

NOTA DE ORIENTACIÓN

GÉNERO

Equidad de género en y a través de la educación



Red Interagencial para la
Educación en Situaciones
de Emergencia

UNGEI
United Nations Girls'
Education Initiative

Publicado por:

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE)

a/c International Rescue Committee

122 East 42nd Street

Nueva York, NY 10168

Estados Unidos de América

INEE © 2019

Este documento está disponible bajo una licencia Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Se atribuye a la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE)

Cita: Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) (2019). *Nota de orientación de la INEE sobre género*. Nueva York, NY. www.inee.org. Licencia: Creative Commons Attribution ShareAlike 4.0.



Fotografía de portada:

Laxmi Giri, 16 años, sonrío dentro de la escuela secundaria improvisada en una tienda de campaña en Shree Balephi, Nepal (2015). © UNICEF.

Índice

Prefacio	5
Agradecimientos	7
Acrónimos y abreviaturas	9
Introducción	12
Contexto sobre las Normas y lineamientos	14
¿Para quién es esta nota de orientación?	17
¿Cómo está organizada esta nota de orientación?	17
Principios clave sobre Programación de equidad de género	18
1. Estrategias para la participación, la coordinación y el análisis teniendo en cuenta asuntos de género	31
1.1 Participación	31
1.2 Coordinación	37
1.3 Análisis, monitoreo y evaluación	44
2. Estrategias para el acceso equitativo y entornos de aprendizaje con perspectiva de género	51
2.1 Igualdad de acceso	51
2.2 Protección y bienestar	58
2.3 Instalaciones y servicios	67
3. Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje sensibles al género	73
3.1 Planes de estudios	73
3.2 Enseñanza con perspectiva de género y procesos de aprendizaje	79
4. Estrategias para políticas de género y asistencia para maestros y otro personal educativo	83
4.1 Contratación y selección	84
4.2 Condiciones de trabajo	87
4.3 Capacitación, desarrollo profesional y apoyo para maestros	90
4.4 Apoyo y supervisión	96
5. Estrategias para una política educativa con perspectiva de género	99
5.1. Formulación de leyes y políticas	100
5.2. Planificación e implementación	102
5.3. Financiamiento de la educación en situaciones de emergencia	106
Anexo 1: Género - Palabras Clave	108
Anexo 2: Recursos útiles	115
Anexo 3: Tarjeta “Ausente” utilizada en Sudán	124
Anexo 4: Marco de Marginación Educativa del Desafío de la Educación de las Niñas	126
Referencias	127

Prefacio

Desde 2010, la *Guía de bolsillo de la INEE para asuntos género* ha sido una de las referencias principales sobre cómo garantizar que las necesidades de las niñas y los niños se aborden en el diseño y la entrega de la educación en contextos de conflicto y crisis. Ahora, casi diez años después, el panorama ha cambiado. Las crisis son cada vez más prolongadas y los actores humanitarios y de desarrollo se unen de manera coordinada para responder a los desafíos complejos e identificar soluciones sostenibles. El compromiso con la educación de las niñas en situaciones de crisis también está en su punto más alto, con socios del G7 en 2018 prometiendo mayores inversiones individuales en esta área. En este contexto, la necesidad de contar con orientaciones prácticas para promover la equidad de género en contextos de conflicto y crisis nunca ha sido mayor. Nos complace mucho que esta *nota de orientación de la INEE sobre género* pueda contribuir al creciente conjunto de evidencias sobre educación en conflictos y crisis, sobre la base de la *Guía de bolsillo de la INEE para asuntos de género* y compartir las mejores prácticas y experiencias actuales de una variedad de socios.

Con el lanzamiento de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) en 2015, la comunidad internacional se comprometió a proporcionar una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos (ODS4), así como a lograr la equidad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas (ODS5). Los objetivos globales también enfatizan la necesidad de “no dejar a nadie atrás” al enfocarse en los que están más atrás, como los afectados por la crisis. En esta misma línