada 10 varones adolescentes refugiados que asistían a la escuela secundaria, había 7 mujeres adolescentes⁹¹. Las niñas y las jóvenes representan más del 70% de la población mundial de desplazados internos, y también están fuera de la escuela en tasas mucho más altas que los niños⁹². El matrimonio infantil y el embarazo adolescente son obstáculos importantes para que las niñas refugiadas asistan a la escuela.^[xiii] La brecha de género en el acceso a la educación agrava aún más la desventaja de las niñas en los entornos de desplazamiento y puede aumentar las desigualdades de género existentes.^[xiv]

Un informe reciente sobre los niños y niñas no escolarizados también señala que el miedo y la inseguridad asociados con los conflictos armados reducen la demanda de educación.^[xv] El miedo también puede agravar las desigualdades de género, lo que lleva a restricciones de los movimientos de las niñas en particular.^[xvi]

Con frecuencia, las escuelas se encuentran en la línea de fuego durante los conflictos armados, donde los docentes y alumnos a menudo se consideran objetivos legítimos de la violencia, las violaciones y otros actos de violencia sexual, así como de reclutamiento forzado. Un estudio realizado por la Coalición Mundial para Proteger de los Ataques a los Sistemas Educativos, documentó miles de ataques contra estudiantes, docentes e instituciones en 70 países en un período de cinco años hasta el año 2013^[xvii]. 1. Los incidentes incluyeron bombardeos, secuestros, arrestos ilegales, uso de escuelas con fines militares, torturas y asesinatos de estudiantes y docentes^[xviii].

Los gobiernos de 64 países han firmado la Declaración de Escuelas Seguras, comprometiéndose a implementar las Directrices para la Protección de las Escuelas y Universidades del uso Militar durante Conflictos Armados^[xix]. Sin embargo, estas directrices deben implementarse a nivel nacional. Vivir en un país con un conflicto armado en curso aumenta la probabilidad de deserción escolar de los niños y niñas^[xx].¹. Además, los niños y niñas que no asisten a la escuela como resultado de la violencia armada tienden a no regresar.^[xxi]

La educación también es esencial en las actividades de prevención de conflictos a través de currículos basados en la igualdad de género y los derechos humanos, así como en la creación de resiliencia para que los niños, niñas y comunidades respondan mejor a los impactos resultantes de los desastres repentinos. Los niños, pero especialmente las niñas, no siempre tienen acceso a habilidades que salvan vidas que pueden protegerlos durante un desastre. Se ha descubierto que las restricciones culturales sobre el comportamiento de las mujeres jóvenes y niñas que afectan lo que se les enseña tienen un impacto directo en su probabilidad de sobrevivir durante un desastre, por ejemplo que las niñas no aprendan o que no se les enseñe a nadar o a trepar árboles. . Las actividades para el desarrollo de resiliencia que se realizan a través de la educación, pueden proporcionar información vital a los niños y niñas antes de una emergencia, lo que es particularmente vital en aquellos contextos donde corren más riesgo de enfrentar desastres repentinos con mayor frecuencia. La información que salva vidas, así como los detalles de a dónde acudir en caso de una emergencia, se pueden compartir con las familias y comunidades, ya que los niños y niñas a menudo llevan esa información a casa con ellos, creando resiliencia en comunidades enteras.

Además de las actividades de creación de resiliencia basadas en el currículo, el Marco Integral de Seguridad Escolar (CSSF por sus siglas en inglés), sirve como un marco global que trata de reducir el impacto de los desastres, principalmente causados por peligros naturales, en el sistema educativo, las escuelas, el personal y los niños y niñas. El CSSF fue desarrollado por un mecanismo de múltiples partes interesadas compuesto por agencias de las Naciones Unidas, organizaciones internacionales y redes mundiales llamadas Alianza Global para la Reducción del Riesgo de Desastres y para la Resiliencia en el

Sector Educativo (GADRRRES por sus siglas en inglés). El objetivo del CSSF es promover una cultura de seguridad mediante el desarrollo de las capacidades de las partes interesadas para llevar a cabo evaluaciones de riesgos integrales y diseñar intervenciones para reducir los riesgos identificados. Se basa en tres pilares que están diseñados para desarrollar la resiliencia del sector educativo ante las crisis y las tensiones, así como la resiliencia de los niños y niñas. El primer pilar se concentra en las instalaciones escolares seguras, incluidas las intervenciones estructurales y no estructurales, el segundo en la gestión de desastres escolares, y el tercero en la reducción del riesgo de desastres (RRD) y adaptación al cambio climático (ACC) en el currículo. El CSSF es una herramienta efectiva para reducir algunos de los impactos antes mencionados en la educación, por ejemplo mediante el desarrollo de planes para garantizar la continuidad educativa en situaciones de emergencia, implementando un diseño y construcción inclusivo y resistente a los desastres y practicando simulacros de desastres.

Este enfoque de resiliencia puede contribuir a cerrar la brecha entre las iniciativas educativas y las iniciativas de educación en emergencias, aprovechando los esfuerzos colectivos tanto de los actores humanitarios como del desarrollo en su objetivo de reducir los diferentes tipos de impacto en la educación.

La Iniciativa Mundial sobre Escuelas Seguras (WISS por sus siglas en inglés), es una asociación mundial dirigida por el gobierno que tiene como objetivo promover la implementación del CSSF en todo el mundo a través de los Líderes de Escuelas Seguras. Los gobiernos de 41 países han suscrito la WISS, con el compromiso de implementar el CSSF e incluirlo en las políticas educativas.

La posición de Plan Internacional

- **Plan Internacional sostiene que no se debe negar a ningún niño o niña el derecho a la educación por causa de conflictos y desastres. Este derecho fundamental debe estar protegido antes, durante y después de una emergencia, e incluye a los niños y niñas desplazados, refugiados, solicitantes de asilo y desplazados internos, para garantizar la continuidad educativa.**
- **Creemos que la educación en situaciones de emergencia es crucial para mantener un sentido de normalidad en la vida de los**

ESTUDIO DE CASO: Escuelas Seguras

La mayoría de las escuelas en la Unidad de Programas de Plan Internacional Sudán Guli a menudo se ven afectadas por fuertes lluvias e inundaciones repentinas que con frecuencia dañan la infraestructura escolar y, por consiguiente, afectan el acceso de los niños y niñas a una educación de calidad. La comunidad de Elhusai es una comunidad que está sujeta a desastres estacionales y recibe el apoyo de Plan Internacional a través de un proyecto de escuelas seguras. En el transcurso de un año, 20 niños y niñas de diferentes grados abandonaron permanente la escuela, lo que se cree está relacionado con la continua erosión de las instalaciones y recursos escolares. La falta de letrinas seguras durante el tiempo normal y en los desastres hace que muchos niños, pero especialmente niñas, salgan de la escuela temprano y regresen a sus casas.

Además de la construcción deficiente de las escuelas, existe una falta de conocimiento de los docentes, padres, niños y niñas sobre los desastres y la reducción de riesgos. La comunidad no entendió cómo adaptar el calendario escolar para reducir los días de clase perdidos como resultado de las inundaciones estacionales.

En vista de ello, Plan Internacional Sudán facilitó una evaluación de riesgos integral participativa para identificar los riesgos y brindó su apoyo para identificar soluciones para reducir los riesgos. El proyecto utilizó el Marco Integral de Seguridad Escolar (CSSF) para garantizar que se tomaran en cuenta todos los aspectos de la seguridad de las escuelas, incluidas las instalaciones seguras de aprendizaje escolar, la gestión de desastres escolares, y la educación sobre riesgos y resiliencia. El enfoque desarrolla una cultura de seguridad y contribuye a construir la resiliencia de los niños y niñas. Específicamente se remodelaron 8 aulas y 2 oficinas de docentes con el apoyo del gobierno, y se construyeron 4 letrinas (2 para niños y 2 para niñas), lo que garantiza un edificio escolar seguro para 325 estudiantes. Además, 18 miembros de la Asociación de Padres y Maestros (PTA por sus siglas en inglés), recibieron capacitación sobre cómo prevenir y reducir los riesgos y encontrar soluciones efectivas. Es importante destacar que los niños y niñas de la escuela recibieron capacitación en reducción de riesgos de desastre centrada en la niñez que incluyó primeros auxilios básicos, evaluaciones de riesgos, simulacros de desastres y comprensión de las causas de los desastres.

niños y niñas, proporcionarles espacios seguros y de apoyo, y dotarles de las habilidades y conocimientos que necesitan para negociar sus circunstancias presentes y futuras.

- **Afirmamos que la educación es una necesidad humanitaria básica. La educación en las intervenciones de emergencia debe integrarse en todas las etapas de la planificación y respuesta a emergencias, ya sea a través de la planificación de la preparación para casos de contingencias y desastres, recuperación inmediata después de una emergencia, y recuperación a largo plazo.**
- **Las intervenciones deberían garantizar que se satisfagan las necesidades inmediatas de educación de los niños y niñas, al mismo tiempo que se planifica una provisión de educación a más largo plazo, y finalmente restablecer o fortalecer los servicios nacionales de educación.**

- **Plan Internacional reconoce que la educación en las respuestas de emergencia debería dirigirse a las personas que han sido afectadas por la emergencia de manera desproporcionada o a quienes están en mayor riesgo, especialmente a las niñas y a quienes tienen alguna discapacidad.**

Recomendaciones de Plan Internacional

- **Las autoridades nacionales de educación deberían desarrollar planes de reducción del riesgo de desastres para proteger a los niños y niñas del impacto de las emergencias. El apoyo de la educación en situaciones de emergencia debería estar disponible para todos los niños y niñas desde el nivel preescolar hasta el nivel secundario y debe incluir la estimulación temprana y el aprendizaje a través del juego para los niños y niñas más pequeños, así como educación primaria y secundaria, y**

una variedad de opciones de educación flexible, acelerada y no formal para llegar a los niños y niñas que no asisten a la escuela. En el diseño de programas se debe considerar a las niñas y otros grupos excluidos para garantizar que se satisfagan sus necesidades específicas.

- **Los Estados deberían cumplir el compromiso que hicieron en la Declaración de Nueva York sobre Refugiados y Migrantes de proporcionar educación primaria y secundaria de calidad en entornos de aprendizaje seguros para todos los niños y niñas refugiados, y hacerlo dentro de los meses inmediatamente posteriores al desplazamiento inicial. Todos los niños y niñas refugiados y solicitantes de asilo deberían integrarse a los sistemas educativos nacionales.**
- **Los Estados deberían suscribir la Declaración de Escuelas Seguras y tomar medidas para implementar sus directrices y proteger a las escuelas como espacios seguros durante los conflictos y desastres. Los entornos de aprendizaje deberían ser amigables con los niños y niñas, inclusivos y receptivos a las cuestiones de género, no violentos y libres de abuso y violencia sexual.**
- **Los Estados deberían respaldar el Marco Integral de Escuelas Seguras, y los gobiernos nacionales y locales deberían implementar el CSSF e incorporar un enfoque de resiliencia con sensibilidad de género en las políticas, planes y presupuestos del sector educativo.**
- **Los gobiernos deben eliminar las barreras para acceder a la educación en los países de acogida para los niños, niñas y adolescentes refugiados, así como para otros no ciudadanos, lo que incluye la creación de sistemas inclusivos y flexibles de registro y acreditación, garantizar que el transporte, las tarifas y los costos relacionados con la escolaridad no se conviertan en impedimentos, y garantizar que el apoyo lingüístico, académico y de protección esté disponible para estudiantes y padres**

ACCESO A LA EDUCACIÓN NO FORMAL

La educación no formal es una intervención educativa inclusiva fundamental. Los programas de educación no formal pueden ayudar a garantizar que los niños y niñas que no asisten a la escuela puedan acceder a la educación y, en algunos casos, puedan estar preparados para reintegrarse al sistema de educación formal. Esta es una intervención clave que utiliza Plan International a través del trabajo con las instituciones educativas, la sociedad civil y las comunidades para apoyar programas de educación no formal alternativa para niños, niñas y jóvenes que no asisten a la escuela, incluido el reintegro al sistema formal.

Los programas de educación no formal no necesariamente siguen el sistema de “escalera”. Pueden tener una duración diferente y pueden o no conferir una certificación del aprendizaje logrado. Las actividades de educación no formal proporcionan acceso a un aprendizaje estructurado para los niños, niñas y jóvenes que no asisten a la escuela, refuerzan su autoestima y los ayudan a encontrar formas de contribuir con sus comunidades. En algunos casos, sus actividades pueden servir como un “puente” para ayudar a los niños, niñas y jóvenes que no asisten a la escuela a mejorar sus habilidades académicas hasta el punto en que pueden reintegrarse al sistema escolar formal⁹³.

La educación alternativa también puede apoyar a las madres adolescentes que no asisten a la escuela. Por ejemplo, los programas de segunda oportunidad no formales en Angola y Malawi han creado oportunidades para que las madres adolescentes asistan a clases, permitiéndoles llevar a sus hijos con ellas⁹⁴. En Jamaica, un programa financiado por el gobierno proporcionó educación continua a madres adolescentes quienes, hasta que se realizó un cambio en la legislación en el 2013, habían sido excluidas de la escuela cuando estaban embarazadas. El programa ha sido eficaz para reintegrar a las niñas en la educación formal y reducir los embarazos adicionales⁹⁵.

Lamentablemente ha habido muy poca evaluación sistemática de las alternativas de educación no formal para las adolescentes y jóvenes fuera de la escuela, ya sea sobre los resultados inmediatos o el impacto a largo plazo. Sin embargo, es importante que la educación no formal no se use como una justificación para la falta de inversión en los sistemas educativos formales⁹⁶. El Informe de

Seguimiento Mundial 2015 advierte que la prestación de servicios por parte de las ONG puede eximir a los gobiernos de su responsabilidad de proporcionar educación, especialmente en el sector no formal. ActionAid descubrió que, durante muchos años, la inversión del gobierno en educación parecía disminuir en las áreas geográficas donde ActionAid operaba centros de educación no formal. Además, los gobiernos se mostraron reacios a asumir el costo de manejar estos centros de la ONG, en parte debido a que no cumplían con las regulaciones gubernamentales⁹⁷.

La posición de Plan International

➤ **Plan International reconoce que la educación no formal es una intervención educativa e inclusiva esencial. Los programas de educación no formal pueden contribuir a garantizar que los niños y niñas que no asisten a la escuela puedan acceder a la educación y, en algunos casos, para que puedan prepararse para el reingreso al sistema de educación formal.**

PERSPECTIVA GENERAL: CALIDAD, EQUIDAD E IGUALDAD

Todos los niños y niñas tienen derecho a una educación que los empodere mediante el desarrollo de habilidades para la vida, aprendizaje, pensamiento crítico, capacidades socioemocionales y de otros tipos, autoestima, y autoconfianza sin prejuicios de género. La educación de calidad es una prioridad creciente en la Agenda 2030, pues reconoce que centrarse en aumentar el acceso a la educación no es suficiente para mejorar los resultados del aprendizaje.

La provisión de educación de calidad, desde preescolar hasta la escuela secundaria, exige que se preste atención al contenido del currículo (asegurando que sea integral, relevante e inclusivo) y a la pedagogía que se utilice (asegurando que sea apropiada para la edad, por ejemplo basada en el juego para los niños y niñas más pequeños, y que apoye el aprendizaje centrado en el niño y basado en derechos, receptiva a las cuestiones de género, y que incluya una evaluación efectiva). Una educación de calidad cumple con los objetivos y propósitos de la educación tal como se describe en las convenciones internacionales de derechos humanos⁹⁸.

A pesar de esta comprensión global de lo que implica una educación de calidad, y a la mayor prioridad que se da a este objetivo en la Agenda

2030, la educación de calidad sigue siendo un sueño lejano para demasiados niños y niñas. Según la UNESCO, se calcula que unos 250 millones de niños y niñas no llegan al cuarto grado o alcanzan el cuarto grado sin tener las habilidades básicas de lectura, escritura y matemáticas⁹⁹. Es básicamente inútil trabajar para garantizar que todos los niños y niñas puedan asistir a la escuela si las escuelas no son espacios en los que puedan aprender o desarrollarse. Globalmente, todos debemos hacer mejor las cosas para garantizar que estemos equipando a los jóvenes para que puedan enfrentar los problemas del futuro, dotándoles de los elementos básicos que necesitan para poder dirigir su propio aprendizaje, y enseñándoles los valores sobre los que pueden tomar decisiones informadas y bien reflexionadas.

La educación es algo poderoso y es fundamentalmente política. Lo que enseñamos a los jóvenes tiene el poder de moldear su futuro, sus sociedades y economías, su mundo, sus valores y su política. La educación tiene el potencial de ser extremadamente perjudicial (hay muchos ejemplos del impacto negativo que la educación puede tener en la configuración de los acontecimientos mundiales y el futuro nacional). Sin embargo, la educación también tiene la capacidad de generar un cambio positivo. Se debe enseñar a los jóvenes las habilidades y valores que necesitan para responder a los problemas más graves del mundo y trabajar para hacer del mundo un lugar mejor para todos. Es por esta razón que Plan International cree que el currículo debería incluir la enseñanza sobre los derechos humanos, la sostenibilidad y la igualdad, y que cada niño y niña debería tener acceso a una educación sexual integral.

La educación de calidad también requiere un enfoque equitativo del aprendizaje. La equidad en la educación es el medio para lograr la igualdad, brindando las mejores oportunidades para que todos los estudiantes alcancen todo su potencial y aborden las situaciones de desventaja que restringen los logros educativos. Las medidas de equidad no son justas per se, sino que se implementan para garantizar la equidad y la igualdad de resultados. Pueden implicar un tratamiento especial o que se tomen medidas adicionales para apoyar a los estudiantes y revertir las desventajas históricas y sociales que pueden impedir que se beneficien de la educación en igualdad de condiciones¹⁰⁰. Este enfoque garantiza que los grupos desfavorecidos, tales como las niñas o quienes tienen alguna discapacidad,

reciban apoyo adicional de acuerdo con sus necesidades y que no se les siga impidiendo lograr resultados de aprendizaje debido a las desventajas sociales.

La educación puede tener el poder de desafiar las normas sociales discriminatorias y la desigualdad de género. Los currículos sensibles al género, junto con las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula receptivas a las cuestiones de género, pueden reconocer y abordar los problemas de inclusión, promover el aprendizaje equitativo de género, y ayudar a niñas y niños a desafiar los estereotipos de género. Para que los sistemas educativos aborden de forma integral la desigualdad de género, se deben analizar todos los aspectos de la educación para descubrir dónde puede haber barreras para la igualdad de acceso, así como los resultados positivos de aprendizaje.

Revisiones de género de los Planes del Sector Educativo (GRESP por sus siglas en inglés)

La evidencia muestra que las revisiones de género de los planes y presupuestos del sector educativo son una intervención efectiva para la educación de las niñas. Estas revisiones permiten a los gobiernos incorporar eficazmente la igualdad de género en todos los elementos de los sistemas educativos, lo que permite mejorar el acceso, la retención y la finalización de la educación primaria y secundaria de las niñas. Las GRESP implican un análisis integral de género de cada elemento del enfoque de educación de un país, incluidos los objetivos de matriculación, el currículo, la contratación de docentes y muchos otros elementos. La Iniciativa de las Naciones Unidas de Educación de las Niñas (UNGEI-por sus siglas en inglés) y la Alianza Mundial por la Educación (GPE-por sus siglas en inglés) han creado una herramienta de revisión de género para apoyar que los gobiernos realicen revisiones de género de sus planes del sector educativo. Plan International se ha comprometido formalmente con la Alianza Mundial para la Educación para apoyar las GRESP en 10 países hasta el 2018, y ha apoyado la primera capacitación regional para esta herramienta GRESP en Tanzania.

La investigación de Plan International ha encontrado que los sistemas de evaluación, los materiales curriculares, la pedagogía, los procesos de enseñanza y aprendizaje tales como la gestión del aula y de la escuela, el idioma de enseñanza (y el idioma que hablan los docentes y estudiantes), así como las expectativas que tienen los alumnos

con respecto a los docentes, pueden tener un impacto en la capacidad de los niños y niñas para aprender. Todos estos factores se deben abordar para lograr resultados positivos de aprendizaje e igualdad de género en los resultados del aprendizaje¹⁰¹.

La posición de Plan International

- **Plan International afirma que una educación de calidad es integral, empoderadora, promueve el respeto a la dignidad y el valor de las personas, y proporciona una amplia variedad de procesos de aprendizaje que incluyen habilidades más amplias para la vida y una educación sexual integral. La educación de calidad debería proporcionar a los niños, niñas y jóvenes las habilidades y conocimientos que necesitan, así como las actitudes y comportamientos requeridos para llevar vidas positivas y productivas y ser ciudadanos responsables y activos.**
- **Plan International cree que los resultados educativos de calidad no pueden ser menos importantes que el acceso a la educación. Si los niños y niñas no pueden aprender y desarrollarse mientras están en la escuela, entonces el sistema educativo les ha fallado.**
- **Afirmamos que la educación puede ayudar a desarrollar el potencial de todos los niños y niñas al abordar muchas de las desigualdades y prácticas de exclusión que las sociedades perpetúan. Creemos que tenemos la responsabilidad colectiva de garantizar que los sistemas educativos logren hacerlo a través de currículos de calidad, pedagogías de enseñanza, y entornos de aprendizaje.**

Recomendaciones de Plan International

- **En todos los niveles de educación, los gobiernos nacionales deben tomar medidas activas para garantizar que el contenido de la educación sea relevante para las vidas de los niños y niñas, y para dotarlos de toda la gama de conocimientos, oportunidades y habilidades para la vida que necesitan para enfrentar un mundo que cambia rápidamente, que los entornos de aprendizaje sean seguros, participativos y sensibles al género, y que se contraten y capaciten suficientes docentes para garantizar que los niños y niñas puedan aprender.**

➤ **Los gobiernos deberían emprender una revisión de género de sus planes, presupuestos y currículos educativos, así como de sus metas de matriculación y libros de texto, junto con la capacitación y supervisión de los docentes para garantizar que el sistema educativo no sea estructuralmente discriminatorio de género, que las escuelas estén libres de estereotipos de género y promuevan la igualdad, la no discriminación y los derechos humanos, y que fomenten la educación intercultural. Se debe asignar suficiente presupuesto para poder tomar medidas sobre cualquier recomendación. Las revisiones de género de los planes del sector educativo deberían contar con el respaldo de los donantes y de la sociedad civil.**

CALIDAD DE LA ATENCIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA Y PROVISIÓN DE EDUCACIÓN PRESCOLAR

El Objetivo 4, Meta 2 de la Agenda 2030 compromete a los gobiernos a garantizar que todas las niñas y niños tengan acceso a desarrollo de la primera infancia de calidad, así como a atención y educación preescolar de calidad, de tal manera que estén listos para la educación primaria. Las intervenciones en la primera infancia son cruciales para que la educación cumpla su función como catalizador de la equidad, ya que puede ayudar a mitigar las desventajas que enfrentan los niños y niñas nacidos en entornos pobres y sin alfabetización¹⁰².

La investigación muestra que los programas de atención y desarrollo de la primera infancia que combinan cuidado, nutrición, protección y estimulación, pueden mejorar el desarrollo cerebral y fortalecer la capacidad de los niños y niñas para aprender, desarrollar resiliencia psicológica, y adaptarse al cambio. Las habilidades de lenguaje se pueden mejorar a través de la conversación, repitiendo y conectando palabras en contextos significativos, y a través de la exposición temprana a lectoescritura a través de la lectura y el juego. Las oportunidades de aprendizaje temprano y educación con conciencia de género también pueden promover la socialización con igualdad de género, con implicaciones positivas a largo plazo para la autoestima, las expectativas y el desarrollo de las niñas¹⁰³.

También es importante proporcionar atención y cuidados en la primera infancia para alcanzar la Meta 5.4 de la Agenda 2030: reconocer y valorar el trabajo doméstico y de brindar cuidados no remunerado a través de la provisión de servicios públicos, infraestructura y políticas de protección social, y la promoción de responsabilidad compartida dentro del hogar y la familia según corresponda en el ámbito nacional. El trabajo no remunerado de brindar cuidados, realizado predominantemente por mujeres, sigue sin recibir el conocimiento que merece ni es valorado en nuestras comunidades, lugares de trabajo y economías. El trabajo no remunerado de brindar cuidados puede afectar la seguridad económica de las mujeres al limitar su participación en la fuerza de trabajo, limitar la acumulación de sus ingresos de jubilación y ahorros, y afectar la productividad, el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. Es vital disponer de servicios de cuidado y educación de la primera infancia que sean accesibles, asequibles, flexibles y de calidad, para garantizar que los padres y madres, pero en la gran mayoría de casos las madres, puedan volver al trabajo si así lo desean después del permiso de maternidad. Este es un paso hacia adelante para abordar la economía de brindar cuidados no remunerados, donde las mujeres son la gran mayoría de cuidadoras no remuneradas.

Cuando los programas de atención y desarrollo de la primera infancia se enfocan en los niños de madres jóvenes, dos grupos vulnerables pueden recibir apoyo al mismo tiempo. Dichos programas pueden combinar el cuidado de los niños y niñas con oportunidades de educación no formal para que las madres jóvenes desarrollen sus propias habilidades y continúen su aprendizaje.

Cuando existen servicios preescolares, la mala calidad de los mismos es a menudo un problema grave y una gran preocupación, porque el cuidado y la educación de la primera infancia de mala calidad en realidad pueden causar daños. Las instalaciones de los preescolares a menudo están superpobladas, carecen de recursos, son hostiles, e incluso son insalubres e inseguras¹⁰⁴. Los currículos a menudo son excesivamente académicos e inapropiados, en lugar de basados en el juego. También es frecuente la ausencia de servicios inclusivos que lleguen a todos los niños y niñas¹⁰⁵, incluso los siguientes:

- Identificación temprana, derivación e inclusión de los niños y niñas con retrasos del desarrollo o discapacidades

- Servicios de atención y educación de la primera infancia que tengan en cuenta el idioma, la cultura y la religión del niño o niña, incluida la educación en la lengua materna
- Preescolares móviles y visitas domiciliarias para los niños y niñas que viven en zonas rurales y remotas
- Espacios amigables con la niñez en las situaciones de emergencia o en áreas de crisis prolongadas
- Insuficiente supervisión y regulación, especialmente de las instituciones en áreas rurales y remotas
- Proporciones de alumnos-maestros tan altas como 30:1. Las proporciones muy altas de alumnos con respecto a los docentes a menudo pueden deberse a una escasez de personal, especialmente en las zonas rurales

No se presta suficiente atención al apoyo a los niños y niñas pequeños para que puedan hacer una transición exitosa a la escuela primaria¹⁰⁶. En muchos países, la consecuencia de que ni los alumnos ni las escuelas estén “listos”, es que las tasas de deserción y repetición de primer grado son muy altas, y más altas que en cualquier otro momento en la escuela primaria. Muchos de los que permanecen en la escuela afianzan patrones persistentes de bajo rendimiento y salen de la escuela sin tener la capacidad de leer con fluidez, calcular o resolver problemas¹⁰⁷.

En vista de la falta de planificación coordinada a lo largo de los niveles pre-primarios y primarios, muchos sistemas educativos se enfocan en preparar a los niños y niñas en lugar de garantizar que las escuelas proporcionen y apoyen una transición fluida entre los dos niveles. Las escuelas primarias a menudo no proporcionan un entorno que facilite que todos los niños y niñas aprendan de manera efectiva. Son varios los factores que causan que las escuelas primarias no estén preparadas para los niños y niñas de etapa escolar, e incluyen:

- *Capacidad de los docentes de primaria:* los docentes de enseñanza primaria tienden a ser considerados menos importantes que los de grados superiores, y muchos de ellos carecen de capacitación y acceso a materiales para promover enfoques educativos basados en el juego y centrados en la niñez.

- *Barreras lingüísticas:* no se ofrece educación en la lengua materna
- *Tamaño de la clase y hacinamiento:* en algunos países, el cumplimiento de los objetivos de educación primaria universal gratuita ha significado un importante aumento en el tamaño de las clases, incluso en los primeros grados. Tener grandes clases en los primeros grados interfiere con el tiempo de contacto que tienen los docentes con cada niño y niña, la relación que establecen con sus estudiantes, y su capacidad para enseñar. Es imposible apoyar el desarrollo de las habilidades clave que son fundamentales para el aprendizaje posterior y el éxito con clases de 75, 100 o más niños y niñas.

La posición de Plan Internacional

- **Plan Internacional Tamaño de la clase y hacinamiento: en algunos países, el cumplimiento de los objetivos de educación primaria universal gratuita ha significado un importante aumento en el tamaño de las clases, incluso en los primeros grados. Tener grandes clases en los primeros grados interfiere con el tiempo de contacto que tienen los docentes con cada niño y niña, la relación que establecen con sus estudiantes, y su capacidad para enseñar. Es imposible apoyar el desarrollo de las habilidades clave que son fundamentales para el aprendizaje posterior y el éxito con clases de 75, 100 o más niños y niñas.**
- **Plan Internacional cree que garantizar que todos los niños y niñas tengan acceso a por lo menos un año de educación preescolar gratuita y de calidad debería ser una prioridad para los gobiernos nacionales.**
- **Creemos que el cuidado de la primera infancia y la educación preescolar son de vital importancia para la socialización de la igualdad de género. Es durante la primera infancia y en los primeros años de escuela cuando se forman las normas sociales discriminatorias. La educación preprimaria debe ser sensible al género y rechazar activamente los estereotipos de género perjudiciales.**
- **Plan Internacional cree que la provisión de cuidados de la primera infancia es una intervención vital para reducir la carga y la distribución por género del trabajo no**

remunerado de cuidado, y que brinda un apoyo esencial para que las madres jóvenes aprovechen las oportunidades educativas o económicas.

Recomendaciones de Plan Internacional

- Los gobiernos nacionales deberían implementar políticas para garantizar que los programas de aprendizaje temprano tengan en cuenta las cuestiones de género y combinen la atención, nutrición, protección y estimulación.
- Los gobiernos deberían apoyar la atención y el desarrollo de la primera infancia, de tal manera que los niños y niñas puedan comenzar a recibir servicios cruciales cuando existe una ventana crítica de desarrollo cerebral y para que los hijos de madres jóvenes tengan un ambiente seguro y protector para aprender a través del juego mientras la madre puede enfocarse en su propia educación. El apoyo en parejas para las adolescentes y la atención y el desarrollo de la primera infancia brindan una solución para dos grupos vulnerables de niñas.
- Al reconocer la importancia específica de los primeros años de vida en la socialización de género, los gobiernos deben tomar medidas adecuadas para garantizar la provisión de educación preescolar de calidad y sensible al género, incluso a través de revisiones de los currículos y materiales de aprendizaje y de la capacitación docente.
- Los gobiernos nacionales y locales deberían aumentar las inversiones en intervenciones de preparación escolar que apoyen la transición exitosa de los niños y niñas a la escuela primaria, y sobre todo la adaptación del enfoque pedagógico en los primeros años de escuela para que sea activa y basada en el juego, en lugar de más estructurada o formal.

aprender juntos. Es necesario adaptar el currículo y la forma en que se imparte a las necesidades de los niños y niñas con discapacidades para permitirles lograr resultados de aprendizaje, por ejemplo haciendo que los materiales de aprendizaje estén disponibles en formatos accesibles, como letras grandes o en lenguaje Braille. Los niños y niñas con discapacidades cognitivas o del desarrollo también pueden necesitar modificaciones en el currículo cuando sea apropiado o necesario, de tal manera que puedan seguir aprendiendo con sus compañeros y completar tareas que se modifiquen para adaptarse a su discapacidad. Un buen ejemplo de esto es adaptar los deportes y las actividades físicas para los niños y niñas con discapacidades:

Enfoque del programa: Modelo TREE (por sus siglas en inglés) para la educación física inclusiva

1. Tipo de enseñanza: cuando se explica o se entrena en un deporte es posible que se deba cambiar el estilo de enseñanza para incluir a los niños y niñas con discapacidades. El uso de un lenguaje apropiado, garantizar que se les asigne una posición adecuada para tener una óptima audición o visión, o el uso de un sistema de amigos pueden facilitar la participación.
2. Reglas: las reglas de cualquier deporte se pueden adaptar para asegurar que los niños y niñas con discapacidades puedan jugar. Esto puede significar que se permita que la pelota rebote dos veces, que cada jugador tenga que tocar la pelota antes de que un equipo pueda anotar, o aumentar o disminuir el número de jugadores por equipo.
3. Entorno: con el fin de incluir a los niños y niñas con discapacidades se puede modificar el entorno aumentando o disminuyendo el tamaño del área de juego, ajustando la altura y el tamaño de las redes, o jugando en superficies duras en lugar de sobre césped o viceversa.
4. Equipo: también se puede adaptar el equipo. Esto puede significar jugar con pelotas fluorescentes, utilizar bates o raquetas más pequeños, o utilizar una pelota con una campana adentro.

CURRÍCULO DE CALIDAD

Currículo inclusivo y receptivo a las cuestiones de género

El aula de clases puede y debería ser un espacio libre de normas sociales discriminatorias, donde todos los niños y niñas sean incluidos y puedan

ESTUDIO DE CASO: Estudio de caso del Proyecto Plan –niños y niñas que aprenden en un idioma que no es su lengua materna

Los estudiantes de Chom Phou, una aldea de la provincia de Oudomxay en Laos, han crecido sin servicios de desarrollo de la primera infancia y sin acceso a educación preescolar antes de inscribirse en primer grado. Por lo tanto, es probable que el primer día del año escolar sea la primera vez que estos niños y niñas hablantes del idioma nativo Khmu, hayan tenido que aprender en lao, que es el idioma oficial de instrucción en el país.

La falta de habilidades lingüísticas es un factor que contribuye a las altas tasas de abandono y repetición escolar en los primeros años de escuela primaria en las comunidades rurales.

El Proyecto de Acceso Educativo, Investigación y Trabajo en Red en lao (LEARN por sus siglas en inglés), está ayudando a los nuevos estudiantes a superar estos desafíos a través de su curso de transición al idioma lao. Este curso se imparte durante las primeras cuatro semanas del año escolar en septiembre y tiene como objetivo desarrollar las habilidades lingüísticas en el idioma lao en un entorno centrado en los niños y niñas, interactivo y que tenga en cuenta las diferencias de género, y que sienta las bases para un mejor aprendizaje en los primeros años de la escuela primaria.

El profesor, quien creció en Chom Phou, sabe de primera mano lo difícil que puede ser aprender en un idioma desconocido: “la semana pasada tuve que explicar en el idioma khmu cuando los niños no comprendían lo que decía en lao. Después de dos semanas de enseñar el curso corto ya puedo ver mejoras en sus habilidades lingüísticas en lao”.

El padre de una de las niñas pequeñas inscrita en el curso de transición de idiomas, dice: “los padres de por aquí no tienen un alto nivel de educación. Yo fui a la escuela secundaria pero mi esposa solamente terminó el segundo grado de la escuela primaria. Queremos que nuestra hija sea más educada que nosotros y que encuentre un trabajo en el gobierno”.

Para muchos estudiantes los materiales de aprendizaje no están disponibles en su lengua materna, lo que contribuye a niveles de desempeño más bajos y perjudica la equidad. El idioma que se enseña a los niños y niñas a menudo refleja desigualdades sociales más amplias o asimetrías de poder. En algunos contextos, el idioma de instrucción no es el mismo que la lengua materna de la comunidad, del docente o de los estudiantes. Cuando el idioma materno del alumno no está en línea con el idioma de aprendizaje, a menudo se utilizan medios inadecuados y no existe una estrategia pedagógica clara para integrar a los niños y niñas lingüísticamente en el ambiente de aprendizaje. No hay datos confiables disponibles sobre el acceso a educación en la lengua materna en el nivel preescolar. Sin embargo, en los países en desarrollo se calcula que 221 millones de niños y niñas ingresan al primer grado sin poder entender el idioma formal de instrucción. Los niños y niñas que reciben educación en su lengua materna en los primeros años de escuela, tienen mejores resultados de aprendizaje y especialmente niveles mucho mejores de alfabetización, pero a pesar de la evidencia del valor y de los beneficios de la

educación temprana en la lengua materna, pocos países invierten en ello¹⁰⁸.

La educación en la lengua materna también es vital para aumentar la participación de los padres y su apoyo a la educación temprana de sus hijos. Una mejor comunicación entre los padres y los docentes de preescolar significa que los padres pueden participar mejor en las actividades escolares y en la toma de decisiones, así como en el aprendizaje de sus hijos e hijas, incluso en el hogar.

A menudo los niños y niñas no tienen el mismo acceso a oportunidades en la escuela, lo que significa que ciertos estudiantes están en desventaja. En muchas escuelas las niñas no tienen el mismo acceso a los deportes que los niños. En las escuelas públicas de Arabia Saudita no se permite que las niñas practiquen ningún deporte, a pesar de que las mismas niñas lo exigen cada vez más¹⁰⁹. En el contexto de otros países, las niñas tienen acceso a diferentes deportes, por ejemplo en el Reino Unido el currículo nacional no describe qué deportes deberán jugar los niños y las niñas, pero las niñas informan que los profesores

las desaniman de jugar fútbol porque existe la percepción de que es un deporte para los niños¹¹⁰. Con más frecuencia en el Reino Unido, las niñas practican deportes que no están profesionalizados (por ejemplo rounders) que pueden devaluar el significado del deporte a los ojos de las niñas. Esto puede estar correlacionado con menores niveles de participación en los deportes para las mujeres que para los hombres en el Reino Unido¹¹¹.

Los limitados datos oficiales disponibles sugieren que se está haciendo muy poco en los programas preescolares públicos para desafiar, en lugar de reforzar, la forma en que se enseña a los niños y niñas normas y actitudes de género injustas desde la edad más temprana. Es de vital importancia reconocer que a los niños y niñas “se les está socializando” y están comenzando a aprender y a interiorizar normas y expectativas de género sobre sus comportamientos, potencialidades y futuros roles desde la primera infancia¹¹².

Una revisión de la política educativa realizada en 40 países en desarrollo indicó que las políticas para integrar la capacitación de género dentro de la capacitación de los docentes *en cualquier nivel* siguen siendo escasas. Incluso en los países en desarrollo donde existen tales estrategias (Malawi, Nigeria, Ruanda, Sri Lanka, Zambia, Bangladesh, Kenia), los recursos inadecuados y la escasa implementación, supervisión y evaluación han limitado frecuentemente su eficacia. Del mismo modo, el progreso en el desarrollo e implementación de currículos sensibles al género, incluso en los niveles primario y secundario, ha sido limitado¹¹³. Como resultado, en muchos países la educación reproduce las desigualdades de género a través de material curricular y prácticas pedagógicas sesgadas, las actitudes y comportamientos de los docentes, la disciplina, y la amenaza o presencia de violencia^{114,115,116}.

Cuando las escuelas refuerzan los estereotipos negativos de género, a menudo las niñas se sienten desmotivadas de asistir¹¹⁷. La educación puede tener el poder de desafiar las normas sociales discriminatorias en sociedades donde no se atribuye a las niñas el mismo valor que a los niños. El plan de estudios y los materiales de aprendizaje, desde preescolar, deben combatir los estereotipos de género que atribuyen los roles de cuidado y crianza a las mujeres, y los roles de ciencia, tecnología y de “proveedores o protectores” a los hombres. Sin embargo, en algunos países el currículo obstaculiza el aprendizaje equitativo de género, reforzando los

estereotipos tradicionales de género al representar a las mujeres y niñas en un estatus más bajo (por ejemplo como cuidadoras) o en roles serviles, y enseñando a las niñas actitudes y expectativas limitantes sobre su comportamiento y su rol en el futuro. En la región de Punjab en Paquistán, se descubrió que los libros de texto en inglés apenas representan a las mujeres y niñas, y que cuando estaban representadas se las mostraba de una manera discriminatoria¹¹⁸. Cuando se incluye a las niñas y a los grupos minoritarios en los materiales de aprendizaje de maneras que desafían las expectativas estereotipadas sobre los comportamientos y los roles, se está brindando a los estudiantes una gama más amplia de modelos a seguir que les inspiran a aprender.

“Los logros de las mujeres se deben mostrar tanto a las mujeres como a los hombres jóvenes. El currículo también debería enfocarse en más mujeres en la historia, la literatura, el arte y la ciencia. Existen demasiados cursos sin que se mencione un nombre femenino”. Mujer joven, Australia

Los currículos receptivos a las cuestiones de género, junto con las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula con perspectiva de género, más bien reconocen y abordan los temas de inclusión, promueven el aprendizaje equitativo de género y ayudan a que los niños y las niñas desafíen los estereotipos de género tradicionales y tomen decisiones más libres sobre lo que quieren hacer y quiénes quieren ser. En Mumbai, el proyecto Movimiento por la Equidad de Género en las Escuelas desarrolló un currículo complementario que incluye contenido sobre los roles de género, la violencia, y la salud sexual y reproductiva para los niños y niñas de 6 y 7 años. Esto condujo a mejores habilidades en la resolución de problemas, mayor autoconfianza y conciencia de género, y actitudes más positivas entre los participantes¹¹⁹.

Importancia de la educación integral de la sexualidad

Proporcionar educación integral de la sexualidad a los niños y niñas es fundamental para promover la comprensión y la conciencia sobre los derechos y la salud sexual y reproductiva y para desarrollar las habilidades, el conocimiento, la autonomía, la confianza y la capacidad de tomar decisiones libres e informadas sobre sus vidas sexuales y reproductivas para disfrutar de relaciones satisfactorias y saludables, y para que se protejan a sí mismos y a sus parejas contra la mala salud, la

violencia y los embarazos no deseados. La evidencia demuestra que si los programas de educación sexual integral se administran correctamente, tienen un impacto positivo en el comportamiento, incluida una mayor autoeficacia relacionada con el uso del condón y el rechazo del sexo¹²⁰.

El acceso a la educación integral de la sexualidad se basa en los derechos humanos, y se entrecruza con los derechos a la educación, salud, participación y protección^{121 122}. La educación integral de la sexualidad tiene la capacidad, no solamente de empoderar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para que tomen decisiones informadas y autónomas con respecto a su salud y derechos sexuales y reproductivos, así como sobre sus relaciones actuales y futuras¹²³ sino que también puede ser parte de un enfoque holístico para desafiar las desigualdades de género y prevenir y responder a la violencia de género. Como tal, es una poderosa herramienta en la realización de la salud y los derechos sexuales y reproductivos, y puede desencadenar cambios positivos en las normas sociales que sustentan la violencia contra las mujeres y niñas, tales como las nociones dañinas de masculinidad, y los roles y estereotipos de género tanto en la escuela como en la comunidad más amplia¹²⁴.

Existe un mayor compromiso político para impartir educación integral de la sexualidad en todo el mundo, ya que la Unión Africana, África Oriental y Meridional, y los Ministros de Salud y Educación de América Latina y el Caribe están firmando declaraciones de compromiso para implementar la educación integral de la sexualidad. Sin embargo, la educación integral de la sexualidad está ausente de la Agenda 2030, y existe una fuerte resistencia en algunos países de incluirla como parte de un currículo nacional. A nivel nacional, la implementación es lenta y pocos países cuentan con un currículo obligatorio de educación integral de la sexualidad¹²⁵.

El acceso a la educación integral de la sexualidad se vuelve aún más importante en las situaciones de emergencia. Es esencial que después de un desastre, durante una crisis prolongada, e incluso durante un conflicto, la educación cuente con mecanismos amigables con la infancia y sensibles al género para prevenir y responder a la violencia de género. La educación integral de la sexualidad puede enseñar a los jóvenes sobre su salud sexual y dónde acceder a salud sexual y reproductiva y a servicios de apoyo. En términos más generales,

las escuelas sensibles al género y los espacios educativos seguros pueden ofrecer mayor protección contra la explotación y los daños en una emergencia, especialmente para las niñas, quienes a menudo corren mayor riesgo de sufrir violencia de género, incluida la violación, la explotación o el abuso sexual, la prostitución y el sexo transaccional, y la trata¹²⁶.

Cuando los programas humanitarios proporcionan educación a los niños y niñas afectados por el conflicto, éstos deben ser sensibles al género. El Comité Permanente entre Organismos (IASC por sus siglas en inglés), ha desarrollado Gender Marker, una herramienta que codifica, en una escala 0-2, si un proyecto humanitario está diseñado lo suficientemente bien para garantizar que las mujeres, niñas, hombres y niños se beneficien por igual de él o que va a promover la igualdad de género de otra manera.

Relevante e integral

Los currículos de calidad son esenciales para garantizar que mientras estén en la escuela, los niños aprenden un conjunto integral de habilidades, competencias y conocimientos básicos que sean relevantes para sus vidas y les permitan participar activamente en la sociedad, volverse económicamente independientes, y tomar decisiones sobre su futuro. El currículo nacional proporciona un nivel de estandarización del contenido educativo, lo que garantiza que los niños y niñas estén aprendiendo las habilidades y competencias básicas, y proporciona un comparador nacional para el logro educativo.

Aunque no existe un modelo de currículo que sea relevante en todos los contextos (de hecho, es importante adaptar los currículos educativos al contexto local), es importante que el aprendizaje no se limite a la lectoescritura y la aritmética, y que todos los niños y niñas tengan las mismas oportunidades de aprender una gama más amplia de habilidades para la vida y conocimientos. El Objetivo 4, meta 7 de la Agenda 2030 compromete a los gobiernos a garantizar que “todos los alumnos adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible incluyendo, entre otros, la educación para el desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles, derechos humanos, igualdad de género, promoción de una cultura de paz y no violencia, ciudadanía global y apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”.

La educación puede reforzar o desafiar los estereotipos negativos, dotando a las personas de conocimientos, capacidades y habilidades esenciales para la vida. Un currículo de calidad debería permitir a los niños y niñas desarrollar sus competencias sicosociales y sus habilidades interpersonales, de tal manera que puedan construir relaciones sanas, solidarizarse con los demás, tomar decisiones informadas, solucionar problemas, pensar crítica y creativamente, comunicarse de manera efectiva, y manejar las demandas y desafíos de sus vidas de una manera saludable y productiva¹²⁷. Un currículo de calidad también proporciona a los niños y niñas los conocimientos y habilidades que son relevantes para sus vidas, y los equipa para navegar e influir de manera positiva en sus sociedades, culturas y economías. Un currículo de calidad también puede preparar a los niños, niñas y jóvenes para abordar los desafíos más grandes del mundo, tales como la desigualdad de género, el cambio climático, el conflicto y la violencia, por lo que es vital que se dé prioridad a la sostenibilidad, la paz y la no violencia en todos los currículos nacionales.

Las consecuencias de que los currículos no parezcan relevantes para las vidas de los niños y niñas pueden ser de gran alcance. Muchos niños y niñas abandonan la escuela para participar en el mercado laboral y realizar trabajos remunerados. Esto se debe tanto a la necesidad como al hecho de que la educación no les está enseñando las habilidades que necesitan para trabajar mejor. Muchas niñas abandonan la escuela debido al embarazo precoz o al matrimonio infantil. Esto se debe a que la educación no les está enseñando que las mujeres pueden participar activamente en el mercado laboral y tener oportunidades fuera del hogar, del trabajo doméstico no remunerado, o del trabajo de brindar cuidados. Con frecuencia, la educación tampoco enseña a niños y niñas sobre su salud y derechos sexuales y reproductivos a través de la educación sexual integral. La educación que no equipa a los jóvenes para enfrentar las realidades de sus vidas puede generar falta de habilidades y confianza, acceso limitado al trabajo digno, y falta de acceso a roles de liderazgo.

RECUADRO: Educación, trabajo y género

Una educación de calidad debería dotar a los niños y niñas de habilidades y capacidades para alcanzar todo su potencial y maximizar sus posibilidades de encontrar un trabajo digno. Para las niñas en particular, la educación puede abrir puertas al

aumentar su movilidad y confianza, y también mejorar los resultados de salud, especialmente en relación con su salud y derechos sexuales y reproductivos. Esto contribuye a prevenir la transmisión de la pobreza de una generación a la siguiente, así como al crecimiento económico y la prosperidad en general.

Sin embargo, las niñas y jóvenes se enfrentan a numerosas barreras para completar la escuela y acceder a una mayor capacitación, lo que les impide adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias para hacer la transición a un trabajo digno o a iniciar un negocio.

Por ejemplo, la carga oculta del trabajo doméstico o de brindar cuidados que no recibe remuneración, continúa afectando desproporcionadamente a las mujeres y niñas. Más de dos tercios de todos los niños y niñas que trabajan en el servicio doméstico son niñas¹²⁸ y en todo el mundo las mujeres dedican en promedio tres veces más tiempo que los hombres a las labores domésticas y de cuidado no remuneradas¹²⁹. En algunos países, las mujeres dedican casi diez veces más horas que los hombres al trabajo no remunerado¹³⁰. Las tareas físicamente exigentes y que consumen mucho tiempo, tales como la recolección de agua o leña, también son realizadas principalmente por las mujeres y niñas, lo que limita el tiempo que les queda para las oportunidades educativas y el trabajo remunerado¹³¹¹³².

Las barreras estructurales, incluidos los marcos legales discriminatorios, también siguen impidiendo que las niñas y jóvenes consigan un trabajo o inicien una empresa. De hecho, el noventa por ciento de los países examinados por el Banco Mundial tienen al menos una ley que restringe la igualdad económica de las mujeres y niñas¹³³, quienes, como resultado de ello, pueden ser incapaces de realizar transacciones oficiales, poseer, heredar o usar propiedades, u obtener un empleo¹³⁴. En 18 países, las mujeres aún requieren el consentimiento de su esposo para poder trabajar¹³⁵. Las restricciones a su movilidad como resultado de las normas culturales de género, la seguridad o la falta de transporte público apropiado, así como los estereotipos de género con respecto a las formas de trabajo apropiadas y aceptables para las mujeres y niñas, también actúan como barreras significativas.

Las políticas educativas también deben tener en cuenta el hecho de que el autoempleo puede ser la única opción disponible para los jóvenes con o sin

formación educativa. Por lo tanto, se debe prestar atención a la promoción del espíritu empresarial de los jóvenes, así como a brindar oportunidades para la educación continua y la capacitación de los trabajadores; tales oportunidades todavía son limitadas en muchos países¹³⁶.

Cuando las niñas y mujeres trabajan, es probable que sus trabajos sean vulnerables, informales y sin protección. Pueden estar mal pagadas o no recibir ningún pago. Se calcula que la brecha salarial tardaría más de un siglo en cerrarse al ritmo actual¹³⁷ y que el 43 por ciento de la fuerza de trabajo juvenil está desempleada o trabajando, pero todavía vive en la pobreza¹³⁸.

La falta de oportunidades de empleo seguro y adecuado para las niñas puede influir en la decisión de los padres de organizar un matrimonio para su hija en lugar de dejarla continuar con su educación. En los países de bajos ingresos, los sistemas educativos deficientes, las oportunidades inadecuadas para el empleo digno y el desajuste en la formación se refuerzan mutuamente¹³⁹. Esto se demuestra en el hecho de que el 42 por ciento de las mujeres jóvenes en el África Subsahariana no están activas ni en la educación, ni recibiendo capacitación, ni con empleo¹⁴⁰.

Aun así, el acceso a la educación aumenta las posibilidades de empleo y el potencial de ganancias futuras, ya que por cada año que una niña permanece en la escuela, su ingreso futuro aumenta del diez al veinte por ciento¹⁴¹. Esto tiene un impacto a gran escala: si las brechas de género en los mercados laborales se cerraran por completo, se podrían agregar hasta 28 billones o el 26 por ciento al PIB anual hasta el 2025¹⁴². Esto es equivalente a las economías combinadas de los Estados Unidos y China el día de hoy¹⁴³.

Recomendaciones de Plan Internacional

- **Los gobiernos deberían colaborar con los empleadores del sector privado para mejorar los sistemas nacionales para desarrollar la fuerza de trabajo, incluso mediante el desarrollo de un currículo apropiado para la capacitación y certificación de habilidades, programas de tutoría, prácticas laborales y la creación de trabajos dignos¹⁴⁴ en un ambiente de trabajo seguro donde se protejan los derechos.**

- **Los gobiernos deben establecer objetivos específicos sobre igualdad de género y empoderamiento de las niñas y mujeres que incluyan el acceso a la educación, capacitación vocacional y empleo digno, reconocimiento del trabajo no remunerado de brindar cuidados que realizan las mujeres, y acceso y control de los recursos económicos y productivos (incluyendo los derechos a la propiedad y a la herencia).**

- **Cuando sea necesario se deben reformar las leyes, políticas y estructuras para eliminar la discriminación y el acoso en el lugar de trabajo, garantizar igual salario por igual trabajo, y asegurar que las mujeres puedan acceder a servicios financieros, incluidos créditos, préstamos y cuentas bancarias, en igualdad de condiciones.**

- **Los gobiernos deberían invertir en políticas y sistemas de protección social para crear un entorno propicio para que las mujeres jóvenes ingresen y prosperen en el mercado laboral formal, tales como licencia de maternidad, cuidados infantiles asequibles y accesibles, horario flexible de trabajo y seguridad social.**

- **Las niñas y mujeres deben poder adquirir las habilidades de vida y trabajo que requieren para tener éxito y acceso a esquemas de capacitación vocacional y técnica basados en la demanda y la competencia, que sean responsables ante las niñas y mujeres, y que no perpetúen los roles ocupacionales segregados por género.**

““Muchos de mis amigos eran capitanes de equipos deportivos. Mis amigos me inspiraron para ser activa y asumir el liderazgo en las actividades. Gracias a ellos no tuve miedo de hacerlo”. Niña, Japón

Los currículos deben tener una base amplia para brindar a los niños, niñas y jóvenes la mejor oportunidad para tomar decisiones libres e informadas sobre lo que desean estudiar, y desarrollar una gama completa y variada de conocimientos y habilidades junto con un conjunto básico de contenido que debe incluir, como mínimo, lectoescritura y aritmética básica, ciudadanía, educación en derechos humanos y educación sexual integral, los estudiantes deberían tener la oportunidad de estudiar materias que

desarrollen otras habilidades. Estas deben incluir creatividad, conciencia cultural, habilidades socioemocionales, resolución de problemas, conciencia espacial, pensamiento crítico social, y conciencia política.

Adaptar el currículo a los contextos locales también puede contribuir a la capacidad de los jóvenes para negociar sus propias culturas, sociedades y economías. La educación sobre reducción del riesgo de desastres puede ser crítica para mejorar la seguridad y la capacidad de recuperación en caso de riesgos naturales o provocados por el hombre. Por ejemplo, es probable que los niños y niñas que hayan sido educados sobre qué hacer en caso de un terremoto, tomen mejores decisiones sobre dónde buscar protección y cuáles son los artículos esenciales que deben tener cerca, y así tendrían más probabilidades de sobrevivir en caso de un terremoto.

La educación puede apoyar la resiliencia ante crisis futuras al educar a los niños y niñas sobre la reducción del riesgo de desastres, y puede protegerlos al enseñarles sobre enfermedades prevenibles, nutrición, higiene y temas que salvan vidas (como el conocimiento sobre las minas). También proporciona un espacio seguro para hablar sobre paz, tolerancia, resolución de conflictos, democracia, derechos humanos y conservación del medio ambiente.

Ejemplo de Programas: Escuelas seguras

El enfoque de seguridad escolar integral de Plan International asegura que se implementen medidas para proteger la infraestructura escolar, así como a los estudiantes y trabajadores de la educación durante todo el ciclo del desastre. Alienta a las escuelas a establecer comités escolares de gestión de desastres que desarrollen Educación en Emergencias y planes de reducción de riesgo de desastre (RRD), realicen simulacros de evacuación periódicamente e incluyan los temas de reducción de riesgo de desastres, adaptación al cambio climático, y temas sobre conflictos en el currículo formal y no formal. Estas disposiciones aumentan la conciencia de los niños y niñas sobre las emergencias y permiten que la escuela se prepare en caso de que sea cerrada o utilizada como un centro de evacuación para garantizar la continuidad educativa. Es vital que si la escuela se usa regularmente como un centro de evacuación, también existan planes para proteger a las niñas de la violencia al proporcionarles espacios e instalaciones seguros. Los planes de Educación

en Emergencias también incluyen métodos alternativos para impartir educación durante una emergencia para que los estudiantes puedan cumplir con su derecho a la educación continua a pesar de una emergencia. Además, los proyectos de escuelas seguras también capacitan a los docentes en apoyo sicosocial, lo que les permite apoyar a los niños y niñas tanto en situaciones de emergencia como después de las mismas.

Educación y nuevas tecnologías

Se debe adaptar el currículo para que se mantenga al ritmo de un mundo que cambia rápidamente con nuevas tecnologías, con los desafíos que plantea el cambio climático, y con una economía global cada vez más digitalizada. Como lo describe el informe de la Comisión de Financiamiento de la Educación, "hasta la mitad de los empleos en el mundo, alrededor de 2 mil millones, están en alto riesgo de desaparecer debido a la automatización en las próximas décadas. En contraste con el impacto de la innovación en las generaciones anteriores, las nuevas tecnologías corren el riesgo de no crear nuevos puestos de trabajo a una escala como la que están erradicando. Debido a los cambios entre las industrias y la naturaleza cambiante del trabajo dentro de las industrias, la demanda de habilidades de alto nivel crecerá, y muchos trabajos de baja y mediana capacitación se volverán obsoletos. Los empleos abiertos para aquellos sin habilidades de alto nivel a menudo serán inseguros y mal remunerados"¹⁴⁵. Adquirir habilidades técnicas en TIC y aprender a utilizarlas de manera responsable también es vital en una economía basada en el conocimiento donde, en el mediano o largo plazo, la tecnología será inherente a la mayoría de las actividades profesionales.

Lamentablemente, la educación está detrás de la curva en lo que respecta a mantenerse al ritmo de las nuevas tecnologías y equipar a los jóvenes con las habilidades que necesitan para una economía digitalizada. Muchas escuelas de todo el mundo carecen de electricidad. En Liberia, por ejemplo, solo el 6 por ciento de las escuelas tiene electricidad. Esto no solamente restringe las oportunidades de aprendizaje a las horas en que todavía hay luz del sol, sino que también imposibilita el uso de computadoras y tecnologías de la información.

Si la tecnología de la información está bien adaptada a los contextos locales e integrada al currículo, puede proporcionar recursos adicionales y poderosos para el desarrollo del docente y el aprendizaje de los alumnos. Si bien la tecnología

digital no puede reemplazar a los docentes bien capacitados y calificados, sin duda puede ampliar y profundizar el aprendizaje de los estudiantes y cambiar las prácticas educativas en el aula. Para facilitar esto, es crucial capacitar a los docentes para que puedan integrar las TIC en su enseñanza.

Las TIC también pueden ser útiles para facilitar la capacitación a larga distancia, como por ejemplo en la Academia ¡SÍ! de Plan International. El YES! Digital Ecosystem es una herramienta innovadora diseñada para permitir a los jóvenes seguir cursos en línea para desarrollar sus habilidades y su empleabilidad. Proporciona cursos que han sido desarrollados por expertos que entienden el país, el mercado, las oportunidades, lo que funciona y lo que no, de tal manera que los jóvenes puedan aprender qué, cuándo y dónde lo quieren. Programas como este pueden hacer mucho para cerrar las brechas en los sistemas educativos y facilitar el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos.

La posición de Plan International

- **Plan International cree que la educación debe promover una cultura de paz, dignidad, igualdad y sostenibilidad, y permitir a los estudiantes involucrarse y abordar los temas relevantes para sus vidas. El currículo escolar debe combatir activamente la discriminación o los prejuicios por motivos de sexo, género, casta, idioma, edad, religión, orientación sexual, origen étnico o cultura.**
- **Plan International cree que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, sin discriminación, tienen derecho a una educación integral de la sexualidad para adquirir conocimientos, explorar valores y actitudes, y desarrollar las habilidades que necesitan para tomar decisiones conscientes, saludables y respetuosas sobre las relaciones y la sexualidad. Se debe apoyar a los padres y educadores para que incorporen el aprendizaje de los niños y niñas desde la primera infancia para que puedan explorar, aclarar y formar actitudes y prácticas saludables para toda la vida, libres de coacción, violencia y discriminación.**
- **La educación integral de la sexualidad debe ser accesible para todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, tanto en entornos educativos formales como no formales. Las**

actividades que complementan el currículo formal también son importantes, al igual que la participación de los padres y la comunidad, y los vínculos con servicios de salud y otros servicios que sean receptivos a las cuestiones de género y amigables con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. La educación integral de la sexualidad se debe impartir de manera no crítica, no discriminatoria, científicamente precisa, accesible, inclusiva, basada en derechos, transformadora de género, y adaptada a la capacidad evolutiva del niño, niña, adolescente o joven.

- **La educación integral de la sexualidad debe ser accesible para todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, tanto en entornos educativos formales como no formales. Las actividades que complementan el currículo formal también son importantes, al igual que la participación de los padres y la comunidad, y los vínculos con servicios de salud y otros servicios que sean receptivos a las cuestiones de género y amigables con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. La educación integral de la sexualidad se debe impartir de manera no crítica, no discriminatoria, científicamente precisa, accesible, inclusiva, basada en derechos, transformadora de género, y adaptada a la capacidad evolutiva del niño, niña, adolescente o joven.**
- **Creemos que una educación de calidad debe dotar a los niños y niñas de las habilidades y capacidades que necesitan para alcanzar todo su potencial y maximizar sus posibilidades de encontrar un trabajo digno. La educación debe estar claramente vinculada a las oportunidades futuras, y debe permitir que todos los alumnos adquieran las habilidades para tener éxito en un empleo o emprendimiento.**
- **Creemos que la tecnología de la información debe integrarse en los sistemas educativos para garantizar que la revolución digital no intensifique las desigualdades y la exclusión.**

Recomendaciones de Plan International

- **Los gobiernos nacionales deberían garantizar que los resultados de aprendizaje para los niños y niñas, enmarcados en el currículo nacional, incluyan una variedad**

amplia y completa de competencias de aprendizaje, sean culturalmente sensibles, reflejen las prioridades de aprendizaje locales y nacionales, sean diseñadas y adaptadas de una manera que no afecte de manera desproporcionada a los grupos vulnerables, e incluyan las habilidades que permitan a los niños y niñas adaptarse a un mundo que cambia rápidamente.

- Los gobiernos nacionales deberían garantizar que los materiales de aprendizaje no sean discriminatorios y que sean sensibles al género, inclusivos y representativos de todos los niños y niñas. Los materiales de aprendizaje deben adaptarse para apoyar las necesidades de aprendizaje de todos los niños y niñas, y se deben proporcionar materiales especializados cuando sea necesario.
- Los gobiernos nacionales deberían garantizar que el currículo incorpore resultados educativos sobre derechos humanos y ciudadanía activa, igualdad de género, sostenibilidad, reducción de riesgos de desastres, adaptación al cambio climático, y no violencia.
- Los gobiernos nacionales deberían proporcionar a todos los niños y niñas de minorías etnolingüísticas, acceso a educación de calidad y culturalmente relevante en su lengua materna, desde la educación y el cuidado de la primera infancia, hasta los primeros grados de primaria, reconociendo su importancia vital para los resultados de alfabetización y también para el desarrollo de su identidad cultural, su sentido del yo, y la confianza en sí mismos.
- La enseñanza y el aprendizaje de calidad en un contexto de emergencia es primordial: el aprendizaje debe ser participativo y el manejo del aula debe ser amigable con la niñez, sensible al género y no violento. El currículo, los métodos de enseñanza y los materiales didácticos no deberían reforzar los estereotipos de género y deberían ser relevantes a las necesidades y aspiraciones de todas las niñas.
- Los gobiernos nacionales deberían conectar cada aula con Internet y trabajar en estrecha colaboración con los gobiernos

donantes y el sector privado para superar las barreras técnicas y de infraestructura para permitir el acceso de banda ancha. Los recursos y la capacitación deberían estar disponibles para que los docentes y estudiantes desarrollen habilidades de alfabetización digital y para garantizar que toda la tecnología se utilice de manera eficaz y equitativa para contribuir al aprendizaje y cerrar la brecha digital de género¹⁴⁶.

DOCENTES: NÚMERO, CALIFICACIONES, HABILIDADES Y APOYO

El Objetivo 4, Meta C de la Agenda 2030, compromete a los gobiernos a aumentar sustancialmente la oferta de docentes calificados, incluso a través de la cooperación internacional para la capacitación de los docentes en los países en desarrollo, especialmente en los países menos desarrollados y los pequeños estados insulares en desarrollo. En casi la mitad de los países del mundo hay una gran escasez de docentes calificados¹⁴⁷. Como resultado de la lucha para reclutar más docentes, se sacrifica la calidad, y algunos países reclutan docentes no capacitados o voluntarios. La Agenda 2030 compromete a los gobiernos a alcanzar la escolarización secundaria universal y un año de preprimaria hasta el 2030, lo que hace que la tensión sea aún mayor.

El Objetivo 4, meta 6 de la Agenda 2030, compromete a los gobiernos a garantizar que todos los jóvenes y una parte importante de adultos, tanto hombres como mujeres, logren la alfabetización en lectoescritura y aritmética. Esto se une a la meta 1 sobre resultados de aprendizaje relevantes y efectivos, y a la meta 2 sobre preparación para la escuela primaria, para comprometer a los gobiernos a entregar resultados claros de aprendizaje a través de la provisión de educación. Es importante recalcar que los millones de niños y niñas que pueden asistir a la escuela, deben poder aprender mientras estén allí. Los estudios han demostrado que los docentes son el factor más importante para los resultados de aprendizaje, por ejemplo, el mejoramiento de la calidad de la enseñanza tiene un mayor impacto en los resultados educativos que la reducción del tamaño de las clases¹⁴⁸.

Hay aproximadamente 30 millones de docentes de escuelas primarias y 32 millones de docentes de escuelas secundarias que trabajan en aulas de todo el mundo. Para proporcionar educación

primaria y secundaria universal para el año 2030, se necesitará que 68,8 millones de docentes se incorporen a la fuerza de trabajo. De éstos, 48,6 millones sustituirán a los docentes que salen de la fuerza de trabajo, mientras que se necesitan 20,1 millones de docentes adicionales para ampliar el acceso a la escuela para crecientes poblaciones en edad escolar con no más de 40 estudiantes en una clase de primaria, y no más de 25 estudiantes por clase en el nivel secundario¹⁴⁹.

En los países con datos sobre la relación estudiante-docente y sobre la cualificación de los docentes, es en el nivel pre primario, irónicamente la etapa con más niños y niñas y con mayores necesidades, donde vemos las clases más grandes y los docentes menos calificados quienes, por lo tanto, están menos preparados para apoyar el aprendizaje centrado en el niño y la pedagogía basada en el juego¹⁵⁰. Los niveles de cualificación, apoyo, supervisión y remuneración son peores que en cualquier otra etapa de la educación, y el bajo estatus y la percepción de que el rol de los docentes es el de proporcionar cuidados más que de impartir educación, se ve agravado por las normas de género¹⁵¹. Los requisitos más bajos en términos de cualificaciones, bajos salarios y estatus, incentivos deficientes, y limitadas oportunidades de carrera para los trabajadores de la primera infancia, socavan la posibilidad de reclutar y retener personal de alto calibre, que es esencial para apoyar a que los niños y niñas desarrollen todo su potencial¹⁵².

La falta de valor que se le da a la docencia como profesión, además del bajo salario y las altas exigencias del trabajo, son todas razones por las que no suficientes personas eligen formar parte de esta profesión, y en algunos contextos un alto número de docentes recientemente cualificados abandonan la profesión. En África, las tasas de deserción oscilan entre el 3% en Mali, y llegan hasta el 17% en Angola¹⁵³. En el Reino Unido, el 30% de los docentes abandonan la profesión dentro de los 5 años posteriores a su cualificación¹⁵⁴. El bajo salario y la escasez de docentes pueden llevar que los docentes trabajen en más de una escuela y en diferentes horarios, llegando a dar clases en dos o incluso tres espacios en un solo día. Esto lleva a que los docentes trabajen largas horas para tener una vida digna y que tengan poco o ningún tiempo para dedicarse a revisar el trabajo de los estudiantes o a planificar sus clases. Se ha introducido la doble jornada en contextos de países en desarrollo como Ruanda, y también en contextos humanitarios

como en Jordania, con el fin de aumentar el acceso a la educación de los niños y niñas en los campos de refugiados¹⁵⁵. Además, es mucho más probable que los docentes que trabajan en esas condiciones estén ausentes del aula, acepten sobornos de los padres, y no estén preparados para dar las clases.

En países multilingües con muchos idiomas locales, los mismos docentes pueden no hablar el idioma local que los niños y niñas aprenden en el hogar, o pueden no ser completamente competentes en el idioma de enseñanza. Los docentes deberían estar preparados para impartir enseñanza a través de un currículo multilingüe con el fin de garantizar que los niños y niñas no se vean perjudicados al no poder aprender en su lengua materna. En algunos casos esto implicará garantizar la asignación de suficientes docentes que hablen los idiomas locales mediante el trabajo con organizaciones de docentes para desarrollar esquemas apropiados de reclutamiento y retención. En otros casos, ello implicará una mejor capacitación, desarrollo y apoyo.

Asegurar que los docentes tengan las habilidades y enfoques correctos para un aprendizaje efectivo

Las habilidades que se requieren para ser un docente efectivo son múltiples y diversas: los docentes deben ser capaces de apoyar las necesidades individuales de aprendizaje de todos los niños y niñas de su clase, e identificar a aquellos que están en riesgo de retraso o que tienen alguna discapacidad y necesitan apoyo adicional. No solamente deben tener conocimiento de sus materias, sino también ayudar a los estudiantes a aprender, desarrollar habilidades y comprender el tema a través de enfoques pedagógicos apropiados para su edad. También deben ser capaces de enseñar a una amplia gama de estudiantes con diferentes necesidades y de diferentes orígenes utilizando métodos culturalmente sensibles. Los docentes también necesitan habilidades para poder manejar clases grandes, reconocer las necesidades particulares de los niños, niñas, y de aquellos con discapacidades, así como técnicas para el aprendizaje centrado en el niño y la disciplina positiva. Estas habilidades permiten a los docentes maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, sin importar las carencias de sus orígenes¹⁵⁶.

El Informe de Monitoreo Global de Educación para Todos 2013 exige la actualización de las prácticas docentes para apartarse de los métodos

tradicionales tales como las conferencias y el aprendizaje de memoria, para enfocarse en el desarrollo del carácter y el pensamiento crítico y avanzar hacia pedagogías centradas en el alumno que enfatizan el conocimiento de las habilidades y la fase de desarrollo de cada niño¹⁵⁷. Existe evidencia de que estas nuevas metodologías son más eficaces en la enseñanza, especialmente a las niñas y a quienes son parte de grupos marginados¹⁵⁸.

Para los niños y niñas con discapacidades los resultados de aprendizaje son menores debido a una serie de barreras para su aprendizaje, tales como la falta de educación física accesible. Además, a menudo no reciben la ayuda específica que necesitan para garantizar que el currículo esté disponible para ellos, tales como interpretación, lenguaje de señas o braille. A menudo los docentes no están capacitados en las habilidades pedagógicas que se requieren para hacer las más mínimas modificaciones a las necesidades de los estudiantes. Es por eso que se necesita un aprendizaje centrado en el niño que conlleve la necesidad de capacitar a los docentes sobre diferentes tipos de aprendizaje y las adaptaciones necesarias para optimizar el aprendizaje del alumno. Para muchos niños y niñas en todo el mundo, la escolarización rara vez continúa más allá del nivel primario¹⁵⁹: Disponer de docentes capacitados para apoyar de mejor manera a los alumnos hará posible que más niños y niñas con discapacidades logren resultados de aprendizaje, completen la educación primaria, y puedan pasar al nivel secundario.

Pedagogías de enseñanza receptivas a las cuestiones de género

Las profesoras son fundamentales para atraer a las niñas a la escuela. Los países con más profesoras de primaria tienen más probabilidades de tener tasas de matriculación más altas de las niñas en las escuelas secundarias¹⁶⁰. Los estudios muestran que las profesoras pueden ser modelos a seguir para las niñas y también pueden hacer que las escuelas sean más seguras para ellas¹⁶¹. Sin embargo, las profesoras a menudo evitan las áreas rurales o desfavorecidas por las mismas razones que hacen que las niñas abandonen la escuela: preocupaciones de seguridad, falta de electricidad, de buena vivienda y de atención de salud¹⁶², lo que aumenta las barreras que las niñas enfrentan para acceder a una educación de calidad en la mayor parte de las áreas desfavorecidas. Una razón clave de la escasez de profesoras en algunas partes del mundo es la disparidad de género en las

escuelas, ya que hay menos mujeres candidatas calificadas, y esto se agrava a medida que aumentan los grados y aumentan las expectativas con respecto a sus cualificaciones, lo que conduce a que haya más profesoras en el nivel pre primario y menos en el nivel secundario. Retener a más niñas en la educación puede ayudar a cambiar esta tendencia con el tiempo. Otras acciones que se pueden tomar para reclutar profesoras en más áreas rurales o desfavorecidas incluyen proporcionarles vivienda segura, aumentar los salarios o subsidiar su transporte¹⁶³. Los esquemas de incentivos también pueden funcionar, como por ejemplo garantizar que el tiempo dedicado a la docencia en áreas rurales o más desfavorecidas contribuya a lograr un ascenso.

“Una de mis profesoras es un modelo a seguir para mí. Ella es una dama muy digna en sus modales y nos entiende como estudiantes, a diferencia de los otros profesores. Ella no es solamente una profesora con respecto a su materia, también nos cuenta mucho sobre la vida en general, cree en nosotros y nos motiva”. Niña, Paquistán

A nivel mundial, las cifras muestran que hay altos niveles de profesoras, con un 94 por ciento de profesoras de nivel preescolar, comparado con el 64 por ciento en primaria, 56 por ciento en secundaria inferior y 50 por ciento en secundaria superior. Sin embargo, las cifras están distribuidas de manera desigual y en algunos países el número de profesoras es bajo en la educación primaria y secundaria. En el nivel secundario superior, la proporción de mujeres en el personal docente oscila entre un alto 83 por ciento en Myanmar hasta un bajo 4 por ciento en Liberia. La evidencia muestra que al igual que la proporción de profesoras disminuye a medida que los niveles de educación aumentan, este patrón continúa en la gestión escolar, donde una menor proporción de mujeres que de hombres alcanzan posiciones de liderazgo escolar, incluso en países con altos niveles de igualdad de género, como Finlandia¹⁶⁴. La falta de profesoras en roles de liderazgo, que imparten clases en los niveles más altos, o en la enseñanza de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, puede enseñar a los jóvenes que los hombres son más aptos para ocupar puestos de poder o involucrarse en ciertos temas, o que las mujeres son más adecuadas para puestos que implican atención y crianza¹⁶⁵. Por el contrario, en el nivel pre primario existe la necesidad de más profesores varones, de tal manera que los niños y niñas estén expuestos a una diversidad de adultos

y puedan ver que los hombres también son capaces de realizar actividades de cuidado y crianza.

“Me sentiría realmente inspirada si hubiera mujeres ocupando buenos puestos en mi escuela, no solo como secretarías y profesoras de arte. A lo largo de mi educación he tenido que luchar y luchar para llegar donde estoy ahora, sin modelos a seguir excepto mi madre”. Mujer joven, Uganda

Contratar a más profesoras por sí solo no resolverá el problema. Todos los docentes deben estar capacitados para usar pedagogías con perspectiva de género en el aula. La pedagogía con perspectiva de género se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje que presta atención a las necesidades específicas de aprendizaje de niños y niñas, adoptando un enfoque de género global en los procesos de planificación de clases, enseñanza, gestión del aula y evaluación del rendimiento. La pedagogía con perspectiva de género consiste en responder a las necesidades de todos los estudiantes y reconocer que al venir al aula ya han estado sujetos a normas sociales que asignan diferentes roles a niñas y niños, y que ya están socializados para comportarse de cierta manera. Los estudios muestran, por ejemplo, que cuando se socializa a las niñas para que sean sumisas, es decir que no se expresen ni cuestionen la autoridad, la típica disposición de filas de escritorios que miran al frente del aula refuerza esta dinámica de género. Las niñas son menos propensas a participar. Esto se puede abordar dividiendo la clase en grupos más pequeños¹⁶⁶.

La Posición de Plan International

- **Los docentes son el principal factor que contribuye a una educación de calidad, equitativa e inclusiva. Los docentes son un recurso importante y altamente calificado, y como tal merecen respeto y apoyo. Para que los docentes puedan hacer su trabajo y garantizar su asistencia regular, los gobiernos nacionales deberían comprometerse a remunerar a los docentes de manera justa por su trabajo.**
- **Plan International cree que es vital contar con docentes y gerentes mujeres en todos los niveles de educación para facilitar el aprendizaje de todos los niños, y especialmente de las niñas, y para combatir los estereotipos negativos sobre los roles de género. Se debe animar a las profesoras en su profesión facilitar que puedan**

progresar en sus carreras, y para que asuman puestos de liderazgo.

- **Las pedagogías de enseñanza deben garantizar que todos los niños reciban apoyo para lograr resultados de aprendizaje y progreso en una amplia gama de materias, independientemente de su género o discapacidad.**

Recomendaciones de Plan International

- **Los gobiernos nacionales deberían priorizar el reclutamiento, la capacitación y la retención de un número suficiente de docentes y asistentes docentes adecuadamente calificados en todos los niveles, incluso a través de la definición de marcos de competencias, fortalecimiento de la capacitación previa y durante el servicio, y condiciones salariales y laborales más adecuadas.**
- **Los gobiernos nacionales deberían enfocarse en la contratación en casos de escasez específica. Esto puede implicar contratar a más profesoras, más docentes para la educación en la primera infancia, y más docentes que puedan hablar los idiomas locales, o adoptar políticas para atraer docentes a las áreas donde más se necesita.**
- **Los gobiernos nacionales deberían desarrollar políticas que permitan a las profesoras progresar en sus carreras y ocupar puestos superiores, incluidos los puestos gerenciales, los puestos directivos y las funciones de toma de decisiones dentro del gobierno local y nacional.**
- **Los docentes que trabajan en todos los niveles de la oferta educativa deberían recibir una capacitación inicial integral que incluya el género, las pedagogías inclusivas y centradas en el alumno, y oportunidades subsiguientes para su desarrollo profesional periódico, el aprendizaje colaborativo y la participación en comunidades de práctica.**
- **También se debe capacitar a los docentes en algunas de las habilidades básicas para identificar a estudiantes que tengan alguna discapacidad o en riesgo de retraso en el desarrollo, y debe haber asistentes de**

enseñanza para proporcionar apoyo individualizado.

- **Los docentes deben tener buenas condiciones de trabajo, recibir una remuneración justa y que se respeten sus propios derechos. Se les debe proporcionar los niveles apropiados de apoyo administrativo y gerencial.**

VISIÓN GENERAL: ENTORNOS DE APRENDIZAJE PROPICIOS

Para garantizar una educación inclusiva y de calidad, los entornos de aprendizaje deben ser seguros y apoyar el aprendizaje de los estudiantes. El Objetivo 4, meta A de la Agenda 2030, describe los aspectos físicos de esto: Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos. Sin embargo, el indicador correspondiente mide únicamente la infraestructura física y las instalaciones, lo que deja una brecha significativa en términos de medición de las culturas propicias dentro de los sistemas educativos.

Los entornos de aprendizaje de calidad son fundamentales para garantizar la accesibilidad y la calidad de los sistemas educativos. Los entornos de aprendizaje deben ser amigables con la niñez, seguros y saludables. La creación de entornos de aprendizaje flexibles, efectivos, participativos y respetuosos que respondan a las necesidades individuales de todos los niños y niñas, es vital para garantizar que puedan aprender y desarrollarse mientras están en la escuela¹⁶⁷.

Los derechos de los niños y las niñas a la protección, a vivir libres de violencia y miedo, a la integridad física y a ser incluidos en las decisiones que afectan sus vidas se describen en los marcos de derechos humanos. Los Estados tienen la responsabilidad, como parte de brindar una educación inclusiva y de calidad a todos los niños y niñas, de garantizar que los entornos de aprendizaje sean espacios seguros para los niños y las niñas, y que la violencia y la desigualdad no se toleren ni se normalicen dentro de los sistemas educativos.

Sin embargo, ese no es el caso para muchos niños y niñas. Millones de niños y niñas viven con el miedo de encontrar violencia durante el trayecto

hacia y desde la escuela. Millones de niños y niñas no pueden opinar y no pueden participar activamente en su propia educación. Para millones de niños y niñas la escuela no es un entorno en el que puedan sentirse seguros, felices y empoderados. Sin embargo, para todos los niños y niñas, la escuela es (o debería ser), un lugar donde pasan una gran parte de su infancia. Es el ambiente estructurado en el que aprenden a desarrollar relaciones, a desarrollar sus mentes, y a desarrollar su autoconfianza e independencia. Si en este espacio no pueden estar seguros y empoderados, no desarrollarán estos atributos y se les habrá fallado.

Del mismo modo, los niños y niñas tienen derecho a participar en las decisiones que afectan sus vidas. Es de suma importancia que los niños y niñas puedan ejercer estos derechos en las escuelas y, de hecho, la educación es el espacio en el que los niños y niñas deberían aprender estos derechos y responsabilidades. Las consecuencias de no enseñar a los jóvenes que tienen una voz y un derecho, incluso la responsabilidad de usar su voz en sus propios espacios políticos, sociales y culturales, pueden ser nefastas. En muchos países vemos los resultados de esto en la baja participación de los jóvenes votantes. Las consecuencias más extremas pueden ser una generación que se sienta marginada y sin poder, y que sólo sienta una sensación de separación y antagonismo hacia los espacios sociales dominantes en los que se encuentran, espacios que tal vez no los “representen”.

Enseñar a los jóvenes cómo participar activamente, cómo reflexionar, a pedir lo que quieren, a escuchar los puntos de vista y las opiniones de los demás, a negociar, a ceder, a comprometerse o a defender su caso, es un conjunto vital de habilidades que se aplica en cada faceta de la vida de las personas, no solamente en la política. Es especialmente importante para las niñas, quienes enfrentan una mayor exclusión y discriminación y que necesitan estas habilidades, poder negociar por sí mismas mientras navegan por un mundo en el que a menudo se las considera menos valiosas que los niños, y en el que rara vez tienen el poder. Plan International reconoce que estas habilidades son vitales para los jóvenes, y damos prioridad a la participación de los niños, niñas y jóvenes en cada área de nuestro trabajo, especialmente a las niñas.

Parte de garantizar entornos de aprendizaje que sean seguros, saludables y participativos para todos los niños y niñas, significa garantizar que los

sistemas educativos funcionen bien con otros sistemas. Los gobiernos son cada vez más conscientes de que se necesitan estrategias intersectoriales para garantizar el bienestar de toda la niñez y que ningún niño o niña se quede en el olvido del sistema. Es importante tener en cuenta que los fuertes vínculos entre la educación, la salud y los sistemas de protección infantil son vitales para garantizar el bienestar de la niñez. Los niños y niñas que son víctimas de violencia o descuido en un área de sus vidas son más propensos a ser víctimas también en otras áreas. Es importante comprender y combatir este proceso de polivictimización para garantizar que los niños de hogares negligentes o abusivos no sean víctimas de negligencia o abuso en el sistema educativo. La existencia de vínculos más fuertes entre los servicios de protección infantil y el sistema educativo facilita que los niños puedan ser identificados temprano, se hace el seguimiento y pueden recibir un mayor apoyo según sea necesario.

Es igualmente importante garantizar fuertes vínculos entre la educación y los sistemas de salud. Cada año los niños pierden en promedio 272 millones de días de escuela en todo el mundo debido únicamente a la diarrea. Los niños más sanos pueden aprender más, y tienen más probabilidades de permanecer en la escuela y de mantenerse con vida. Cuando hay un fuerte vínculo entre la educación y los servicios de salud los niños tienen más acceso a atención médica cuando lo necesitan, más probabilidades de recibir las vacunas necesarias para mantenerse saludables, y mejor acceso a servicios de salud sexual y reproductiva amigables con los jóvenes.

La posición de Plan Internacional

- **Plan Internacional cree que es vital para los resultados educativos y para el bienestar de la niñez que las escuelas sean espacios seguros e inclusivos. Las culturas de no violencia, respeto e inclusión en las escuelas son principios fundamentales de una educación de calidad y, como tal, deben ser una prioridad educativa global.**
- **Es importante que los sistemas educativos se vinculen con los sistemas de protección y salud infantil para garantizar el bienestar de todos los niños y niñas, y que ninguno de ellos quede en el olvido.**

Recomendaciones de Plan Internacional

- **Los gobiernos deben garantizar que los sistemas de educación, salud y protección infantil traigan en conjunto para garantizar el bienestar de todos los niños y niñas y que ninguno de ellos quede en el olvido.**
- **Los gobiernos deberían tomar medidas para garantizar que las culturas de no violencia e igualdad se promuevan y vivan dentro de los sistemas educativos.**
- **Los gobiernos deben tomar medidas para garantizar que los niños, niñas y jóvenes sean incluidos en las decisiones que afectan sus vidas y su educación, garantizando que se les brinde apoyo para que participen en procesos significativos de toma de decisiones.**

GOBERNANZA Y PARTICIPACIÓN

“Mi voz y la voz de mis compañeros estudiantes no son escuchadas por los líderes de la escuela. Ellos creen que lo que hacen es completamente correcto y que no hay ningún defecto en sus métodos, aunque nosotros creemos que sí”. Niña, Paquistán

Una educación de calidad rinde cuentas a la niñez y lo hace a través de la participación de los niños, niñas, familias y comunidades en la gobernanza y toma de decisiones de la escuela. La participación es un derecho humano básico y un principio fundamental de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Está asociada con otros derechos civiles, tales como la libertad de expresión, de pensamiento, de asociación, y de acceso a la información. La toma de decisiones participativa y el involucramiento de los jóvenes en los mecanismos de gobernanza escolar también son una parte importante de la educación para la ciudadanía global que forma parte de la meta 7 del objetivo 4 de la Agenda 2030.

La participación en la gobernanza de las instituciones educativas como las escuelas, puede ayudar a mejorar las relaciones entre los niños, los padres, los líderes comunitarios y el personal y los líderes de la escuela. Cuando los jóvenes pueden dar su opinión a la que tienen derecho y cuando las personas que toman las decisiones los escuchan, la investigación de Plan Internacional muestra que mejoran los sistemas educativos y su gobernanza¹⁶⁸. Establecer espacios para la

participación activa de los niños y niñas también es fundamental para su desarrollo. La participación en los sistemas de gobernanza escolar es a menudo una de las primeras oportunidades para que los niños y niñas desarrollen y ejerzan sus capacidades de liderazgo y aprendan a participar y negociar en los procesos de toma de decisiones intergeneracionales. Escuchar las voces de los jóvenes puede mejorar la calidad de la oferta y las políticas educativas. Incrementar los espacios para la participación en la toma de decisiones, así como incrementar la rendición de cuentas hacia los estudiantes, es fundamental para garantizar que se empodere a los niños y las niñas a través de la educación.

Las asociaciones de padres y maestros o los comités de gestión escolar (SMC por sus siglas en inglés), pueden proporcionar espacios seguros donde padres, niños, niñas y miembros de la comunidad puedan analizar sus propios problemas prioritarios con el objetivo de posibilitar la prestación de servicios de calidad. Estos comités también pueden garantizar que los niños se matriculan y asisten sistemáticamente a la escuela, y enfrenten las barreras sociales y económicas a la educación. Por ejemplo, un Comité de Gestión Escolar consciente de las consecuencias negativas y de la ilegalidad y violación de derechos del matrimonio infantil, puede ayudar a identificar a los estudiantes en riesgo y apoyarlos para que continúen su educación utilizando mecanismos informales o formales de denuncia. Otras acciones comunitarias podrían incluir crear conciencia acerca de las leyes sobre el matrimonio infantil y garantizar que existan sistemas efectivos de denuncia y derivación de protección infantil en las escuelas y comunidades que estén conectados a sistemas de justicia más amplios para apoyar a las niñas afectadas por el matrimonio infantil.

Las escuelas deben garantizar que los niños, niñas y jóvenes puedan participar en procesos efectivos, participativos e inclusivos de gobernanza escolar y toma de decisiones, y que tengan las habilidades para hacerlo. Promover la ciudadanía activa y la participación de los niños y niñas en la gobernanza escolar puede asegurar que las niñas tengan una voz y puedan influir en sus padres, docentes y en la comunidad en general para que respeten sus derechos. Los comités de gestión escolar con fuertes vínculos con las estructuras del gobierno local pueden crear los medios para que los jóvenes presionen y hagan que los líderes rindan cuentas sobre los asuntos que les interesan con respecto a su educación.

Un mecanismo para garantizar que las niñas puedan adquirir habilidades para participar en la toma de decisiones en un entorno receptivo es a través de los clubes de niñas. Los clubes de niñas proporcionan espacios seguros para que las niñas se reúnan y puedan hablar sobre los temas que afectan sus vidas, pueden facilitar que las niñas desarrollen sus habilidades e ideas, y que se apoyen mutuamente para enfrentar los desafíos en sus escuelas, hogares y comunidades. Plan International apoya clubes de niñas en muchos de los países en los que trabajamos, y hay muchos ejemplos de cómo estos clubes empoderan a las niñas para desafiar la desigualdad y tomar decisiones sobre sus propias vidas. Por ejemplo, más de 50 niñas inspiradoras conforman el Club de Niñas Uncut que se desarrolla en una escuela apoyada por Plan International en Bona Zuria, Etiopía, donde sus miembros reciben educación sobre las consecuencias de la mutilación genital femenina (MGF). Desde ahí ellas difunden el mensaje a sus familias y comunidad, empoderando a sus compañeras y poniendo fin a esta práctica nociva. Las niñas reclutan a otras niñas para que se unan al club. Muchas de ellas han podido negociar exitosamente con sus familias y comunidades para que no les realicen la mutilación, y dicen que su objetivo es romper esta tradición¹⁶⁹.

La educación secundaria de calidad debería promover el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que permitan a los niños y niñas analizar y comprender los argumentos políticos que son los pilares de la participación cívica, la democracia y el empoderamiento para cambiar sus sociedades y las normas sociales que afectan sus vidas. Dar a las niñas y niños una voz en las decisiones que afectan sus vidas puede ayudar a mejorar la calidad de la educación que reciben. Existe una variedad de mecanismos de rendición de cuentas que se pueden utilizar en las escuelas, tales como tarjetas de puntuación para recopilar datos e información sobre el entorno escolar. Animar, escuchar y tomar medidas en base a las opiniones y retroalimentación de los jóvenes implica que se pueda lograr que los gobiernos, autoridades locales y docentes rindan cuentas por su responsabilidad de impartir una educación con suficientes recursos, segura y de calidad. Al participar en la toma de decisiones en su escuela y comunidad local, los jóvenes adquieren las habilidades y la confianza que necesitan para participar en las decisiones que afectan sus vidas. Es fundamental garantizar la participación de las mujeres y madres, así como de

los hombres y padres y de la comunidad en general, en la gobernanza escolar. Esta es una intervención clave que ayuda a garantizar que la educación sea relevante y refleje las opiniones de una variedad de partes interesadas.

Es especialmente importante enfocar las intervenciones para garantizar que se escuchen las voces de las niñas y de otros grupos excluidos. Los responsables de la formulación de políticas y los líderes educativos no siempre entienden las barreras que tienen que enfrentar las niñas para acceder a la educación. Las niñas tienen el derecho a ser consultadas sobre las decisiones que afectan su derecho a la educación. La exclusión está presente en todos los niveles sociales y estructurales y, por lo tanto, estas son las mismas voces que están sub representadas en la toma de decisiones políticas y financieras desde el nivel nacional hasta las posiciones de liderazgo escolar.

“Uganda es una sociedad patriarcal... A veces, incluso cuando te escuchan, no se toman medidas”. Mujer joven, Uganda

“No fue efectivo en absoluto... En mi escuela específicamente, nuestro “Consejo” fue creado para crear la ilusión de una mejor institución ante la Superintendencia de Educación de nuestra ciudad”. Mujer joven 15-19 años, Brasil

La posición de Plan Internacional

- **Plan Internacional cree que los niños, niñas y jóvenes, como participantes de su propia educación, comprenderán mejor los desafíos particulares que enfrentan para acceder a una educación segura y de calidad. Como tal, la participación de la niñez en la toma de decisiones debería ser bienvenida. Los intereses, preocupaciones y opiniones de los niños y niñas se deberían escuchar en todos los niveles, desde los sistemas de gobernanza y gestión escolar, hasta el desarrollo de políticas nacionales.**
- **Es importante brindar apoyo a todos los niños, niñas y jóvenes, independientemente de su sexo, edad, discapacidad u otra categorización excluyente, para que participen de manera significativa en los procesos de toma de decisiones. Se deberían implementar intervenciones específicas para garantizar que las niñas, así como otros niños y niñas de grupos**

marginados y privados de derechos, puedan participar en igualdad de condiciones que los demás, y que se refuerce su valor y sentido de autoestima.

Recomendaciones de Plan Internacional

- **Los gobiernos nacionales deben garantizar que los niños y niñas puedan participar en la toma de decisiones que afectan su educación, tanto dentro de los mecanismos de gobernanza escolar como en la elaboración de políticas a nivel local y nacional. Los niños de ambos sexos, pero especialmente las niñas, deben contar con el apoyo adecuado para participar de una manera significativa que las empodere, donde sus puntos de vista tengan la misma importancia y consideración que los de los adultos.**
- **Las escuelas deberían garantizar que todas las estructuras participativas sean inclusivas y que los niños y niñas, incluyendo aquellos con discapacidades o de grupos vulnerables o minoritarios, reciban apoyo para participar, estén todos representados, y se escuche su voz.**
- **Las escuelas deberían establecer comités de gestión escolar como un medio eficaz para involucrar a los estudiantes, padres y docentes en la toma de decisiones importantes sobre la educación de los jóvenes, y como un medio para garantizar transparencia y rendición de cuentas en los sistemas educativos. Los comités deberían incluir a niñas, niños, padres, madres y docentes.**
- **Los niños, niñas y jóvenes deberían tener un espacio legítimo en los programas de rendición de cuentas, tanto comunitarios como locales, que buscan monitorear la calidad y eficiencia de los servicios que brindan las educaciones educativas, con especial énfasis en establecer mecanismos de retroalimentación amigables con la niñez que sean sensibles al género y de fácil acceso.**
- **Las escuelas deben acercarse activamente a los estudiantes para escuchar sus puntos de vista sobre las decisiones con respecto a su educación con el fin de involucrar a los jóvenes en las decisiones que afectan sus**

vidas y mejorar sus habilidades de toma de decisiones y liderazgo.

- **Las autoridades educativas locales y los docentes deben estar preparados y contar con el apoyo para facilitar la participación de los líderes comunitarios y de los padres/cuidadores en la gobernanza escolar y en la educación de sus hijos como un paso clave para garantizar la pertinencia, la calidad, y una mayor comprensión de los padres sobre la importancia de la educación y de su apoyo para la educación de sus hijos y la preparación para la escuela.**

La violencia que ocurre dentro y alrededor de las escuelas es una importante barrera para la realización del derecho a la educación. La violencia de género relacionada con la escuela (SRGBV por sus siglas en inglés) se refiere a los actos de violencia sexual, física o psicológica infringidos a los niños y niñas dentro y alrededor de las escuelas debido a los estereotipos y a los roles o normas que se les atribuye o que se espera de ellos debido a su sexo o identidad de género. También se refiere a las diferencias entre la experiencia y la vulnerabilidad de los niños y niñas a la violencia¹⁷⁰. La falta de protección a los niños y niñas contra todas las formas de violencia, incluso

ESTUDIO DE CASO: participación de los estudiantes en la gobernanza escolar

El programa Escuela Modelo fue iniciado por Plan International India para abordar los problemas clave de la falta de acceso de los niños y niñas a educación de calidad. Uno de los objetivos del programa era mejorar la participación de los niños y niñas en la gobernanza escolar.

Plan International India reconoció que no había sistemas o estructuras para involucrar a los niños y niñas en las actividades escolares o en el Comité de Gestión Escolar. Los Comités no estaban funcionando bien y no había oportunidades para que los niños y niñas evaluaran las actividades escolares y sus instalaciones.

Para abordar esto se creó un espacio democrático para que los niños y niñas formen su propia estructura de gobernanza, el “Bal Panchayat” (Parlamento de los Niños) en todas las escuelas meta.

Las cuestiones que plantearon los foros de niños y niñas incluyeron el acceso a agua potable, baños separados para las niñas, problemas de higiene y saneamiento, y prácticas higiénicas en la preparación de los alimentos escolares. Los niños y niñas también tienen la oportunidad de plantear sus inquietudes a través de un buzón de sugerencias.

Los Comités de Gestión Escolar, el Departamento de Educación del gobierno, y los mecanismos de gobernanza local dieron respuesta a las cuestiones planteadas.

El programa ha mejorado el nivel de influencia que tienen los niños y niñas sobre los problemas que afectan su educación, quienes ahora también comprenden mejor los procesos democráticos gracias a su participación en las actividades del Parlamento de los Niños y su proceso de elección. Cuando se pidió a los niños y niñas que evaluaran el sistema, el 95% expresaron que la dirección de la escuela brindó un buen apoyo al Foro de Niños.

Además, el programa ha aumentado la conciencia entre los padres sobre temas tales como la importancia de la educación, la protección de la niñez, y las leyes relacionadas. Sin embargo aún queda trabajo por hacer, por ejemplo los foros de niños y niñas no han podido realmente cuestionar o monitorear aspectos de la educación escolar tales como la disponibilidad de docentes, el tiempo de instrucción, y el castigo corporal.

VIOLENCIA DE GÉNERO RELACIONADA CON LA ESCUELA

“Cuando estaba en la escuela mi voz no era escuchada cuando lo informaba a nuestros profesores, por lo que generalmente no informábamos a nadie sobre ningún caso”. Mujer joven, Nigeria

en sus vidas escolares, es una violación de los derechos y compromete su desarrollo y bienestar.

La SRGBV a menudo ocurre en espacios privados y no supervisados, como los baños escolares, dormitorios, en las aulas fuera de las horas de clase, en la residencia de los docentes, o alrededor del perímetro escolar. Sin embargo, cuando las

prácticas se normalizan también pueden llevarse a cabo a la vista de los demás, por ejemplo en el aula o en los corredores escolares. La SRGBV puede ser perpetrada por otros estudiantes o por los docentes u otros miembros del personal de la escuela, y puede tomar la forma de intimidación, acoso sexual, sexo transaccional o sexo por calificaciones, contacto no consentido, relaciones sexuales entre alumnos y docentes, tolerancia de la agresión masculina, y el castigo corporal u otras formas degradantes o violentas de castigo.

La SRGBV no está restringida por la región o los ingresos. El 70 por ciento de los encuestados en un estudio realizado por UNICEF en Botsuana manifestó haber sufrido acoso sexual, y el 20 por ciento recibió pedido de sexo por parte de un docente. En un estudio realizado por ActionAid en Kenia, el 5 por ciento de las niñas informaron haber sido forzadas a tener relaciones sexuales con un docente¹⁷¹. Investigaciones recientes de Plan International muestran que el 22 por ciento de las mujeres en el Reino Unido experimentaron contacto sexual, manoseo, exhibicionismo, agresión sexual o violación dentro o alrededor de la escuela cuando eran estudiantes¹⁷². Más de una cuarta parte de las niñas que respondieron al estudio Hear our Voices (Escuchen nuestras Voces) de Plan International, que encuestó a niños, niñas y jóvenes de 11 países diferentes, también afirmaron que “nunca” o “rara vez” se sentían seguras en su camino a la escuela¹⁷³.

A pesar del progreso, existe una falta de datos mundiales sobre la violencia que tiene lugar en y alrededor de las escuelas. Esto se debe a que esta es un área que no ha sido debidamente financiada ni investigada, pero también a que los niños y niñas de las escuelas no siempre tienen acceso a mecanismos de denuncia seguros y amigables con la niñez, y no siempre entienden que las culturas de violencia no son aceptables y, por lo tanto, a menudo la violencia en las escuelas no se denuncia. Sin embargo, Plan International estima que al menos 246 millones de niños y niñas sufren violencia relacionada con la escuela cada año¹⁷⁴.

Una de las formas más generalizadas de violencia en las escuelas es la intimidación. Las encuestas muestran que entre una quinta parte (China) y dos terceras partes (Zambia) de niños y niñas informaron haber sido víctimas de intimidación física o verbal¹⁷⁵. Hasta el 60 por ciento de los adolescentes en Ghana entre los 13 y los 15 años de edad informaron haber sido víctimas de ataques

físicos en los últimos 12 meses, según datos de UNICEF sobre protección infantil¹⁷⁶. Los datos de las encuestas mundiales de salud estudiantil basadas en la escuela muestran que, en todo el mundo, más de uno de cada tres estudiantes entre 13 y 15 años de edad informaron haber sido víctimas de acoso en el último año¹⁷⁷. Los niños y niñas con discapacidades son más propensos a ser víctimas de discriminación e intimidación por parte de sus compañeros¹⁷⁸, al igual que los niños LGBTIQ¹⁷⁹.

El estudio del 2006 de las Naciones Unidas sobre violencia contra la niñez subraya que casi todos los abusos son de índole sexual o de género y tienen el objetivo de presionar a los niños y niñas para que se ajusten a los valores culturales y las actitudes sociales, especialmente aquellos que definen los roles percibidos como masculinos o femeninos¹⁸⁰.

Aunque se ha demostrado que la prevalencia de la intimidación es similar para niños y niñas, la experiencia de la intimidación es diferente para unos y otros. Mientras que los niños son más propensos a involucrarse en la intimidación física, las niñas con mayor frecuencia se involucran con formas verbales de acoso de sus compañeros¹⁸¹. La investigación también sugiere que aproximadamente la mitad de todos los niños involucrados en el acoso escolar son tanto víctimas como perpetradores, es decir, son acosados y acosadores¹⁸². La violencia relacional, que específicamente se enfoca en las relaciones sociales críticas de una niña, puede aumentar su riesgo de sufrir angustia socio psicológica a largo plazo¹⁸³. A menudo los educadores y los responsables de elaborar las políticas la pasan por alto como una mera expresión de “las niñas siendo niñas”, a pesar de estas consecuencias a largo plazo. La violencia física, utilizada con mayor frecuencia por los niños, puede causar daños físicos y daños psicológicos a largo plazo.

Los mismos docentes pueden ser parte del acoso psicológico cuando hablan de manera peyorativa a los estudiantes según su sexo, raza o clase. Esto puede hacer que las niñas y niños se sientan inútiles, incapaces de aprender o estúpidos si se considera que se comportan de una manera incompatible con el papel que les ha asignado la sociedad¹⁸⁴.

Millones de niños viven con miedo de ser abusados físicamente bajo el pretexto de disciplina. En algunos países, más del 80 por ciento de los

estudiantes sufren castigos corporales en la escuela¹⁸⁵. El castigo corporal es una violación directa de los derechos humanos de los niños y, como ocurre con otras formas de violencia y abuso, los castigos crueles, degradantes o violentos utilizados en las escuelas son el resultado de normas culturales y sociales negativas, y están arraigados en el poder otorgado a la autoridad. Los castigos crueles, degradantes o violentos también están relacionados con la discriminación, ya que se los infringe desproporcionadamente a los estudiantes con discapacidades o pertenecientes a minorías¹⁸⁶. Se ha demostrado que el castigo corporal es la forma menos efectiva de disciplina en la escuela, que perpetúa un clima escolar volátil, y que crea resentimiento¹⁸⁷.

El castigo corporal no es neutral en cuanto al género, pero está vinculado a los valores de masculinidad basados en género, y las niñas y los niños lo experimentan de manera diferente¹⁸⁸. A pesar de que tanto niñas como niños son víctimas del castigo corporal, los tipos de castigo y los impactos resultantes varían según el sexo. Por ejemplo, los niños son más propensos a ser agredidos físicamente, mientras que las niñas son más propensas a ser humilladas públicamente o a ser aisladas de otro modo¹⁸⁹.

La violencia de género relacionada con la escuela es el resultado de arraigadas normas sociales y culturales negativas y de desequilibrios de poder, legitima las conductas violentas y refuerza las identidades de género que subordinan a las niñas y excluyen a los niños que no se ajustan a los "ideales" masculinos. Además, se correlaciona con un menor rendimiento académico y seguridad económica, así como con mayores riesgos para la salud a largo plazo¹⁹⁰. Además, los niños que son intimidados a menudo muestran una marcada disminución en sus logros escolares y se niegan a participar en las actividades de la escuela¹⁹¹. También perpetúa ciclos de violencia a través de generaciones. Cuando las escuelas no desafían las normas negativas de género, pueden reforzar las actitudes y creencias perjudiciales, por lo que las escuelas tienen una mayor responsabilidad para desafiar la desigualdad de género y la violencia de género en todas sus manifestaciones.

En la mayoría de las sociedades, las relaciones de poder desiguales entre los adultos y los niños, así como los estereotipos de género y los roles atribuidos a niñas y niños, hacen que las niñas escolares sean especialmente vulnerables al acoso sexual, la violación, la coacción, la explotación y la

discriminación por parte de los docentes, el personal y los compañeros. Los niños y niñas que no se ajustan a las nociones dominantes de masculinidad o feminidad heterosexual también son vulnerables a la violencia y el acoso escolar.

La Posición de Plan Internacional

- **Plan Internacional afirma que cada niño y niña tiene derecho a aprender en un entorno seguro y protegido, libre del miedo o de la amenaza de violencia. Este es un aspecto inseparable de una educación de calidad. Plan sostiene que una intervención clave para evitar y responder a la violencia de género relacionada con la escuela es abordar las actitudes y comportamientos que apoyan o legitiman la violencia a nivel nacional, local, escolar y comunitario.**
- **Creemos que es inaceptable que un niño o niña sea víctima de violencia de cualquier tipo, ya sea en la escuela o en el camino de ida y vuelta a la escuela, incluida la violencia o el acoso sexual, la intimidación y el castigo corporal. Estamos comprometidos a apoyar a los niños y niñas para que reconozcan su propio valor y el valor de los demás, independientemente de su género. Creemos que este es un resultado fundamental de aprendizaje de una educación inclusiva y de calidad.**
- **Plan Internacional cree que la eliminación de la violencia de género relacionada con la escuela debería ser una prioridad para todos los actores. La violencia de género relacionada con la escuela constituye una grave violación de los derechos, y afecta la capacidad de los niños y niñas para ingresar, hacer la transición y completar la escuela.**

Recomendaciones de Plan Internacional

- **Los gobiernos nacionales deben adoptar e implementar planes de acción nacionales que sean integrales y multisectoriales dentro de sus planes del sector educativo para prevenir y responder a todas las formas de violencia en las escuelas y sus alrededores, incluida la violencia de género relacionada con la escuela. Los planes deben ser receptivos a las cuestiones de género, apoyar a las poblaciones más vulnerables (incluidos los niños y niñas con discapacidades), tener en cuenta la diversidad de experiencias y necesidades de las niñas y los niños marginados, y tener**

una perspectiva específica en el contexto escolar. La aplicación de la ley, el poder judicial, las leyes de protección de la niñez, el sector de la transportación, y las organizaciones de la sociedad civil, deben trabajar como socios para abordar la vulnerabilidad de los niños y niñas en el camino hacia y desde sus escuelas.

- Los gobiernos nacionales deben revisar y fortalecer las leyes y políticas para proteger a los niños y niñas de la violencia, garantizar la rendición de cuentas, y tratar a todos los niños y niñas por igual. Esto incluye el fortalecimiento de las leyes para prohibir el castigo corporal en las escuelas y hogares.
- Los gobiernos nacionales y las organizaciones de la sociedad civil deben abordar también las actitudes y comportamientos, tanto de adultos como estudiantes, en las escuelas, familias y comunidades para reforzar el reconocimiento de que algunos comportamientos comunes, como el acoso escolar, el acoso sexual y el castigo corporal, son en realidad formas de violencia.
- Las niñas y los niños deben ser reconocidos como participantes clave en el desarrollo de soluciones para abordar la violencia, la intimidación, y la violencia de género relacionada con la escuela.
- Los padres, las escuelas, el gobierno local y los gobiernos nacionales deben garantizar que los niños y niñas comprendan sus derechos y pueden acceder a mecanismos de denuncia y respuesta. Estos mecanismos deben ser seguros, amigables con los niños, claros, proporcionales, estar en consonancia con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, y deben ser implementados de forma efectiva.
- Los docentes y administradores escolares deben estar bien capacitados, equipados y apoyados para comprender, evitar y responder a la violencia de género en las escuelas y sus alrededores. Esto incluye garantizar que los docentes estén capacitados en métodos de disciplina

positiva, y puedan desafiar las normas negativas de género.

- Las escuelas deben establecer códigos de conducta, los mismos que deben ser claramente publicitados, para combatir todas las formas de violencia de género relacionadas con la escuela, incluido el acoso escolar y el castigo corporal, de tal manera que todos los estudiantes y el personal entiendan sus derechos y responsabilidades y cómo deben denunciar este tipo de violencia. Se deben establecer mecanismos para responsabilizar a los docentes, al personal de la escuela y a los estudiantes que violan esos códigos de conducta.

FINANCIAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN: LA BRECHA GLOBAL DE FINANCIACIÓN

Para hacer realidad el derecho que tienen todos los niños a la educación, los sistemas educativos deben ser financiados en su totalidad, lo que requiere un aumento significativo en los niveles actuales de inversión a nivel mundial. El Estado tiene el papel, como principal garante de derechos, de hacer realidad este derecho para todas las personas que viven dentro de sus fronteras. Las obligaciones del Estado en virtud del derecho internacional incluyen el desarrollo de planes de implementación que cuenten con el presupuesto necesario para implementar la política educativa. El argumento para invertir en la educación también es claro. La ganancia económica nacional estimada por alcanzar la educación primaria universal supera el aumento estimado del gasto público que se requiere para lograrlo¹⁹². La UNESCO estima que cada año adicional de escolaridad puede aumentar los ingresos de un individuo en un 10 por ciento¹⁹³. Es probable que las niñas que completan la educación primaria aumenten sus ingresos entre el 5 y el 15 por ciento a lo largo de sus vidas; para los niños esta cifra es entre el 4 y el 8 por ciento¹⁹⁴.

Los objetivos de educación de la Agenda 2030 representan una agenda de educación global más ambiciosa e integral que nunca. La Comisión Internacional sobre la Financiación de Oportunidades de Educación en el Mundo (EFC por sus siglas en inglés), estima que para alcanzar los objetivos educativos para el año 2030, el gasto global en educación debe aumentar constantemente de 1,2 a 3 billones por año, dando prioridad a los países donde existe la mayor

necesidad y el compromiso demostrado de realizar reformas, brindando apoyo adicional a los estados frágiles¹⁹⁵. UNICEF estima que proporcionar educación preescolar primaria, primaria, y los primeros años de educación secundaria en los países de ingresos bajos y medios bajos, costará 340 mil millones de dólares anuales hasta el año 2030¹⁹⁶. La educación secundaria aumenta enormemente las necesidades de financiación de la educación global. El costo por alumno de secundaria es mucho más alto que el costo por alumno de primaria, y en muchos países de bajos ingresos solo una minoría de niños pobres ingresa a la educación secundaria¹⁹⁷.

Para llenar el vacío de financiación, la EFC exige un aumento en la asistencia oficial al desarrollo (AOD) y aumentar la proporción destinada a la educación del 10 al 15 por ciento. También recomienda recurrir a mecanismos de financiación innovadores, como los bonos de educación, mecanismos innovadores para la financiación de la educación post-secundaria de los estudiantes, seguro de desastres para la educación, inversión de impacto e impuestos de solidaridad¹⁹⁸. Además de gastar más, es necesario que los recursos invertidos en la educación se gasten mejor. La investigación realizada por UNICEF sobre los países de bajos ingresos en general, muestra que los niños del 10 por ciento más rico de la población reciben alrededor del 46 por ciento de los beneficios del gasto público en educación¹⁹⁹. Los niños y niñas que ingresan al sistema educativo con desventajas asociadas con la pobreza, el género, la discapacidad o el origen étnico, necesitan más recursos para lograr oportunidades equivalentes a las que disfrutaban los niños y niñas más privilegiados.

La EFC promueve la idea del universalismo progresivo, es decir, ampliar la provisión de educación de calidad para todos, al mismo tiempo que se priorizan las necesidades de los pobres y desfavorecidos. Esto significa que los fondos deben destinarse a quienes tienen menos acceso a educación de calidad, dando prioridad a este enfoque sobre otros que pudieran ser más rentables, el cual es un enfoque importante para mantener el principio de “no dejar a nadie atrás”.

La Posición de Plan Internacional

➤ **Plan Internacional cree que la falta de recursos no debe ser un impedimento para nadie para recibir una educación de calidad. Al menos 12 años de educación básica gratuita y de calidad que incluya al menos 1**

año de preprimaria, deben estar disponibles y accesibles para todos los niños y niñas.

➤ **Plan Internacional cree que los sistemas educativos deben financiarse de manera adecuada y equitativa, enfocándose en la educación inclusiva y en la igualdad de género. La financiación para aquellos que enfrentan más barreras para acceder a su derecho a la educación debe ser una prioridad para garantizar resultados de aprendizaje equitativo y que ningún niño o niña se quede atrás.**

FINANCIAMIENTO INTERNO PARA LA EDUCACIÓN

“Creo que el gobierno debería hacer más con respecto a la rendición de cuentas para garantizar que los fondos destinados a la educación se utilicen para el fin previsto”. Mujer joven, Kenia

Los presupuestos nacionales de educación deben responder a todos los objetivos y obligaciones establecidos en los marcos internacionales de derechos humanos: que la educación esté disponible, sea accesible, aceptable y adaptable. Además de proporcionar educación primaria gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas, los gobiernos están obligados por los compromisos que ya han contraído, como se establece en las normas internacionales de derechos humanos, a introducir progresivamente el acceso gratuito y en igualdad de condiciones a la educación secundaria y superior²⁰⁰. Al firmar la Agenda 2030, los Estados se han comprometido a alcanzar un conjunto más amplio de objetivos educativos para el año 2030, incluida la provisión de un año de educación preprimaria y secundaria de manera gratuita.

El parámetro internacional para el gasto en educación, como se indica en la Declaración de Incheon, es del 4 al 6 por ciento del PIB, o del 15 al 20 por ciento del presupuesto²⁰¹. Muchos gobiernos de todo el mundo han aumentado el gasto en educación. El gasto promedio en educación en los países de bajos ingresos aumentó del 3,2 por ciento del PIB en 1999, al 4 por ciento en el 2012²⁰². Según la Alianza Global para la Educación, entre los países que dedicaron más del 20 por ciento del gasto público a la educación, Benín asignó el mayor porcentaje en el 2012 (26,1 por ciento) y también aumentó la proporción de recursos para el sector entre el 2008 y el 2012 (7,0 puntos porcentuales). Níger también

demonstró un fuerte compromiso con la educación, ya que el aporte de recursos públicos para la educación aumentó en más de 5 puntos porcentuales. Por el contrario, un puñado de países, incluidos Gambia y Guinea, redujeron la proporción de recursos para el sector en casi 5 puntos porcentuales. Sin embargo, con objetivos de educación más ambiciosos y una población en crecimiento, el aumento del gasto debe ser en tasas mucho más altas²⁰³.

A pesar del compromiso de proporcionar un año de educación preescolar gratuita, sigue habiendo una falta constante de financiamiento gubernamental para la expansión y la mejora de los servicios educativos de primera infancia y preescolares. En la mayoría de los países de ingresos bajos y medios, la inversión pública en el cuidado de la primera infancia y en la educación preescolar sigue siendo muy baja en comparación con los puntos de referencia internacionales del 1 por ciento del PIB y el 10 por ciento de financiamiento público para la educación²⁰⁴. Aunque no es fácil acceder a datos comparables, muchos gobiernos gastaron solamente entre el 0,1 y el 0,2 por ciento del PNB en educación preescolar (en comparación con un gasto público/privado en educación preescolar del 0,49% del PIB en los países de la OCDE). De los 27 países del África subsahariana para los cuales hay datos disponibles, el gasto público medio en educación preprimaria fue solamente del 0,01 por ciento del PNB en el 2012²⁰⁵.

Incluso si los gobiernos cumplen con los puntos de referencia mínimos del gasto interno en educación, todavía habrá una brecha anual de financiación de la educación de 39.000 millones de dólares en los países de ingresos bajos y medios-bajos. En el caso de los países de ingresos bajos, la brecha es equivalente al 42 por ciento del financiamiento que se requiere para cumplir los objetivos educativos del 2030²⁰⁶. El aumento de la matriculación en la escuela primaria, combinado con el rápido crecimiento de la población, ha ejercido una presión adicional sobre los presupuestos de educación. Sin embargo, una gran proporción de los costos de financiamiento interno se podrían cubrir mediante el crecimiento económico y el aumento de la recaudación de ingresos mediante el fortalecimiento de la base tributaria nacional. Los niveles de recaudación de impuestos en los países en desarrollo siguen siendo muchos más bajos que en los países ricos, a pesar de los parámetros internacionales de recaudación de impuestos del 20% del PIB²⁰⁷. Además, se estima que los países

en desarrollo pierden 200.000 millones de dólares cada año como resultado de la evasión de impuestos corporativos²⁰⁸, lo que significa que servicios públicos cruciales como la educación se ven privados de la financiación necesaria. Además, los flujos financieros ilícitos han excedido el capital combinado de la AOD y la inversión extranjera directa durante siete de los diez últimos años, según los datos disponibles. Durante este período de 10 años, del 2004 al 2013, los países en desarrollo perdieron 7,8 billones de dólares²⁰⁹.

Los planes del sector educativo deben dirigir el gasto en mejorar la calidad de la educación, por ejemplo invirtiendo en docentes y materiales de aprendizaje. Los gobiernos deben encaminar las medidas políticas en eliminar todos los obstáculos a la educación y reducir las desigualdades en el acceso, la transición y la finalización de una educación de calidad. Para lograr un efecto directo en la asistencia escolar y las tasas de finalización²¹⁰ es necesario encauzar más recursos para garantizar que los niños y las niñas de las zonas rurales dispongan de transporte para asistir a la escuela, o que se brinde apoyo a los niños y niñas de familias pobres mediante programas de alimentación escolar, transferencias monetarias (condicionales o incondicionales) o becas para pagar costos escolares adicionales tales como libros y uniformes.

Es poco probable que se dé prioridad a las políticas e iniciativas para abordar la igualdad de género en la educación si no se dispone de un presupuesto apropiado que las respalde y si las revisiones de género de los planes del sector educativo y los presupuestos receptivos a las cuestiones de género no se convierten en una práctica importante para fortalecer los sistemas educativos receptivos a las cuestiones de género. La elaboración de presupuestos con perspectiva de género integra la perspectiva de género en todos los pasos del proceso presupuestario (planificación, redacción, implementación y evaluación) para crear conciencia sobre los temas de género y el impacto de los presupuestos y políticas, para hacer que los gobiernos rindan cuentas por sus compromisos presupuestarios y de políticas con la igualdad de género, y para cambiar y ajustar los presupuestos y políticas gubernamentales para promover la igualdad de género²¹¹.

La posición de Plan Internacional
➤ **Plan Internacional reconoce que, como garantes principales de derechos, los gobiernos nacionales son responsables de**

garantizar el derecho de todos los niños y niñas a acceder y completar una educación inclusiva y de calidad. Para la realización de este derecho es fundamental la voluntad política y financiera necesaria para garantizar el derecho a la educación para todos, incluidos los que tienen más probabilidades de ser excluidos.

Recomendaciones de Plan Internacional

- **Plan Internacional apoya el enfoque de financiamiento nacional desarrollado por la Campaña Mundial por la Educación, llamado 4 S (por su significado en inglés) que se enfoca en la participación, el tamaño, la sensibilidad y el escrutinio del presupuesto de educación.**
- **Con el fin de lograr el acceso universal y equitativo a una educación de calidad, los gobiernos deben aumentar la parte del presupuesto destinada a la educación, así como la inversión en todos los aspectos educativos. Acorde con los puntos de referencia internacionales ampliamente aceptados, se debe asignar a la educación, como mínimo, el 20 por ciento de los presupuestos nacionales o el 6 por ciento del PIB. Al menos el 50 por ciento de los presupuestos de educación se deben destinar a educación preescolar, primaria y secundaria.**
- **Los gobiernos nacionales también deben tomar medidas para aumentar el tamaño total de sus presupuestos. Los gobiernos nacionales deberían fortalecer la base fiscal nacional, aumentando la recaudación de ingresos al 20 por ciento del PIB. Esto debería incluir la reforma progresiva de los sistemas impositivos para garantizar que sean justos, reduciendo las brechas fiscales y los incentivos, y tomando medidas contra la evasión fiscal.**
- **Con el fin de brindar una educación de calidad para todos los niños y niñas, los gobiernos deben aumentar la sensibilidad de los presupuestos educativos. Las formas en que se gasta el presupuesto de educación deben ser coherentes con las normas internacionales y enfocarse en garantizar que todos los niños y niñas reciban una educación de calidad, incluyendo aquellos pertenecientes a grupos económicos pobres y marginados.**

- **Los gobiernos deberían apoyar el concepto de universalismo progresivo, es decir, enfocar las finanzas primeramente en quienes tienen más probabilidades de estar fuera de la escuela o de recibir una educación inadecuada y de mala calidad.**
- **Los gobiernos deberían completar revisiones de género de los planes del sector educativo y financiar los resultados a través de un presupuesto receptivo a las cuestiones de género, con el fin de eliminar los obstáculos a la educación de las niñas.**
- **Los gobiernos deberían redoblar sus esfuerzos para proporcionar recursos y financiación adecuados para proteger los derechos de los niños y niñas con discapacidades de conformidad con el compromiso establecido en el Objetivo 4, Meta 5 de la Agenda 2030, y en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD por sus siglas en inglés).**
- **Los gobiernos nacionales también deben aumentar el escrutinio ciudadano del presupuesto de educación, incluso por parte de los niños, niñas y jóvenes, para garantizar la transparencia y la rendición de cuentas. Luchar contra la corrupción y detener los flujos financieros ilícitos son temas acuciantes para muchos gobiernos en los países en desarrollo.**

FINANCIAMIENTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN

Para apoyar el financiamiento nacional para la educación, la comunidad internacional debe desempeñar un papel vital en el financiamiento del derecho a la educación. La EFC prevé que el financiamiento internacional para la educación debe aumentar de 16.000 a 44.000 millones anuales para cumplir con los objetivos de educación global. La meta ya se ha incumplido en los primeros años de la Agenda 2030, y las tendencias actuales de financiamiento no son positivas. Entre el 2010 y el 2013, la ayuda al desarrollo para la educación básica cayó un 11 por ciento²¹². Varios importantes donantes bilaterales también han recortado la ayuda a la educación²¹³. La contribución para la educación de la Asistencia Oficial al Desarrollo disminuyó del 13 al 10 por ciento entre el 2002 y el 2015, y entre los donantes

multilaterales disminuyó del 10 al 7 por ciento en la última década²¹⁴.

Las tendencias de cómo se gasta el financiamiento internacional para educación también son preocupantes. Solo el 24 por ciento de la AOD educativa en el 2014 se destinó a países de bajos ingresos, y menos del 70 por ciento de la ayuda para educación llegó a los países receptores, debido a una gran proporción de ayuda para el financiamiento de becas en los países donantes²¹⁵. La mayoría de la ayuda para la educación también se destina a la educación primaria, mientras que la educación preescolar y secundaria recibe poco apoyo. Como porcentaje de los desembolsos totales para la educación básica, la ayuda para la educación inicial en realidad disminuyó de solo 3 por ciento en el período 2002-04 al 2 por ciento en el período 2010-12. La ayuda bilateral también está mal coordinada: más de la mitad de los 41 países con mayor necesidad de apoyo, como resultado de la gran cantidad de niños y niñas que no asisten a la escuela, tienen que coordinar con más de 15 donantes.

La EFC describe un Pacto Mundial para la Financiación de la Educación que comprende tres áreas clave. En primer lugar, los recursos nacionales para la educación deben aumentar (como se describe en la sección anterior). En segundo lugar, el financiamiento de los donantes para educación debe aumentar de 16.000 millones de dólares anuales en el 2016 a 89.000 millones de dólares en el 2030. En tercer lugar, el Banco Mundial, los bancos regionales de desarrollo y los donantes deben establecer un Fondo Financiero Internacional para Educación (IFFEd por sus siglas en inglés), movilizar 10.000 millones o más de dólares anualmente en recursos nuevos y adicionales para el 2020, y más de 20.000 millones de dólares hasta el 2030.

Con el fin de cumplir los objetivos internacionales de educación, los donantes bilaterales deben cumplir con el compromiso de gastar el 0,7 por ciento de su Ingreso Nacional Bruto en Asistencia Oficial al Desarrollo²¹⁶. De esta cantidad y para coincidir con los objetivos de financiamiento establecidos para los países receptores, los donantes deben destinar por lo menos el 15% de su presupuesto de desarrollo a la educación básica.

El Banco Asiático de Desarrollo (BAD), el Banco Africano de Desarrollo (BAfD), las instituciones de la Unión Europea, el Banco Mundial y UNICEF han

representado en conjunto casi la cuarta parte de la ayuda a la educación en la última década. Sin embargo, la ayuda multilateral a la educación básica está en declive, reduciéndose del 62 por ciento al 51 por ciento entre el año 2000 y el 2011²¹⁷. El Banco Mundial está separado de esta tendencia y ha aumentado su contribución durante la última década. Sin embargo, la proporción de esta contribución destinada a los países de bajos ingresos ha disminuido considerablemente²¹⁸.

La Alianza Global para la Educación (GPE por sus siglas en inglés), ha asignado casi 3.800 millones de dólares a 59 países en apoyo para la educación desde el año 2002, y fue el quinto mayor donante para educación básica en el 2011²¹⁹. La GPE ha estimado que tenía una brecha de financiamiento de 585 millones de dólares a fines del 2014. La necesidad financiera no satisfecha total para la próxima campaña de reabastecimiento, teniendo en cuenta la brecha existente y el financiamiento estimado tanto nacional como de los donantes, es de aproximadamente 4.000 millones de dólares durante 4 años, o 1.000 millones de dólares por año. El financiamiento a través de la GPE garantiza un apoyo estratégico coordinado para los planes educativos a nivel nacional, dirigidos a la niñez más marginada en los países de bajos ingresos. También garantiza que el financiamiento esté de acuerdo con los planes del sector educativo nacional y con otras contribuciones de los donantes de forma coordinada, efectiva y transparente.

El segundo objetivo estratégico de la GPE los compromete a garantizar la igualdad de género en la educación en los países beneficiarios de su financiamiento. Plan International ha estado trabajando en asociación con la GPE y UNICEF para completar las revisiones de género de los planes del sector educativo. Dentro de estas evaluaciones se hace referencia al entorno político y legislativo, las estrategias para lograr la paridad de género en el acceso y la finalización, así como las estrategias para avanzar hacia la igualdad de género en la experiencia educativa, las oportunidades y los resultados de aprendizaje. Se ha completado una revisión de género de los planes del sector educativo en Laos y se impartió capacitación en Tanzania. Las revisiones de género de los planes del sector educativo han demostrado ser una intervención educativa eficaz, de bajo costo y sostenible para las niñas.

La posición de Plan Internacional

- Plan Internacional cree que la comunidad internacional tiene el deber de apoyar a los gobiernos nacionales de los países de ingresos bajos y medios para garantizar que los sistemas de educación pública estén totalmente financiados, de tal manera que todos los niños y niñas puedan realizar su derecho a una educación inclusiva y de calidad. Si no se alcanzan los objetivos de educación, será imposible cumplir plenamente el desafío de la Agenda 2030.
- Plan Internacional insta a los donantes de todos los sectores a aumentar el financiamiento para educación, tanto bilateral como multilateral, a fin de cubrir el déficit global en el financiamiento de la educación.

Recomendaciones de Plan Internacional

- El Pacto Mundial para la Financiación de la Educación que describe la Comisión de Educación debería ser adoptado por un conjunto inicial de países pioneros, y apoyado por bancos multilaterales de desarrollo. Si tiene éxito, el Pacto se debería integrar en las estructuras existentes para fortalecer el financiamiento de la educación mundial.
- Los donantes bilaterales deberían cumplir los compromisos de destinar el 0,7 por ciento de su Ingreso Nacional Bruto a la Asistencia Oficial para el Desarrollo. De esto, el 15 por ciento se debe destinar a educación. Los donantes bilaterales y multilaterales también deberían comprometerse a enviar una parte mayor de AOD a los países de bajos ingresos, aumentar la proporción del gasto en educación destinado a la educación preprimaria, primaria y secundaria, y coordinar de mejor manera con otros donantes con el fin de reducir la carga de la presentación de informes para los países receptores.
- Para cumplir las metas de financiamiento, mejorar la coordinación y reducir la fragmentación, los países donantes deberían canalizar más contribuciones a través de la GPE, como una forma de alinear los esfuerzos de ayuda. Los donantes deberían trabajar para garantizar que la GPE fortalezca el monitoreo de los

estándares de igualdad de género y participación de la sociedad civil.

FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE EMERGENCIA

Existe un déficit global de aproximadamente 8.500 millones de dólares anuales en la financiación que se necesita para educar a los aproximadamente 75 millones de niños y niñas afectados por las crisis²²⁰. Si bien la necesidad de fondos para la educación en emergencias se ha incrementado en un 21% desde el 2010, el financiamiento internacional ha disminuido en un 41% en el mismo período²²¹. La educación representa una pequeña proporción de las solicitudes de ayuda humanitaria, y solamente una pequeña parte de estas solicitudes se financian. La Educación en Emergencias proporciona elementos esenciales para la estabilidad económica futura. Sin embargo, en el 2015 únicamente el 1,4% de la ayuda humanitaria se destinó a educación²²².

Estas cifras sugieren que los donantes y los actores del sector humanitario no priorizan la educación en los contextos humanitarios, a pesar del hecho de que la educación en situaciones de emergencia minimiza el riesgo de impactos a largo plazo en el desarrollo y bienestar de los niños y niñas. Esta situación también está alejada de las aspiraciones de los padres, niños y niñas afectados por las crisis, para quienes la escuela puede restablecer cierta seguridad y normalidad, y brindar esperanza para un futuro mejor²²³.

La evidencia muestra que los efectos de los desastres y los conflictos son en su mayor parte a largo plazo, y se estima que la duración promedio del desplazamiento de los refugiados se aproxima a los 20 años²²⁴. Esto requiere un enfoque integral del financiamiento de la educación en situaciones de emergencia que tiende un puente sobre la división tradicional entre la experiencia en desarrollo y la respuesta humanitaria.

El Fondo *Education Cannot Wait* (ECW por sus siglas en inglés) se creó en el 2015 para brindar a todos los niños, niñas y jóvenes afectados por la crisis, una educación segura, gratuita y de calidad para el 2030 uniendo gobiernos, actores del sector humanitario, así como esfuerzos de desarrollo para ofrecer una respuesta más colaborativa y rápida. ECW tiene como objetivo movilizar recursos de los socios del sector público y privado para alcanzar 3.850 millones de dólares hasta el 2020. Hasta la fecha se ha asegurado un compromiso inicial de

113,4 millones de dólares, provenientes de *Dubai Cares*, la Comisión Europea, y de los gobiernos de Canadá, Dinamarca, Francia, Países Bajos, Noruega, Reino Unido, y Estados Unidos. La *Global Business Coalition for Education* también ha anunciado la movilización de 100 millones de dólares en contribuciones financieras y en especie para *Education Cannot Wait*.

Es importante que el fondo ECW sea complementario a las estructuras de financiación existentes, tales como la Alianza Global para la Educación (GPE), con el fin de garantizar que la educación cuenta con financiamiento completo en todos los contextos, que el financiamiento no se desvíe de los presupuestos de desarrollo a los humanitarios o viceversa. ECW destaca que “Las subvenciones de la GPE y de ECW difieren tanto en longitud como en alcance. Por ejemplo, la mayoría del apoyo presupuestario de la GPE es por un período de 5 años, mientras que las subvenciones de ECW son más cortas y buscan solucionar una brecha o necesidad inmediata. Por lo tanto, los beneficiarios del fondo ECW tienen que incluir planes de transición para sostener la provisión de educación. Siempre que sea posible esta provisión debe provenir del gobierno a través de financiamiento interno o apoyo de organizaciones tales como la GPE”.

La Posición de Plan Internacional

- **Plan Internacional cree que el derecho a la educación no se detiene en las situaciones de emergencia, y que el financiamiento de la provisión de educación es una parte crucial de la prevención y respuesta a conflictos y desastres. Los gobiernos nacionales tienen la responsabilidad de financiar la educación continua de todos los niños y niñas durante o después de un desastre o conflicto.**
- **Plan Internacional cree que, en el caso de los estados frágiles o en quiebra, la comunidad internacional debería proporcionar apoyo financiero adicional y soporte técnico para garantizar que se cumpla con esta obligación para todos los niños y niñas, en todas partes. Plan Internacional apoya el fondo *Education Cannot Wait* como un mecanismo para aumentar el financiamiento global para la educación en situaciones de emergencia.**

Recomendaciones de Plan Internacional

- **Los donantes del sector humanitario deberían priorizar el financiamiento para la**

educación en situaciones de emergencia, así como para alimentos, agua, vivienda y salud. Los donantes deberían comprometerse a financiar plenamente el fondo *Education Cannot Wait*, garantizando que sea complementario a los fondos de desarrollo para la educación y que los fondos comprometidos no se desvíen.

- **Reconociendo que los Estados afectados por los conflictos, la fragilidad o los desastres están en menor capacidad de afrontar los costos de educación, los donantes deberían comprometerse a proporcionar fondos adicionales para la educación en situaciones de emergencia.**
- **Los gobiernos donantes, los filántropos y el sector privado deberían comprometerse a financiar plenamente el fondo *Education Cannot Wait*. Los fondos comprometidos a ECW deberían ser adicionales a los fondos ya comprometidos a otros mecanismos de financiación de la educación, y se deben establecer puntos de referencia mínimos para estos.**
- **Los gobiernos donantes también deberían apoyar a los países que acogen a refugiados para fortalecer los sistemas de educativos para darles cabida.**
- **Los donantes y los gobiernos deben garantizar que los fondos humanitarios para educación incluyan recursos específicos para programas de educación formal y no formal para niñas de todas las edades cuando haya evidencia de brechas de género en el acceso (desde programas preescolares, primarios, secundarios, y programas acelerados flexibles). Estos programas deberían obtener al menos 2a o 2b en el marcador de género IASC.**

FINANCIAMIENTO DEL SECTOR PRIVADO PARA LA EDUCACIÓN

Los Estados son los garantes de la educación en virtud de las normas internacionales de derechos humanos, y son responsables de garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos los niños y niñas. Pero si bien el incremento del financiamiento nacional es imperativo, el sector privado podría desempeñar un papel mucho más destacado en el apoyo a los sistemas de educación pública, contribuyendo a los

esfuerzos colectivos para alcanzar el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos los niños y niñas. En vista del déficit en el financiamiento de la educación global, el sector privado es un socio importante para cumplir la Agenda 2030.

La responsabilidad del Estado de garantizar una educación de calidad para todos los niños y niñas se extiende a las escuelas que no estatales que operan dentro de un Estado determinado, ya sea en escuelas privadas, religiosas o de alguna ONG. Las escuelas religiosas y comunitarias juegan un papel importante en los sistemas educativos. En Afganistán, Bangladesh, Indonesia y Paquistán, las escuelas islámicas (madrasas) han desempeñado durante mucho tiempo un papel importante en la provisión de educación primaria y secundaria a grupos desfavorecidos. A menudo también se ha encontrado que las escuelas comunitarias son más relevantes para las necesidades locales, adaptables, rentables y centradas en el estudiante que las escuelas del gobierno²²⁵. El papel del Estado es regular estas escuelas y hacer que cumplan los estándares nacionales. Sin embargo, los resultados de India, Bangladesh y Paquistán muestran que las madrasas no reciben directrices de políticas para el contenido curricular o la modernización²²⁶.

La UNESCO estima que las fundaciones y corporaciones clave con sede en los países miembros del Comité de Ayuda para el Desarrollo (CAD) gastan alrededor de 683 millones de dólares al año en actividades relacionadas específicamente con la educación en los países en desarrollo; de éstos, solo 135 millones se gastan en educación básica²²⁷. La inversión privada también tiende a apoyar la provisión de servicios no estatales y la prestación de educación. Según los últimos datos disponibles²²⁸, las escuelas privadas representaron alrededor del 15 por ciento de matriculación en la escuela primaria en los países de programas de Plan Internacional para los cuales hay estadísticas disponibles. El porcentaje de matriculación privada en el nivel de secundaria inferior en los países de programas de Plan Internacional con datos es del 21 por ciento, llegando al 26 por ciento en la secundaria superior.

Las fundaciones y corporaciones privadas pueden participar en la educación de muchas maneras diferentes y con motivaciones muy diversas que van desde la filantropía altruista a la inversión interesada. Para garantizar que la inversión privada contribuya a las inversiones prioritarias en

educación identificadas globalmente, el sector privado debería canalizar su financiación a través de los mecanismos de financiación mundiales existentes, tales como la Alianza Global para la Educación que tiene la responsabilidad de garantizar la transparencia y rendición de cuentas en sus inversiones.

La privatización de la educación

La provisión de educación privada puede ser con fines de lucro (con rendimientos financieros para los accionistas o propietarios), o sin fines de lucro (donde los excedentes económicos se reinvierten). También es importante hacer una distinción entre la provisión gratuita de educación privada, por ejemplo algunas escuelas religiosas o de ONG, y la provisión de educación privada pagada. Mientras que los actores privados tienen la libertad de constituir y dirigir instituciones educativas en virtud de las leyes internacionales de derechos humanos, en muchos países la provisión de educación con fines de lucro es ilegal. Este es el caso en el Reino Unido, por ejemplo, sin embargo su Departamento para el Desarrollo Internacional apoya la provisión de educación con fines de lucro a través de su ayuda al desarrollo en el extranjero, una práctica por la cual ha sido criticada por el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. Ya sea con fines de lucro o no, toda provisión de educación privada debe cumplir con las normas mínimas establecidas por el Estado²²⁹.

El aumento de las escuelas privadas pagadas puede generar una mayor segmentación y fragmentación del sector educativo a medida que más niños y niñas de los grupos socioeconómicos más altos migran al sector privado, dejando atrás a los más pobres y desfavorecidos. La investigación apoyada por la Iniciativa de Investigación de la Privatización en la Educación muestra que los costos de oportunidad asociados con la educación privada a menudo contribuyen a la exclusión de los niños y niñas más pobres, ya sea como resultado del costo directo de las tarifas, o de los costos indirectos asociados con la educación privada. La investigación en el Sur de Asia muestra que las niñas a menudo son excluidas de las escuelas privadas debido a prejuicios de género ya que, cuando los padres no pueden permitirse enviar a todos sus hijos a escuelas pagadas, las niñas son seleccionadas más a menudo para quedarse en casa que los niños²³⁰. Esto es un problema cada vez mayor cuando no hay acceso a la educación pública. Sin embargo, cuando el Estado no puede proporcionar educación, por ejemplo en circunstancias en las que los asentamientos

informales se han radicado en tierras en disputa, incluso la educación de bajo costo es mejor que ninguna. Sin embargo, estas circunstancias no deberían mantenerse.

Las escuelas privadas pueden afianzar las divisiones económicas y aumentar y reproducir las desigualdades sociales al socavar la igualdad de la educación en las escuelas estatales vecinas. Los niños y niñas que tienen mayores probabilidades de asistir a escuelas pagadas son aquellos que provienen de familias (relativamente) más ricas, y es probable que tengan menos inhibidores tempranos del desarrollo (por ejemplo, que estén mejor nutridos y que sus padres sean alfabetos, lo cual significa que habrán estado expuestos a la lectura a una edad temprana). Esto quiere decir que las escuelas privadas atraen a estudiantes que tienen más probabilidades de tener éxito. Las escuelas con un cierto porcentaje de buenos estudiantes responderán a esos estudiantes con currículos acelerados, atraerán buenos docentes, mantendrán cierta reputación, y así sucesivamente. Esto deja a las escuelas estatales vecinas con los estudiantes más pobres y desfavorecidos, lo que significa que los recursos se enfocarán principalmente en los estudiantes con bajo rendimiento. Esto se traduce en un modelo de financiamiento costo por estudiante más alto, alejando a los mejores estudiantes y docentes²³¹.

La Iniciativa Global para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Proyecto de Derecho a la Educación y el Programa de Apoyo Educativo de la Fundación *Open Society*, lideran el trabajo para redactar y aceptar los Principios Rectores de los Derechos Humanos sobre las obligaciones del Estado con respecto a las escuelas privadas²³². Una vez finalizados, estos principios aclararán las obligaciones de los Estados con respecto a los proveedores de educación privada, y garantizarán la armonización de todos los actores en la provisión de educación privada aceptable.

La Posición de Plan Internacional

- **Plan Internacional cree que la provisión de educación es responsabilidad del Estado, y que el Estado es responsable de garantizar que el sector de la educación pública esté completamente financiado.**
- **Plan Internacional cree que el financiamiento privado puede jugar un papel más importante en el apoyo a las prioridades educativas mundiales, y que debe ser bienvenido cuando busca**

complementar, apoyar y fortalecer los sistemas de educación pública.

- **Dada la evidencia que muestra que las escuelas pagadas exacerbando las desigualdades sociales y económicas, Plan Internacional no respalda la provisión de educación privada pagada, ya sea por parte de agencias con fines de lucro o sin fines de lucro, cuando esto permite que el Estado deje de cumplir sus obligaciones legales de proporcionar educación para todos. Este es especialmente el caso cuando los padres no tienen más opción que enviar a sus hijos e hijas a escuelas privadas o no recibir educación. Plan Internacional reconoce que las opciones de educación pagada pueden ser una intervención de transición necesaria en el camino hacia la provisión de educación gratuita y de calidad para todos los niños y niñas.**

Recomendaciones de Plan Internacional

- **Se debe alentar a los actores del sector privado a canalizar el financiamiento a través de canales multilaterales como la GPE para garantizar la armonización del gasto internacional en educación. En vista de que los actores corporativos no rinden cuentas a los beneficiarios, el financiamiento del sector privado debe estar en línea con los planes del sector educativo nacional, así como con los estándares nacionales e internacionales y las prioridades educativas, en lugar de los intereses corporativos.**
- **Los gobiernos donantes deberían priorizar el apoyo a los sistemas de educación pública en los países en desarrollo. Los gobiernos donantes deberían canalizar los fondos a través de los gobiernos receptores o a través de proveedores de educación gratuita.**
- **Los gobiernos nacionales deben garantizar que los proveedores privados cumplan con los estándares mínimos establecidos por el Estado, y que las libertades educativas no conduzcan a disparidades extremas en las oportunidades educativas para algunos grupos de la sociedad (Artículo 13 del [Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales \(PIDESC\)](#); párrafo 30, [Observación General 13 del PIDESC](#)).**

- **Todos los gobiernos deberían apoyar la creación de los Principios Rectores de los Derechos Humanos sobre las obligaciones del Estado con respecto a las escuelas privadas, y suscribirlos una vez finalizados para garantizar que exista un conjunto claro de estándares mínimos, definidos y aplicados globalmente, sobre la privatización de la educación.**

SEGUIMIENTO AL PROGRESO DE LOS OBJETIVOS MUNDIALES DE EDUCACIÓN

El acceso a la información es crucial si queremos tener una comprensión colectiva de cómo estamos progresando en el objetivo de hacer realidad el derecho de todos los niños y niñas a la educación. Los métodos actuales de recolección de datos son inadecuados, y existen enormes vacíos en la evidencia sobre educación a nivel mundial.

Es importante involucrar a los jóvenes en la recopilación de datos:

“...porque los jóvenes conocen los desafíos que enfrentan en la sociedad”. Mujer joven, Tanzania

“...porque los jóvenes son los que están viviendo la realidad. Ellos saben exactamente lo que está sucediendo. Es útil disponer de la información real y no estimaciones, ya que las cosas cambian todos los días”. Hombre joven, Zambia

Recolección de datos dentro de los ODS

Las 10 metas de educación dentro del Objetivo 4 de la Agenda 2030 tienen un conjunto adjunto de 43 indicadores a través de los cuales se debe medir el éxito. La metodología para medir muchos de los indicadores todavía se está formulando cuando ha transcurrido un año de la Agenda 2030. Además, medir y monitorear el progreso hacia los Objetivos Mundiales requerirá un gran esfuerzo coordinado en los próximos años, un esfuerzo que se calcula costará alrededor de 1.000 millones de dólares al año²³³. También existe la preocupación de que muchos de los indicadores desarrollados solo cubran parcialmente los conceptos en cada meta. Esto significa que es posible que sea necesario desarrollar y medir indicadores adicionales.

El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS por sus siglas en inglés), es responsable de la recopilación, análisis y difusión de los datos necesarios para monitorear el progreso del

Objetivo 4. El UIS está trabajando con los países y socios para desarrollar estándares y metodologías para producir datos educativos comparables a nivel nacional con un enfoque específico en el aprendizaje y la equidad. Sin embargo, este trabajo está en curso. El aumento de la recopilación de datos a nivel nacional será crucial para los esfuerzos mundiales, y las Oficinas de Estadísticas Nacionales requerirán una mayor financiación y apoyo para proporcionar más y mejores datos. Estos datos serán cruciales para la medición del progreso y el desarrollo de políticas efectivas que conduzcan a resultados de desarrollo más sólidos para todos.

Además, los indicadores oficiales se pueden fortalecer mucho más si se complementan con datos basados en percepciones, datos cualitativos y datos generados por los ciudadanos, así como datos de instituciones y organizaciones no gubernamentales confiables. Todos estos tipos de datos se pueden utilizar para estimular el debate público, llamar la atención sobre temas que de otro modo no serían informados, y proporcionar una imagen más completa de la realidad. Preguntar a las personas sus percepciones sobre su propio bienestar también puede llevar a una mayor rendición de cuentas pública.

Dato destacado: Equal Measures

Como una contribución al monitoreo y rendición de cuentas a nivel mundial, Plan International está liderando Equal Measures, una coalición de socios para medir el progreso de las niñas y mujeres en los próximos 15 años. El objetivo de este asocio es producir un método de seguimiento independiente, diseñado para proporcionar acceso a datos de buena calidad cuando estos no existan, complementar los datos existentes y también demostrar el valor de los datos cualitativos y su importancia en la captura de múltiples aspectos de progreso. El asocio pretende convertirse en una importante fuente de información para los defensores, activistas, gobiernos, socios de la sociedad civil y otros actores que trabajan para lograr la igualdad de género. El objetivo final es impulsar un movimiento para presionar a los gobiernos a cumplir sus compromisos.

Qué medir

Los indicadores para medir el progreso del Objetivo 4 no son lo suficientemente diversos como para tener una idea verdaderamente precisa del progreso de la educación global. Por ejemplo, aunque hay un indicador para medir el número de años de educación gratuita, no se miden los costos

de educación asociados (pago de materiales, uniformes, transporte, etc.). La medición en otros casos es compleja, sensible e intensiva en recursos, como por ejemplo la medición de la calidad de la enseñanza. Métodos como la observación en el aula también son difíciles de corroborar en las escuelas y mucho menos entre las naciones y las regiones.

Para los resultados del aprendizaje, sin un currículo acordado a nivel mundial, las mediciones que van más allá de la lectoescritura y la aritmética son también complejas e incomparables. Si bien las evaluaciones nacionales son una forma importante de medir el progreso, es igualmente importante tener en cuenta el estrés que esto representa para los niños y niñas, y el hecho de que para muchos estudiantes las evaluaciones formales no son un entorno en el que muestran sus mejores capacidades. Dentro del sector de la educación de la primera infancia, existe la preocupación de que la presión para la preparación para la escuela y la evaluación de lectura y aritmética de primer grado ya está conduciendo a la “escolarización” de los preescolares.

En el esfuerzo por medir los resultados del aprendizaje, existe la preocupación de que haya una mayor presión sobre los Estados para que muestren el progreso a través de pruebas estandarizadas (como por ejemplo PISA), centrándose en una estrecha gama de métricas de aprendizaje como la alfabetización y aritmética. Esto se repite en la Agenda 2030, donde la lectoescritura y la aritmética son los indicadores para medir el progreso del aprendizaje en todos los Estados en medidas globales. Si bien estas son medidas importantes del progreso, no deberían ser la única medida de los resultados de aprendizaje. Los resultados deberían incluir conocimientos, habilidades y actitudes, y estar vinculados a los objetivos nacionales de educación y participación activa en la sociedad. Medir la lectoescritura y la aritmética por sí solo no presentará una imagen del progreso a lo largo de un amplio currículo.

Desglosar los datos es una forma importante de descubrir las diferencias y desigualdades entre los grupos. Desglosar la cantidad de niños y niñas inscritos que asisten y que completan los diferentes niveles de escolaridad por edad y sexo, revela las disparidades entre las niñas y los niños en las diferentes etapas de sus vidas. El desglose también debe ir más allá de la edad y el sexo para capturar datos de acuerdo con otras características, como origen étnico, religión,

discapacidades, ubicación, estado civil y riqueza. Los Sistemas Nacionales de Información sobre la gestión de la educación deberían seguir recibiendo apoyo para fortalecer el alcance y la calidad de la recopilación y el desglose de datos, y al mismo tiempo explorar mecanismos alternativos para recoger datos sobre los niños y niñas que no asisten a la escuela y otros grupos vulnerables.

Sin datos desglosados, ninguna de las mediciones de progreso del Objetivo 4 nos permitirá comprender si se está cumpliendo el objetivo final de no dejar a nadie atrás. También será imposible medir el progreso con respecto a la equidad. Debido a lo complejo que resulta medir la equidad, se ha establecido el Grupo Interinstitucional de Indicadores de Desigualdad Educativa para permitir realizar un análisis consistente de los datos de la encuesta. Actualmente se mide la paridad de género a través de una serie de indicadores, lo que significa que tenemos una buena idea, a nivel global, de la desigualdad de género en la educación en términos de matriculación. Nuestra comprensión de los resultados del aprendizaje es limitada, y para mejorarla será necesario disponer de datos más completos sobre los aspectos de género de los currículos, libros de texto, evaluaciones y formación de los docentes.

Para otros grupos vulnerables hay más complicaciones. Actualmente no existe una medida comparable a nivel internacional de las discapacidades, y por lo tanto los datos globales sobre la capacidad de los niños y niñas con discapacidades para hacer realidad su derecho a la educación son limitados. Esto se está abordando en un proyecto actual del Grupo de Washington sobre Estadísticas de Discapacidad y UNICEF²³⁴. Los grupos tales como los desplazados internos, los refugiados o los inmigrantes ilegales pueden no estar registrados para asistir a la escuela y, por lo tanto, serán invisibles. El monitoreo de aquellos grupos cuya lengua materna no es el idioma de instrucción o que provienen de minorías religiosas o étnicas, también tiene pocos recursos y por lo tanto es extremadamente limitado.

La posición de Plan International

- **Plan International cree que una mayor recopilación y análisis de datos responsables es fundamental para informar e implementar políticas efectivas que respondan a las necesidades de aprendizaje de todos los niños y niñas. La medición actual deja vacíos en nuestra comprensión**

de los resultados educativos, y la comunidad internacional debería abordarla.

- Plan Internacional promueve culturas de aprendizaje y reflexión a través del intercambio de conocimiento interno y externo para mejorar la toma de decisiones en base a la evidencia en Plan Internacional, en los gobiernos nacionales, y entre otras partes interesadas en la educación. Los gobiernos nacionales y los organismos internacionales deben desglosar los datos por sexo, edad, quintil de riqueza, ubicación y discapacidad como mínimo.

Recomendaciones de Plan Internacional

- Los niños, niñas y jóvenes deberían participar en los procesos de monitoreo e implementación realizados por los gobiernos nacionales, los socios implementadores y la Alianza Global para la Educación (GPE). Esto debería incluir, con respecto al sector educativo, la planificación y el establecimiento y monitoreo del presupuesto. Esto es crucial para garantizar el derecho de los niños y niñas a participar en los procesos de toma de decisiones y para fortalecer los planes del sector educativo.
- Es importante que se incluya a las niñas, niños y jóvenes con discapacidades, así como sus organizaciones representativas. Para tener una educación inclusiva de calidad es esencial su significativa en la recopilación de datos, diseño de programas, gestión escolar, evaluación y monitoreo.
- Los gobiernos nacionales deberían aplicar un enfoque de responsabilidad social a la recopilación de datos educativos mediante el apoyo a las comunidades locales, incluidos los niños, niñas y jóvenes, para contribuir a cerrar las brechas de datos al involucrarlos en la recopilación, comprensión y uso de datos educativos cualitativos y cuantitativos.
- Los gobiernos nacionales deberían trabajar con los docentes a través de los sindicatos de docentes y otros medios, y con los niños, niñas y jóvenes, para desarrollar sistemas de evaluación que no impongan cargas y estrés excesivos a los niños y docentes, pero que proporcionen evidencia

significativa sobre el progreso y la eficacia de los enfoques de enseñanza y los currículos.

- Los gobiernos nacionales deberían aumentar el financiamiento para las Oficinas de Estadísticas Nacionales y otros actores relevantes para la recolección de datos. El mayor número de datos permitirá a los gobiernos implementar políticas más efectivas, y conducir a una financiación más eficiente para la educación.
- Los gobiernos nacionales deberían, como mínimo, recopilar datos desglosados por sexo de los 43 indicadores del Objetivo 4 de la Agenda 2030. Los datos deberían estar disponibles públicamente para que todos los actores a nivel local, regional e internacional, puedan tomar decisiones informadas sobre financiamiento y programación.

ANEXO 1: PARTICIPACIÓN DE PLAN INTERNACIONAL EN LA INFLUENCIA GLOBAL

Plan Internacional participa activamente en iniciativas de educación global tales como la Alianza Global para la Educación (GPE), la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI), la Campaña Mundial por la Educación (GCE), la Red Interinstitucional para la Educación en situaciones de Emergencia (INEE), la Red de Acción por el Desarrollo de la Primera Infancia (ECDAN), y el Fondo *Education Cannot Wait* (ECW), como parte de nuestro compromiso general para lograr el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos los niños y niñas. En particular, Plan Internacional ha sido un actor clave para garantizar que la igualdad de género y la inclusión en la educación sigan siendo prioridades del desarrollo global, contribuyendo activamente a las consultas para el desarrollo de la Agenda 2030, y en el desarrollo de la Declaración de Incheon y el Marco de Acción correspondiente (FFA). Plan Internacional ha utilizado la evidencia de los programas como insumos para la discusión global sobre educación, y para garantizar que los niños y niñas más excluidos no se queden atrás.

Alianza Global para la Educación (GPE)

La GPE es un mecanismo bilateral que reúne a los gobiernos del sur, agencias donantes bilaterales y multilaterales, sindicatos de docentes, sociedad civil, sector privado y fundaciones, para hacer realidad el Objetivo 4 de la Agenda 2030. A través de la GPE, más de 30 agencias bilaterales, multilaterales, organizaciones de la sociedad civil, fundaciones y agencias del sector privado, así como 65 países receptores, trabajan en asocio para impulsar sus propios planes del sector educativo, así como los desarrollados nacionalmente. La estrategia de la GPE (2016-2020) se enfoca en lograr los siguientes tres objetivos estratégicos:

- 1) Mayor equidad, igualdad de género e inclusión para todos
- 2) Enseñanza y aprendizaje de calidad
- 3) Sistemas educativos eficientes y efectivos

Plan Internacional reconoce la importancia de colaborar con la GPE a nivel global, de Oficina Nacional y de Oficina de País. Plan se esfuerza por vincular el trabajo a nivel nacional y las

experiencias en educación (enfocándose especialmente en el objetivo de la GPE con respecto a igualdad de género), con el trabajo global de incidencia y políticas de la GPE. Este enfoque mediante el cual Plan vincula la evidencia de los programas y experiencias involucrados en los procesos a nivel de país para influir en las decisiones globales tomadas por la Secretaría de la GPE, la Junta Directiva de la GPE, y los donantes bilaterales (es decir, contribuciones de financiamiento para la GPE), ha tenido un impacto significativo desde el 2011 y ha elevado el perfil de Plan a nivel mundial con las partes interesadas de la GPE (el personal de la Secretaría de la GPE, los socios de las OSC y los miembros de la Junta Directiva de la GPE). Las promesas oficiales públicas realizadas por Plan Internacional a la Junta Directiva de la GPE en los eventos de reabastecimiento de alto perfil de noviembre del 2011 y junio del 2014, consolidaron el compromiso de Plan con la educación y el mecanismo de la GPE. La promesa realizada en el 2014 comprometió a Plan a respaldar 10 revisiones de género de los Planes del Sector Educativo (ESP por sus siglas en inglés) para el año 2018.

Plan tiene Oficinas Nacionales en 18 de los 20 países donantes representados en la GPE. Más importante aún, Plan tiene Oficinas de País en 35 de los 65 países receptores representados en la GPE. Esto significa que la esfera de influencia de Plan en términos de dar forma a la agenda educativa global es triple:

A nivel de Oficina de País, Plan puede ser (y en muchos países lo es), una voz líder de las OSC en el Grupo de Educación Local, el mismo que incluye al Ministro de Educación local, los donantes, las agencias multilaterales y las OSC en el país, y es responsable de desarrollar, revisar y monitorear el plan nacional del sector educativo de un país. Plan debería ser la agencia de referencia que proporcione asesoramiento experto y proponga estrategias nacionales efectivas para promover la educación de las niñas y la igualdad de género. Esto está directamente relacionado con el compromiso de Plan Internacional de llevar a cabo una revisión de género de los planes del sector educativo del gobierno y apoyar acciones para abordar las brechas identificadas. En la mayoría de los países, el Ministerio de Educación acogería con beneplácito este tipo de liderazgo de Plan, no solamente porque Plan aporta la evidencia práctica de sus programas para a las estrategias nacionales de educación, sino también porque el financiamiento de la GPE depende de los planes

del sector educativo nacional que incluyen estrategias integrales para promover la igualdad y la inclusión de género.

A nivel de la Oficina Nacional, Plan International está trabajando a través de coaliciones educativas nacionales vinculadas con la Campaña Mundial por la Educación para promover que los gobiernos donantes asuman mayores compromisos de financiamiento para la GPE y prioricen la educación en general. En Canadá, por ejemplo, Plan ha sido el copresidente del Grupo Canadiense de Política Educativa Internacional y está abogando para que el gobierno de Canadá aumente sus compromisos de financiación para el reabastecimiento de la GPE. Plan Alemania, Plan Reino Unido y Plan Bélgica también han tenido éxito en vincular su trabajo nacional de coaliciones educativas con la GPE. Las NO tienen una influencia significativa en cómo sus gobiernos contribuyen y se relacionan con la GPE, y en la forma en que sus gobiernos priorizan la igualdad de género y la educación en general, a través del trabajo con coaliciones nacionales de educación.

A nivel global, Plan ha estado aportando e influyendo en los procesos de la GPE desde el 2011. El mecanismo mediante el cual lo hace es mediante su participación en la Circunscripción de las Sociedades Civiles del Norte. Yona Nestel, Consejera Superior de Educación de CNO, ha representado a Plan International en la Circunscripción de la Sociedad Civil de la GPE desde el 2011. Plan International también ha participado en el desarrollo de la primera Política y Plan de Acción de Igualdad de Género de la GPE.

Plan International forma parte del grupo asesor global que supervisa el Fondo de Educación de la Sociedad Civil, un fondo de 23 millones de dólares disponible para la Alianza Global para la Educación para apoyar la participación de la sociedad civil en las políticas, planificación, elaboración de presupuestos y monitoreo del sector educativo.

UNICEF/UNGEI

La Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI por sus siglas en inglés), fue lanzada en el año 2000 y es el emblema de Educación para Todos y el principal canal de UNICEF para las iniciativas de educación de las niñas. UNGEI ofrece actividades de incidencia y apoyo técnico para la igualdad de género, y para la igualdad en el diseño, financiamiento e implementación de planes

nacionales de educación. Ellos son un socio clave para todos los objetivos.

Plan International es un miembro activo de la Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI), una asociación de organizaciones comprometidas a mejorar la calidad y disponibilidad de educación para las niñas y a reducir la brecha de género en la educación primaria y secundaria. Plan International ha colaborado estrechamente con UNGEI y con la Alianza Global para la Educación para realizar revisiones de género de los planes nacionales del sector educativo receptivos a las cuestiones de género y para apoyar la implementación de la Guía UNGEI/UNICEF/GPE para desarrollar Planes del Sector Educativo receptivos a las cuestiones de género. Plan International también tiene un escaño en el Comité Asesor Global (GAP por sus siglas en inglés) de la UNGEI, y participa en la planificación, toma de decisiones, orientación y rendición de cuentas de la UNGEI.

UNESCO

La UNESCO desempeña un papel fundamental en la coordinación de Educación para Todos, y ha pasado por un importante proceso de reforma que ha fortalecido la presión global que ejerce y la entrega de educación para todos. El informe anual de monitoreo de educación para todos de la UNESCO sigue siendo la fuente más importante de datos y análisis para dar seguimiento al progreso mundial en materia de educación. Plan International está en proceso de obtener estatus consultivo con la UNESCO, y participa activamente en la consulta bianual de colaboración de las ONG.

Campaña Mundial por la Educación

La Campaña Mundial por la Educación (CME) es un movimiento de la sociedad civil que trabaja para poner fin a la crisis educativa mundial y garantizar que los Estados actúen ahora para garantizar el derecho de todos a una educación pública gratuita y de calidad. Plan International tiene un representante en la Junta Directiva de la Campaña Mundial por la Educación, y trabaja especialmente en garantizar que las voces de los jóvenes estén representadas en la CME.

Plan International también está representado por su Directora Ejecutiva Anne-Birgitte Albrechtsen como representante alterna de la sociedad civil en el Grupo Directivo de Alto Nivel del Fondo Education Cannot Wait (ECW). Simon Bishop, de Plan International UK, representa a Plan International en el Grupo de Altos Funcionarios. Plan International también participa en el Equipo de

Tareas 2 del Fondo, que se ocupa de las directrices operativas y los resultados para ECW. El representante de Plan International es Colin Rogers, y también participan Catherine Ball de Plan International UK y Nadine Grant de Plan International Canadá.

Plan International también es socio de la red de acción Global para el Desarrollo de la Primera Infancia que trabajará para impulsar políticas, programas e inversión integral en el desarrollo de la primera infancia, incluido un mayor acceso al aprendizaje temprano/educación preescolar.

Grupo de Trabajo de Educación Acelerada

Plan International es un miembro contribuyente del Grupo de Trabajo de Educación Acelerada (AEWG por sus siglas en inglés), un grupo de trabajo interinstitucional formado por socios educativos que trabajan en la educación acelerada. El AEWG actualmente está dirigido por el ACNUR y cuenta con representantes de UNICEF, USAID, NRC, Plan International, IRC, Save the Children International, ECCN y War Child Holland. Sus objetivos principales son diseñar, desarrollar y probar los Principios de Educación Acelerada para desarrollar estándares, guías y lecciones aprendidas sobre la entrega de programación educativa acelerada.

ANEXO 2: MARCO INTERNACIONAL DE DERECHOS HUMANOS Y OTROS ACUERDOS INTERNACIONALES DE APOYO AL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La educación promueve la libertad individual y el empoderamiento, y produce importantes beneficios de desarrollo. La educación de calidad también es fundamental para el acceso al trabajo digno, a mejores relaciones de género, el respeto al medio ambiente, y la salud. Todas las personas, sin discriminación ni exclusión, incluso durante las situaciones de emergencia, deben poder recibir educación. La educación es un derecho universal; sin embargo, las niñas y los niños enfrentan diferentes barreras para alcanzar el derecho a la educación. Por lo tanto, los marcos de derechos humanos reconocen el derecho a la educación colectivamente para todos los niños y niñas, y por separado para ciertos grupos demográficos. Todos los niños y niñas tienen derecho a acceder a

educación preescolar, primaria y secundaria gratuita, de calidad y segura. La educación no solo se lleva a cabo en la escuela: la educación formal y no formal son estrategias efectivas para desarrollar todo el potencial de los niños y niñas. Las oportunidades de educación deben ser accesibles para todo el mundo, ser de buena calidad¹, y estar libres de violencia y prejuicios de género²³⁵.

El derecho a la educación está apoyado por un sólido marco internacional de instrumentos jurídicamente vinculantes de derechos humanos. Además de los marcos jurídicos internacionales que sientan las bases y proporcionan el mecanismo de rendición de cuentas para que los Estados garanticen el derecho de todos los niños y niñas a la educación, los Estados también se han comprometido con varios marcos educativos mundiales que detallan sus responsabilidades colectivas e individuales para garantizar el derecho a la educación.

Declaración Universal de los Derechos Humanos

El Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que todas las personas de todos los niveles tienen derecho a una educación primaria gratuita, obligatoria y accesible²³⁶.

Convención sobre los Derechos del Niño

La convención sobre los Derechos del Niño (CDN) ha sido firmada y ratificada por cada Estado Parte de las Naciones Unidas, excepto los Estados Unidos de América. Esto la convierte en una poderosa herramienta legal internacional para proteger los derechos de los niños y niñas. Contiene una cantidad de artículos relevantes para la educación. El artículo 28.1 de la CDN reconoce el derecho a la educación de todos los niños y niñas, y señala que los Estados Partes tienen la responsabilidad de garantizar la educación primaria gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas²³⁷. Sin embargo, aunque la CDN declara que el derecho al aprendizaje y a la educación comienza desde el nacimiento, no se refiere explícitamente a las obligaciones del Estado de garantizar el acceso de todos a una educación preescolar segura, gratuita y de calidad.

¹ Consulte en la sección sobre Calidad, Equidad e Igualdad, la definición de Plan International sobre educación de calidad.

El Comentario General 7 sobre la primera infancia hace recomendaciones sobre la educación infantil temprana y la educación preescolar, que están ausentes de la CDN.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

El artículo 23.3 de la CDN asigna al Estado la responsabilidad de proporcionar educación gratuita, de calidad y accesible para los niños y niñas con discapacidades. El Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD por sus siglas en inglés), obliga a los Estados a proporcionar el mismo acceso a la educación a las personas con discapacidad en todos los niveles, tanto en la educación general como vocacional. Resalta que los Estados están obligados a facilitar dicho acceso al proporcionar a las personas con discapacidad modos alternativos de comunicación, instalaciones adecuadas a sus necesidades, y a capacitar a profesionales sobre la educación de las personas con discapacidades²³⁸.

Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer

El artículo 10 de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) establece la responsabilidad de los Estados Partes de garantizar la igualdad de género en la educación, incluida la igualdad de acceso y la exposición a oportunidades en todos los niveles y en todas las áreas de estudio, y también garantizar que los currículos educativos aborden específicamente las normas negativas de género²³⁹.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

El artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), reitera el derecho a la educación de todos los niños y niñas, y señala que los Estados Partes tienen la responsabilidad de desarrollar la infraestructura escolar y de mejorar las condiciones requeridas para una enseñanza eficaz²⁴⁰.

Convención de Refugiados

El artículo 22 de la Convención de 1951 sobre los Refugiados describe los derechos de los niños y niñas desplazados a la educación, y establece que: “Los Estados otorgarán a los refugiados el mismo trato que a los nacionales con respecto a la educación primaria. Los Estados otorgarán a los

refugiados un trato lo más favorable posible y, en cualquier caso, no menos favorable que el otorgado a los extranjeros generalmente en las mismas circunstancias, con respecto a la educación que no sea la educación primaria y, en particular, en lo que respecta a los estudios, el reconocimiento de certificados, diplomas y títulos de escuelas extranjeras, la remisión de aranceles y cargos, y la concesión de becas²⁴¹”.

Convención sobre los Derechos de los Trabajadores Migratorios

Para los hijos de migrantes, el artículo 30 de la Convención sobre los Derechos de los Trabajadores Migratorios y sus familias (CRMW por sus siglas en inglés), obliga a los Estados Partes a garantizar que los hijos de los trabajadores migrantes reciban el mismo trato que los nacionales, como por ejemplo el derecho de acceso a la educación, independientemente de la situación de sus padres.

Convención de la UNESCO contra la Discriminación en la Educación

La Convención de la UNESCO contra la Discriminación en la Educación señala que los Estados deben garantizar que todas las personas puedan acceder por igual a una educación de calidad, independientemente de su raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, condición económica o de nacimiento, y a formular políticas que promuevan la igualdad de oportunidades dentro de la educación²⁴².

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

En el 2015, las Naciones Unidas adoptaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con su Agenda 2030, una agenda de desarrollo sólida y ambiciosa para los próximos 15 años. La Agenda 2030 reconoce la importancia de la educación, tanto como un derecho fundamental de todas las personas, y también como una herramienta crucial para el logro de todos los objetivos de desarrollo. Se hace referencia a la educación dentro de varios de los 17 objetivos, además de formar parte del Objetivo 4: “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

El Objetivo 4 de la Agenda 2030 representa el compromiso más grande de los Estados hasta el momento para hacer realidad el derecho a la educación para todos. Refleja además una visión amplia de la educación basada en la perspectiva

de derechos humanos, y amplía la ambición de la comunidad internacional de lograr 10 objetivos distintivos:

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

En el 2015, las Naciones Unidas adoptaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con su Agenda 2030, una agenda de desarrollo sólida y ambiciosa para los próximos 15 años. La Agenda 2030 reconoce la importancia de la educación, tanto como un derecho fundamental de todas las personas, y también como una herramienta crucial para el logro de todos los objetivos de desarrollo. Se hace referencia a la educación dentro de varios de los 17 objetivos, además de formar parte del Objetivo 4: “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

El Objetivo 4 de la Agenda 2030 representa el compromiso más grande de los Estados hasta el momento para hacer realidad el derecho a la educación para todos. Refleja además una visión amplia de la educación basada en la perspectiva de derechos humanos, y amplía la ambición de la comunidad internacional de lograr 10 objetivos distintivos

Además de un mayor compromiso para mejorar el acceso a la educación, los Estados se habían comprometido anteriormente a proporcionar educación primaria gratuita y obligatoria. Dentro de la Agenda 2030 esto se amplía para incluir el acceso al desarrollo, la atención y la educación preescolar de calidad para la primera infancia (4.2), así como a educación primaria y secundaria (Meta 4.1). Es importante anotar que los Estados también se han comprometido a lograr la paridad de género en educación y garantizar que la educación sea accesible para todos, incluso los más vulnerables (Meta 4.5), incluso extendiendo ese compromiso para incluir la provisión de entornos de aprendizaje que sean sensibles con la niñez, el género y las discapacidades (Meta 4.a).

Sin embargo, no será posible cumplir la Agenda 2030 a menos que se realicen mayores esfuerzos para tomar nuevas medidas y acciones efectivas de conformidad con el derecho internacional para eliminar obstáculos y limitaciones, fortalecer el apoyo y satisfacer las necesidades especiales de las personas que viven en las zonas afectadas por emergencias humanas y en las zonas afectadas por el terrorismo.

Declaración de Incheon para la Educación 2030

En mayo del 2015 la UNESCO celebró el Foro Mundial sobre la Educación en Incheon, República de Corea. El fruto del Foro fue la Declaración de Incheon para la Educación 2030 y el Marco de Acción correspondiente. El Marco de Acción fue adoptado por representantes de 160 países y amplía la descripción de las metas del Objetivo 4, al mismo tiempo que establece estrategias para ayudar a su implementación. Además enfatiza tres principios fundamentales: que la educación es un derecho humano fundamental y un derecho habilitante, que la educación es un bien público, y que la igualdad de género está estrechamente ligada al derecho a la educación para todos²⁴³.

Marco de Sendai para la Reducción del Riesgo de Desastres

Existen fuertes referencias a la seguridad escolar integral en todo el Marco de Sendai para la Reducción de Riesgo de Desastres. Una de las siete metas hace referencia directa a las instalaciones educativas (Meta 4: “Reducir sustancialmente el daño por desastres a la infraestructura crítica y la interrupción de servicios básicos, entre ellos la salud y las instalaciones educativas, incluso a través del desarrollo de su resiliencia para el 2030”). Varias de las acciones de la Prioridad 1 se relacionan con la función de la educación de promover la comprensión del riesgo de desastres (párrafos 24g, 24l y 24m), así como la importancia de comprender el impacto de los desastres en la educación (párrafo 24d). La importancia del diseño y construcción de instalaciones críticas resistentes a desastres, incluidas las escuelas, se especifica en la Prioridad 3 (párrafo 30c), mientras que la preparación de las instalaciones educativas se aborda en la Prioridad 4 (párrafo 33c).

Referencias

- ¹ Este documento no analiza la educación superior, TVET, el empleo o el emprendimiento. Estos aspectos serán discutidos dentro de otros documentos. Hemos limitado el alcance de este documento.
- ² The Consultative Group on Early Childhood Care and Development. 2010. 'Early Childhood Care and Development'. [Disponible en: http://www.ecdgroup.com/pdfs/ECCD_Definition_2010_final.pdf].
- ³ Datos del Sitio de datos del Instituto de Estadísticas de UNESCO. [Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/oosc-data-release-2016.aspx>].
- ⁴ Ibid.
- ⁵ Ibid.
- ⁶ Comisión Internacional de Financiamento de oportunidades de la Educación (The Education Commission). 2016. *The Learning Generation: Investing in Education for a Changing World*. [Disponible en: <http://report.educationcommission.org/>].
- ⁷ International Disability and Development Consortium (IDDC). 2016. *#Costing Equity: The Case for disability-responsive education financing*. [Disponible en: https://www.iddcconsortium.net/sites/default/files/resources-tools/files/iddc-report-short_16-10-17.pdf].
- ⁸ Plan International. 2013. *Include Us! A Study of Disability among Plan International's Sponsored Children*. [Disponible en: <https://plan-international.org/publications/include-us#>].
- ⁹ UNESCO. 2016. *Gender Review: Global Education Monitoring Report: Creating Sustainable Futures for All*. Pp.12-17. [Disponible en: <http://gem-report-2016.unesco.org/en/gender-review/>].
- ¹⁰ Nota: la información de esta sección se obtuvo del análisis situacional de Plan International y de los siguientes documentos:
UNESCO (2015). *Education for All 2000 – 2015: Achievements and Challenges*.
ILO (2015) *World Social Protection Report 2014/15: building economic recovery, inclusive development and social justice*.
Schaeffer, S. (2015). *The Demand for and the Provision of Early Childhood Services since 2000. Background paper prepared for the EFA Global Monitoring Report 2015*.
UNESCO (2015b). *Una revisión de la literatura: Early Childhood Care and Education Personnel in Low and Middle Income Countries*.
GCE (n.d.) *Global Campaign for Education for Policy Brief: Mother Tongue Education: policy lessons for quality and inclusion*
Global Partnership for Education (2014). *Children Learn Better in their Mother Tongue*. [Disponible en: <http://www.globalpartnership.org/blog/children-learn-better-their-mother-tongue>].
Arnold C. et al. (2013). *Transition to School: Reflections on Readiness*. Aga Khan Foundation.
- ¹¹ UNICEF (2016) *State of the World's Children: A Fair Chance for Every Child*. P. 56. [Disponible en: https://www.unicef.org/publications/files/UNICEF_SOWC_2016.pdf].
- ¹² UNESCO (2016). *Global Education Monitoring Report: Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. P.428. [Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>].
- ¹³ Sin mencionar estados frágiles, países afectados por desastres "naturales" o poblaciones de refugiados y desplazados internos.
- ¹⁴ Nicolai, Susan, et al. (2016). *Education Cannot Wait: Proposing a fund for education in emergencies*. Overseas Development Institute: London. P. 7.
- ¹⁵ UNESCO. *Global Monitoring Report 'Humanitarian Aid for Education: Why it matters and why more is needed'*. Policy Paper 21: Paris. P. 3.
- ¹⁶ UNICEF (2016). P.42
- ¹⁷ UNESCO (2016). *Global Education Monitoring Report Statistical Tables*. [Disponible en: https://en.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/GEM_Report_2016_2nd_edition_Statistical_Tables.pdf]. Table 10.
- ¹⁸ Organización Mundial de la Salud (2014). 'Factsheet: Adolescent Pregnancy'. [Disponible en : <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs364/en/>].
- ¹⁹ UNESCO (2011). *Background Paper: The hidden crisis: Armed conflict and education*. [Disponible en : <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190771e.pdf>].
- ²⁰ UNESCO y UNICEF (2015). *Fixing the Broken Promise of Education For All: Findings from the Global Initiative on Out-Of-School Children*. UNESCO: Montreal. [Disponible en: <http://allinschool.org/wp-content/uploads/2015/05/oosci-global-report-en.pdf>].
- ²¹ Plan International (2013). *A Girls' Right to say No to Marriage: Working to end child marriage and keep girls in school*. [Disponible en : <https://plan-international.org/publications/girls-right-say-no-marriage>] P.34.
- ²² UNESCO (2011).
- ²³ Ibid.
- ²⁴ UNICEF. 'Education in Emergencies'. [Disponible en : https://www.unicef.org/education/bege_70640.html]. P.9.
- ²⁵ Minh Cong Nguyen and Quentin Wodon (2016). *Global Trends in Child Marriage*. World Bank. [Disponible en: http://www.ungei.org/files/Child_Marriage_Trends3.pdf].
- ²⁶ Plan International (2013). P.35.
- ²⁷ Ibid, p.11.
- ²⁸ UNFPA (2012) 'Marrying too young'. UNFPA: New York. P. 34.
- ²⁹ Plan International (2013). P.34.
- ³⁰ UNICEF (2011). *Boys and Girls in the Life Cycle: Sex-Disaggregated Data on a Selection of Well-Being Indicators, from Early Childhood to Young Adulthood*. UNICEF: New York.

³¹ UNICEF (2016a). *Harnessing the Power of Data for Girls: Taking stock and looking ahead to 2030*. [Disponible en: <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2016/10/Harnessing-the-Power-of-Data-for-Girls-Brochure-2016-1-1.pdf>].

³² See *Practical Action: Gender and Livelihoods Impacts of Clean Cookstoves in South Asia*. Research report commissioned by the Global Alliance for Clean Cookstoves. May 2015; también revise Global Alliance for Clean Cookstoves and Energy (2015), *Getting Cooking Energy Right in the Post-2015 Indicators*. [Disponible en: <http://cleancookstoves.org/binary-data/ATTACHMENT/file/000/000/258-1.pdf>].

³³ WHO and UNICEF (2015). Joint Monitoring Programme for Water Supply and Sanitation. Report and MDG Assessment. Women and girls were responsible for water collection in seven out of ten households in 45 developing countries.

³⁴ The Clinton Foundation and Bill and Melinda Gates Foundation (2015). 'No Ceilings: The Full Participation

Report Project'. Citing G. Koolwal and D. van de Walle (2013), "Access to Water, Women's Work, and Child Outcomes," *Economic Development and Cultural Change* 61. Pp. 369-405.

³⁵ https://www.unicef.org/wash/schools/washinschools_53108.html#footnote_1

³⁶ International Refugee Council (2005). International Water and Sanitation Centre. School Sanitation and Hygiene Notes & News.

³⁷ Greene, M. et. al. (2013) *A girl's right to learn without fear: Working to end gender-based violence at school*. Plan International: Woking.

³⁸ Plan International internal power point: The Right to Education Starts at Birth. 2016. Melanie Swan.

³⁹ Maulik P. et al. (2007). *Childhood Disability in Low- and Middle-Income Countries: Overview of Screening, Prevention, Services, Legislation, and Epidemiology*. *Pediatrics*.

⁴⁰ UNICEF (2014). Early childhood development: a statistical snapshot. Building better brains and sustainable outcomes for children.

⁴¹ UNESCO (2014a). Global Monitoring Report. Factsheet on Disabilities and education. UNESCO: Paris.

⁴² Ibid.

⁴³ World Conference On Special Needs Education: Access and Quality (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. [Disponible en : http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF].

⁴⁴ UNESCO (2004). Education For All Flagship: The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion. [Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001378/137873e.pdf>].

⁴⁵ Filmer, Deon (2008). 'Disability, Poverty, and Schooling in Developing Countries: Results from 14 household surveys', *World Bank Economic Review*, vol. 22, no. 1, pp. 141–163.

⁴⁶ UNICEF (2013). *The State of the World's Children: Children with Disabilities*. UNICEF: New York.

⁴⁷ UNESCO (2007). *Global Education Monitoring Report. Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*. [Disponible en : http://www.unesco.org/education/GMR/2007/Full_report.pdf].

⁴⁸ IDDC (2016). P.5.

⁴⁹ UNICEF (2013). P36.

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ UNICEF (2012). Inequities in early childhood development: what the data say.

⁵² UNICEF (2013). P.21.

⁵³ Schulze, M. (2009). Understanding the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. [Disponible en : https://iddccconsortium.net/sites/default/files/resources-tools/files/hi_crpd_manual_sept2009_final.pdf].

⁵⁴ UNICEF (2013). Citing Forlin, Chris, et al., 'Diferencias demográficas en el cambio de las actitudes, los sentimientos y las preocupaciones de los docentes antes de iniciar su profesión acerca de la educación inclusiva', *International Journal of Inclusive Education*, vol. 13, no. 2, March 2009, pp. 195–209. Felicia Wilczenski's 'Attitudes toward Inclusive Education Scale' (ATIES), desarrollado en 1992, ha sido una gran influencia en estudios de las actitudes de docentes:

: Wilczenski, Felicia L., 'Measuring Attitudes toward Inclusive Education', *Psychology in the Schools*, vol. 29, no. 4, October 1992, pp. 306–312. Para una revisión lea Kuyini, Ahmed Bawa, and Ishwar Desai, 'Principals' and Teachers' Attitudes and Knowledge of Inclusive Education as Predictors of Effective Teaching Practices in Ghana', *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 7, no. 2, June 2007, pp. 104–113.

⁵⁵ UNICEF (2016). P.46.

⁵⁶ UNICEF (2012).

⁵⁷ UNICEF (2015). *Progress for Children: Beyond Averages – Learning from the MDGs*. UNICEF: New York. P. 53.

⁵⁸ Harvard T.H. Chan School of Public Health, funded by the Government of Canada through Grand Challenges Canada. Published by PLoS Medicine. [Disponible en: <http://bit.ly/1Rx3nb>].

⁵⁹ UNESCO (2014) Informe Mundial de Monitoreo a la Educación: Enseñanza y Aprendizaje, Alcanzar la calidad para todos. [Disponible en: https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/GMR_2013_2014.pdf].

⁶⁰ UNESCO y UNICEF (2015).

⁶¹ Programa Mundial de Alimentos (2010). *Factsheet: Fighting Hunger Worldwide: Two Minutes to learn about: School Meals*. [Disponible en: <http://documents.wfp.org/stellent/groups/public/documents/communications/wfp220221.pdf>].

⁶² UNESCO (2016). Tabla 9.

⁶³ Levine, R. et al. (2008) *Girls Count: A Global Investment and Action Agenda*. Washington, D.C.: Center for Global Development. P.45. Cited in Asrari, L. (2015) *Preventing Child Marriage in the Commonwealth: The Role of Education*.

⁶⁴ Srivastava, Prachi (2013). Low-fee private schools and poor children: what do we really know? *The Guardian*. [Disponible en: <https://www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2015/aug/12/low-fee-private-schools-poverty-development-economist>].

-
- ⁶⁵ UNESCO y UNICEF (2015).
- ⁶⁶ Srivastava, Prachi (2013).
- ⁶⁷ World Bank (2010) *Global Monitoring Report 2010: The MDGs after the Crisis*. Washington D.C.: The World Bank.
- ⁶⁸ UNESCO y UNICEF (2015).
- ⁶⁹ Ibid.
- ⁷⁰ Ibid.
- ⁷¹ UNESCO (2016).
- ⁷² Ibid.
- ⁷³ Ibid.
- ⁷⁴ UNESCO y UNICEF (2015).
- ⁷⁵ UNESCO (2015). P. 83.
- ⁷⁶ UNESCO (2007 b). *Secondary education regional information base: country profile – Bangladesh*. UNESCO: Bangkok. [Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001553/155306e.pdf>]. P.22
- ⁷⁷ UNESCO (2014). P.2
- ⁷⁸ Ibid.
- ⁷⁹ Ibid.
- ⁸⁰ UNISDR, INEE, GFDRR (2009) *Guidance Notes on Safer School Construction*
- ⁸¹ UNHCR (2016). *Missing Out: Refugee education in crisis*. P.4; Hayley MacKinnon, *Education in Emergencies: the Case of the Dabaab Refugee Camps*. Centre for International Governance Innovation, Policy Brief no.47, July 2014, p.5. An example of this is recruitment of 'idle youths' into Al Shabaab in the Dabaab refugee camps.
- ⁸² Tam O'Neil, Anjali Fleury and Marta Foresti (2016). 'Women on the Move: Migration, gender equality and the 2030 Agenda for Sustainable Development'. ODI Policy Briefing. P.4.
- ⁸³ Ibid.
- ⁸⁴ UNHCR (2016). *Missing Out: Refugee Education in Crisis*. UNHCR: Geneva.
- ⁸⁵ Ibid.
- ⁸⁶ Ibid.
- ⁸⁷ A finales de 2014, más de la mitad de los refugiados en todo el mundo habían sido desplazados por más de diez años. Revise Crawford, N. et al (2015) *Protracted Displacement: Uncertain Paths to Self-reliance in Exile*. London: ODI.
- ⁸⁸ Ibid.
- ⁸⁹ ACNUR (2016b) *Global Trends: Forced Displacement in 2015*. [Disponible en: <http://www.ACNUR.org/576408cd7.pdf>].
- ⁹⁰ ACNUR (2016). P. 29.
- ⁹¹ Malala Fund (2016). *Yes All Girls: Education and the Global Response*. P.4.
- ⁹² ACNUR y UNESCO (2016). *No More Excuses: Provide education to all forcibly displaced people*. [Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HjX1fmzYsJ:en.unesco.org/gem-report/no-more-excuses+&cd=1&hl=en&ct=clnk&q=uk>]. p.7.
- [xiv]
- [xv] UNESCO y UNICEF (2015).
- [xvi] Ibid.
- [xvii] Los países del estudio abarcan una amplia variedad de contextos, desde países en conflicto, a Estados frágiles, a los que sufren disturbios civiles, a los que están en tiempos de paz.
- [xx] Solo el 65 por ciento de los niños en países afectados por conflictos alcanzan el último grado de la escuela primaria, en comparación con el 86 por ciento en otros países en desarrollo. Revise UNICEF y UNESCO (2015).
- [xxii] UNESCO (2011).
- ⁹³ UNESCO (2015). P. 94
- ⁹⁴ Jere, C. M. 2012. *Enfoques alternativos para la provisión de educación para jóvenes que no asisten a la escuela en Malawi*. Documento de antecedentes para el Informe Mundial de Monitoreo EPT 2012.
- ⁹⁵ UNFPA (2013). *Motherhood in Childhood: Facing the Challenge of Adolescent Pregnancy*. New York, United Nations Population Fund.
- ⁹⁶ UNESCO (2015). P. 278
- ⁹⁷ Rose, P. 2010. *Achieving education for all through public-private partnerships? Development in Practice*, Vol. 20, No. 4/5, pp. 473-83.
- ⁹⁸ Plan International (2015). *Impact Area Overview: The Right to Education*. Plan International: Woking.
- ⁹⁹ UNESCO (2014).
- ¹⁰⁰ UNESCO (2015b). *World Education Forum Paper: Equality in Education*. [Disponible en : <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/equity-education>].
- ¹⁰¹ Postles, C. et al. (2013) *Girls' Learning: Investigating the Classroom Practices that Promote Girls' Learning*. [Disponible en : <http://www.plan-uk.org/resources/documents/260260>].
- ¹⁰² UNICEF (2016). P. 42
- ¹⁰³ El Banco Mundial (2015), *World Development Report: Mind, society, and behavior*, World Bank: Washington, D.C. Chapter 5. Center on the Developing Child at Harvard University, 'Brain Architecture', [Disponible en: <http://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/brain-architecture>]. Lake, Anthony, and Chan, Margaret. 'Putting science into practice for early child development', *The Lancet*, vol. 385, no. 9980, 2014, pp. 1816–1817. International Food Policy Research Institute,
- Global Nutrition Report 2014: *Actions and accountability to accelerate the world's progress on nutrition*, Washington, D.C., 2014.
- ¹⁰⁴ UNESCO (2015c). *Background Paper: The Demand for and the Provision of Early Childhood Services since 2000*.

- ¹⁰⁵ UNESCO (2015c). Una revisión de la literatura: Early Childhood Care and Education Personnel in Low and Middle Income Countries.
- ¹⁰⁶ UNESCO (2015).
- ¹⁰⁷ Arnold C. et al. (2013).
- ¹⁰⁸ Global Campaign for Education (n.d.). Mother-tongue education: policy lessons for quality and inclusion. [Disponible en : http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/GCEpercent20Motherpercent20Tonque20Mother%20Tongue_EN.pdf].
- ¹⁰⁹ Lamees Altaebi (2016). Girls in Saudi Arabia demand the right to have PE Lessons. [Disponible en : <http://www.independent.co.uk/news/world/middle-east/girls-in-saudi-arabia-demand-the-right-to-have-pe-lessons-a7013921.html>].
- ¹¹⁰ Plan International (2016). *The State of Girls' Rights in the UK*. P. 38. Grace, 10 years old. [Disponible en : <https://plan-uk.org/file/plan-international-ukthe-state-of-girls-rights-in-the-uk-2016pdf/download?token=upKuLdiO>]
- ¹¹¹ Sport England. 'This Girl Can'. [Disponible en : <https://www.sportengland.org/our-work/women/this-girl-can/>].
- ¹¹² Plan International (2017). *Gender and ECD: a review of the linkages*. Plan International: Woking.
- ¹¹³ UNESCO (2015d). Gender and EFA 2000–2015: Achievements and Challenges. [Disponible en : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002348/234809E.pdf>].
- ¹¹⁴ Por ejemplo, las evaluaciones realizadas por Plan en diez países de Asia descubrieron que las mujeres a menudo son retenidas en el hogar para realizar tareas domésticas y de cuidado, generalmente posicionadas como pasivas y abnegadas, mientras que los hombres tienden a ocupar puestos de liderazgo o profesionales, y son descritos como valiente y fuerte. Se ha descubierto que los docentes de ambos sexos tienen actitudes estereotipadas sobre los logros y roles de niños y niñas, como atribuir logros académicos a las niñas cuando se han esforzado, pero en los varones a la habilidad natural o a la competencia en ciertas materias, como ejemplo piensan que los niños son inherentemente mejores en matemáticas.
- ¹¹⁵ EMERGE (2015) op. cit.
- ¹¹⁶ Plan (2013) *Girls' Learning: Investigating the Classroom Practices that Promote Girls' Learning*. London: Plan International UK.
- ¹¹⁷ Plan International (2014). *Hear Our Voices: Do Adolescent Girls' Issues Really Matter?*. Woking: Plan International.
- ¹¹⁸ Shah, S. F. (2012) 'Gender inclusion: a neglected aspect of the English textbooks in Pakistan'. *International Journal of Social Science and Education*, Vol. 3, No. 1, pp. 118–27
- ¹¹⁹ Achyut et al. 2011. In UNESCO (2015d). P.48
- ¹²⁰ Kirby D. (2007). *Emerging Answers: Research Findings on Programmes to reduce teen pregnancy and sexually transmitted diseases*. [Disponible en : <https://thenationalcampaign.org/resource/emerging-answers-2007%E2%80%94full-report>].
- ¹²¹ El derecho al más alto nivel posible de salud ya la atención de la salud se establece en diversos documentos de derechos humanos, incluida la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Artículo 12 del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Artículo 24 de la Convención de los Derechos del niño.
- ¹²² El derecho al más alto nivel posible de salud ya la atención de la salud se establece en diversos documentos de derechos humanos, incluida la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Artículo 12 del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Artículo 24 de la Convención de los Derechos del niño.
- ¹²³ Holden, J., et al (2015) 'We want to learn about good love' – Resultados de un estudio cualitativo que evalúa los vínculos entre la educación sexual integral y la violencia contra mujeres y niñas. London: Plan International UK and Social Development Direct
- ¹²⁴ Ibid.
- ¹²⁵ Para mayor info revise UNESCO (2015e). *Comprehensive Sexuality Education: A Global Review*. [Disponible en : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002357/235707e.pdf>]. P.4.
- ¹²⁶ Plan International UK (2016). Internal Position Paper: Girls' Education.
- ¹²⁷ Para un análisis detallado de los planes de estudio de educación para la sostenibilidad, la no violencia y otras áreas, junto con las estadísticas sobre el impacto positivo de dichos planes de estudios, vea UNESCO (2016).
- ¹²⁸ International Labour Organization fact sheet, Child domestic work: Global estimates 2012. Issued 4 October 2013. Disponible en : http://ilo.org/ipecc/informationresources/WCMS_IPEC_PUB_23235/lang--en/index.htm
- ¹²⁹ McKinsey Global Institute (2015). *The Power of Parity: How Advancing Women's Equality Can Add \$12 Trillion to Global Growth*
- ¹³⁰ Ibid.
- ¹³¹ *Revise Practical Action: Gender and Livelihoods Impacts of Clean Cookstoves in South Asia*. Research report commissioned by the Global Alliance for Clean Cookstoves. May 2015; también revise Global Alliance for Clean Cookstoves and Energia (2015), *Getting Cooking Energy Right in the Post-2015 Indicators*, <http://cleancookstoves.org/binary-data/ATTACHMENT/file/000/000/258-1.pdf>.
- ¹³² WHO/UNICEF Joint Monitoring Programme for Water Supply and Sanitation, *2015 Report and MDG Assessment*. Women and girls were responsible for water collection in seven out of ten households in 45 developing countries.
- ¹³³ World Bank Group. 2015. *Women, Business and the Law 2016: Getting to Equal*. Washington, DC: World Bank. Disponible en : <http://wbl.worldbank.org/~media/WBG/WBL/Documents/Reports/2016/Women-Business-and-the-Law-2016.pdf?la=en>

¹³⁴ World Bank. Gender at work: A Companion to the World Development Report on jobs. World Bank, 2013.

¹³⁵ World Bank Group. 2015. *Women, Business and the Law 2016: Getting to Equal*. Washington, DC: World Bank. Disponible en : <http://wbl.worldbank.org/~media/WBG/WBL/Documents/Reports/2016/Women-Business-and-the-Law-2016.pdf?la=en>

¹³⁶ <http://www.un.org/youthenvoy/wp-content/uploads/2014/10/Work4Youth-Publication.pdf>

¹³⁷ The gender is estimated pay gap to take 118 years to close, according to World Economic Forum.

¹³⁸ International Labour Organization (2015). *Global Employment Trends for Youth 2015: Scaling up investments in decent jobs for youth*.

¹³⁹ Theo Sparreboom and Anita Staneva (2014). Is education the solution to decent work for youth in developing economies? Identifying qualifications mismatch from 28 school-to-work transition surveys. International Labour Office. Work 4 Youth Publication Series. No. 23. Youth Employment Programme Employment Policy Department. [Disponible en : <http://www.un.org/youthenvoy/wp-content/uploads/2014/10/Work4Youth-Publication.pdf>]

¹⁴⁰ International Labour Office (2016). Young and Female: a double strike?

¹⁴¹ Global Partnership for Education (<http://www.globalpartnership.org/education/the-benefits-of-education>), citing 'The Determinants of Wealth and Gender Inequity in Cognitive Skills in Latin America'. Juliana Guaqueta, Kevin Macdonald, Emilio Porta, Harry Anthony Patrinos and Felipe Barrera. Policy Research Working Papers. World Bank, February 2010.

¹⁴² McKinsey Global Institute (2015). The Power of Parity: How Advancing Women's Equality Can Add \$12 Trillion to Global Growth. This scenario requires women to play an identical role in labour markets to that of men.

¹⁴³ Ibid.

¹⁴⁴ La Organización Internacional del Trabajo define el trabajo digno como "trabajo productivo para mujeres y hombres en condiciones de libertad, igualdad, seguridad y dignidad humana". Implica oportunidades de trabajo que ofrecen un ingreso justo; proporciona seguridad en el lugar de trabajo y protección social para los trabajadores y sus familias. Ofrece mejores perspectivas de desarrollo personal que también fomentan la integración social; da a las personas la libertad de expresar sus preocupaciones, organizarse y participar en las decisiones que afectan sus vidas; y garantiza igualdad de oportunidades y tratamiento para todos..

¹⁴⁵ International Commission on Financing Global Education Opportunity (2016). P 12

¹⁴⁶ Recommendation from ONE (2017). Poverty is Sexist: Why educating every girl is good for everyone. [Disponible en : https://s3.amazonaws.com/one.org/pdfs/ONE_Poverty_is_Sexist_Report_2017_EN.pdf].

¹⁴⁷ Sean Coughlan, BBC. (2014) 'Acute global teacher shortage, warns UN', BBC News. [Disponible en : <http://www.bbc.co.uk/news/education-29505581>.]

¹⁴⁸ OECD (2012). Education indicators in focus. [Disponible en : <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/EDIFpercent202012202012--N9percent20FINAL20FINAL.pdf>].

¹⁴⁹ UNESCO Institute of Statistics. Statistical data. [Disponible en : <http://tellmaps.com/uis/teachers/#!/tellmap/-1209350075>].

¹⁵⁰ UNICEF (2015), The Investment Case for Education and Equity. UNICEF: New York. P. 66.

¹⁵¹ UNESCO (2015f). *Una revisión de la literatura : Early Childhood Care and Education (ECCE) Personnel in Low- and Middle-Income Countries*. [Disponible en : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002349/234988E.pdf>].

¹⁵² UNESCO (2015f).

¹⁵³ UNESCO. 'Facts and Figures: Teacher Gap'. [Disponible en : <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/advocacy/global-action-week/gaw-2013/facts-and-figures/>]

¹⁵⁴ The Guardian. 'Almost one third of teachers quit within five years of qualifying'. 24 October 2016. [Disponible en : <https://www.theguardian.com/education/2016/oct/24/almost-third-of-teachers-quit-within-five-years-of-qualifying-figures>].

¹⁵⁵ Human Rights Watch (2016). "We're Afraid for Their Future" Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Jordan. [Disponible en : <https://www.hrw.org/report/2016/08/16/were-afraid-their-future/barriers-education-syrian-refugee-children-jordan>].

¹⁵⁶ UNESCO (2014). P.33

¹⁵⁷ UNESCO (2014). P.39

¹⁵⁸ UNESCO (2014). P.43

¹⁵⁹ Plan International (2013). Include Us! - A Study of Disability among Plan International's Sponsored Children. Plan International: Working.

¹⁶⁰ UNESCO Institute of Statistics. Statistical data. [Disponible en : <http://tellmaps.com/uis/teachers/>].

¹⁶¹ UNESCO (2016). P.40

¹⁶² UNESCO (2014). P.43

¹⁶³ Kelleher, F. (2008) Primary School Teacher

Deployment: A Comparative Study. [Disponible en : <https://books.thecommonwealth.org/primary-school-teacher-deploymentpaperback>].

¹⁶⁴ UNESCO (2015).

¹⁶⁵ Journalist's Resource (2016). How female science, math teachers influence whether young women major in STEM fields. [Disponible en : <https://journalistsresource.org/studies/society/education/female-science-math-teachers-stem-students/>].

¹⁶⁶ FAWE (2015). *Gender Responsive Pedagogy: A Teachers' Handbook*. [Disponible en : <http://www.wikigender.org/wp-content/uploads/2015/08/GRP-Booklet.pdf>].

¹⁶⁷ Ibid.

¹⁶⁸ Asrari, L (2015). For more information see Plan International UK. (2011) *Citizenship In Practice: Young People Driving Change*. London: Plan International UK.

¹⁶⁹ Plan International case study (2016). *Uncut Girls Club*. Ethiopia: Unpublished.

¹⁷⁰ Greene, M. et. al. (2013).

¹⁷¹ Leach, F., Dunne, M. and Salvi, F. (2013). *Global review of current issues and approaches in policy, programming and implementation responses to SRGBV*. UNESCO education sector, Brighton: University of Sussex. P.12

¹⁷² Plan International UK (2016).

¹⁷³ <https://plan-international.org/because-i-am-a-girl/violence-at-school>

¹⁷⁴ La estimación de Plan se basa en el siguiente cálculo: el Estudio de la ONU de 2006 sobre la violencia contra los niños informó que el 20-65 por ciento de los escolares se ven afectados por el acoso verbal, la forma más frecuente de violencia en las escuelas. Según el informe 2011 *Global Education Digest* de la UNESCO, 1.23 mil millones de niños asisten a escuelas primarias o secundarias en un día determinado, y Plan estima que el 20 por ciento de la población estudiantil mundial es de 246 millones de niños. Por lo tanto, Plan estima que al menos 246 millones de niños y niñas sufren de SRGBV cada año. Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (2011). *Global Education Digest 2011: Comparación de las estadísticas educativas en todo el mundo*. Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO. Montreal, UNESCO Institute of Statistics.

¹⁷⁵ Organización Mundial de la Salud (2012). *Global School-Based Student Health Survey*. Disponible en : <http://www.who.int/chp/gshs/en>.

¹⁷⁶ UNICEF (2016b). 'UNICEF Data: Monitoring the Situation of Children and Women'. [Disponible en : <https://data.unicef.org/topic/child-protection/violence/peer-violence/#>].

¹⁷⁷ UNICEF (2016b).

¹⁷⁸ Save the children (2009). *See Me Hear Me*. London: Save the Children. P.106

¹⁷⁹ UNESCO (2016). *LGBT-FRIENDLY THAILAND? An Infographic on school bullying on the basis of sexual orientation and gender identity*. [Disponible en : <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227752E.pdf>].

¹⁸⁰ UNICEF (2006). *World Report on Violence Against Children*. Disponible en :

<https://www.unicef.org/violencestudy/4.%20World%20Report%20on%20Violence%20against%20Children.pdf>].

¹⁸¹ Oficina del Representante Especial del Secretario General sobre la violencia contra los niños (2012). "Tackling Violence in Schools: A global perspective: Bridging the gap between standards and practice". [Disponible en :

<http://srsq.violenceagainstchildren.org/sites/default/files/publications/Tackling%20Violence%20in%20Schools%20final.pdf>].

¹⁸² Ibid.

¹⁸³ Crick, N. and Grotpeter, J. K. (1995). 'Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment', *Child Development*, vol. 66, no. 3, pp. 710-22.

¹⁸⁴ SRSG on Violence against Children (2012).

¹⁸⁵ NGO Advisory Council for Follow-up to the UN Study on Violence against Children (2011). *Five Years On: A Global Update on Violence Against Children*. [Disponible en : http://www.crin.org/docs/Five_Years_On.pdf].

¹⁸⁶ UNICEF (2006). P. 118.

¹⁸⁷ UNICEF (2001). *Corporal Punishment in Schools in South Asia*. [Disponible en :

http://www.childtrafficking.com/Docs/unicef_2001_corporal_punishment_in_south_asia_1.pdf].

¹⁸⁸ Humphreys, S. (2008). 'Gendering corporal punishment: Beyond the discourse of human rights'. *Gender and Education* 20(5):527-540.

¹⁸⁹ MSI, (2008).

¹⁹⁰ UNICEF (2006). Pp. 128-130. En las consultas regionales para este estudio, el abuso físico y psicológico, el abuso verbal, la intimidación y la violencia sexual en las escuelas se informaron sistemáticamente como motivos de absentismo, abandono y falta de motivación para el rendimiento académico.

¹⁹¹ Oficina del Representante Especial del Secretario General sobre la violencia contra los niños (2012).

¹⁹² Results for Development (2013). *Exclusion from Education: The Economic Costs of Out of School Children in 20 Countries*. [Disponible en : http://educateachild.org/sites/default/files/attachments/R4D_EAC_smallres.pdf].

¹⁹³ UNESCO (2011). *Education Counts: Towards the Millennium Development Objectives*. [Disponible en :

<https://www.google.co.uk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKewiBxa6XnZPVAhVLIiAKHZPpCXIQFggoMAA&url=http%3A%2F%2Funesdoc.unesco.org%2Fimages%2F0019%2F001902%2F190214e.pdf&usq=AFQjCNHGEOAbSRvXOSLQLNZfqWIOmxTGg>].

¹⁹⁴ World Bank (2002). *Returns to investment in education: a further update*. Policy Research Working Paper Series 2881.

¹⁹⁵ International Commission on Financing Global Education Opportunity (2016). P. 11

¹⁹⁶ UNICEF (2016). P. 62

¹⁹⁷ UNICEF (2015a). *The Investment Case for Education and Equity*, UNICEF: New York.

¹⁹⁸ International Commission on Financing Global Education Opportunity (2016). Pp 117-118

¹⁹⁹ UNICEF (2015a). P. 59.

²⁰⁰ **General Comment 13** of the Committee on Economic, Social and Cultural Rights, paragraph 14

²⁰¹ Incheon Declaration (2015). Paragraph 14. [Disponible en : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137E.pdf>].

- ²⁰² UNICEF (2016). P.61
- ²⁰³ Global Partnership for Education (2015). *Results report 2014-2015*. [Disponible en : <http://www.globalpartnership.org/docs/reports/results-2014-15/Chapter%203%20-%20Domestic%20and%20External%20Financing%20for%20Education.pdf>].
- ²⁰⁴ UNICEF Innocenti Research Centre (2008). *The child care transition: A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. [Disponible en : https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_eng.pdf].
- ²⁰⁵ World Bank (2014). *Stepping up Early Childhood Development: Investing in young children for high returns*. Washington, D.C.: World Bank.
- ²⁰⁶ UNESCO. *Education For All Global Monitoring Report 'Pricing the Right to Education: The cost of reaching new targets by 2030'*, Policy Paper 18, UNESCO, Paris, July 2015, p. 4. Figures were in US dollars, in 2012.
- ²⁰⁷ ActionAid, Oxfam and Christian Aid (2015). *Getting To Good – Towards Responsible Corporate Tax Behaviour*. Discussion paper,
- ²⁰⁸ Ernesto Crivelli, Ruud De Mooij and Michael Keen (2015). *Base Erosion, Profit Shifting and Developing Countries*, IMF Working Paper WP/15/118. IMF.
- ²⁰⁹ Dev Kar and Joseph Spanjers (2015). *Illicit Financial Flows from Developing Countries: 2004 – 2013. Global Financial Integrity*. [Disponible en : http://www.gfintegrity.org/wpcontent/uploads/2015/12/IFF-Update_2015-Final.pdf].
- ²¹⁰ Un estudio en el estado de Bihar, India, donde las niñas recibieron bicicletas para mejorar la seguridad en el viaje a la escuela, condujo a que la tasa de retención de las niñas se triplicara, y las tasas de finalización aumentaron en un 10 por ciento.
- ²¹¹ Ichii, Reina (2010). *Gender Responsive Budgeting in Education - Advocacy Brief*. Bangkok: UNESCO Bangkok. [Disponible en : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001894/189456e.pdf>].
- ²¹² UNESCO and UNESCO Institute for Statistics, 'A Growing Number of Children and Adolescents Are Out of School as Aid Fails to Meet the Mark', Policy Paper 22, Fact Sheet 31, UNESCO and UIS, Paris and Montreal, July 2015.
- ²¹³ Crawford, Nicholas, et al. (2015). *Protracted Displacement: Uncertain paths to self-reliance in exile*, Overseas Development Institute: London. Pp. 2–3.
- ²¹⁴ International Commission on Financing Global Education Opportunity (2016). P.13
- ²¹⁵ Ibid.
- ²¹⁶ Plan International, Global Campaign for Education, Oxfam International and Results International (2013). *Financing Education as a Global Public Good: 1000 Days to 2015 and Beyond*.
- ²¹⁷ The Brookings Institution and UNESCO (2013). *Financing for Global Education: Opportunities for Multilateral Action*. [Disponible en : <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223289E.pdf>].
- ²¹⁸ Ibid.
- ²¹⁹ Global Partnership for Education (2013). *How the Global Partnership for Education Adds Value*. [Disponible en : <http://www.globalpartnership.org/content/how-global-partnership-education-adds-value>].
- ²²⁰ Nicolai, Susan, et al. (2016). Pp. 9-10.
- ²²¹ International Commission on Financing Global Education Opportunity (2016). P.13
- ²²² United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (2015). *World Humanitarian Data and Trends 2015*. [Disponible en : https://docs.unocha.org/sites/dms/Documents/WHDT2015_2Dec.pdf].
- ²²³ Nicolai, Susan, and Hine, Sébastien (2015). *Investment for Education in Emergencies: A Review of evidence*. Overseas Development Institute: London. P. 10.
- ²²⁴ James Milner and Gil Loescher (2011). "Responding to protracted refugee situations: lessons from a decade of discussion." Refugee Studies Centre. Forced Migration Policy Briefing 6.
- ²²⁵ DeStefano, J., Moore, A.-M. S., Balwanz, D. and Hartwell, A. 2007. *Reaching the Underserved: Complementary Models of Effective Schooling*. Washington, DC, Academy for Educational Development.
- ²²⁶ Meghna Sabharwal, Evan M. Berman (2015). *Public Administration in South Asia: India, Bangladesh, and Pakistan*. Boca Raton: CRC Press. P.205
- ²²⁷ UNESCO (2013). *Education for All Global Monitoring Report Policy Paper 05: 'Private sector should boost finance for education'*.
- ²²⁸ UNESCO Instituto de Estadística de la UNESCO. Datos estadísticos: Porcentaje de matriculación privada. [Disponible en : <http://stats.uis.unesco.org/>].
- ²²⁹ Right to Education. *Privatisation of Education*. [Disponible en : <http://www.right-to-education.org/issue-page/privatisation-education>].
- ²³⁰ Jamil, B.R. et al (2012). *Investigating Dimensions of the Privatisation of Public Education in South Asia, Case Studies from Pakistan and India*. [Disponible en : [http://www.periglobal.org/sites/periglobal.org/files/8.Privatisation of Public Education in South Asia\(Jamil,Javaid&R angaraju\).pdf](http://www.periglobal.org/sites/periglobal.org/files/8.Privatisation%20of%20Public%20Education%20in%20South%20Asia%20(Jamil,%20Javaid%20&%20Angaraju).pdf)].
- ²³¹ The Economist (2009). *The Trouble with Private Schools*. August 2009. [Disponible en : <http://www.economist.com/blogs/freeexchange/2009/08/the-trouble-with-private-school>].
- ²³² Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights, the Right to Education Project and the Open Society Foundation (2017). *Regional consultation: Guiding Principles on state obligations regarding private schools*. [See: <http://en.unesco.org/events/regional-consultation-guiding-principles-state-obligations-regarding-private-schools>].
- ²³³ Sustainable Development Solutions Network (2015). *Data for Development: A Needs Assessment for Global Goals Monitoring and Statistical Capacity Development*. P. 6. [Disponible en : <https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?page=view&type=400&nr=2017&menu=35>].
- ²³⁴ Washington Group on Disability Statistics. *Rationale and Principles for Questions on Child Functioning*. [Disponible en :

<http://www.washingtongroup-disability.com/washington-group-question-sets/child-disability/>.

²³⁵ Esto viene de la Visión General del Impacto del Plan sobre el Derecho a la Educación Inclusiva y de Calidad.

²³⁶ Declaración Universal de los Derechos Humanos. [Disponible en :

http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf].

²³⁷ Convención sobre los Derechos del niño. [Disponible en :

<http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>].

²³⁸ Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en :

http://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_en.pdf].

²³⁹ Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. [Disponible en :

<http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cedaw.pdf>].

²⁴⁰ Convención sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales. [Disponible en :

<http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr.pdf>]

²⁴¹ La Convención de los Refugiados (1951). [Disponible en :

<http://www.UNHCR.org/uk/protection/travaux/4ca34be29/refugee-convention-1951-travaux-preparatoires-analysed-commentary-dr-paul.html>].

²⁴² UNESCO (1960). Convención contra la discriminación en la educación. [Disponible en :

http://www.unesco.org/education/pdf/DISCR1_E.PDF].

²⁴³ Incheon Declaration (2015). Paragraph 10. [Disponible en :

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137E.pdf>].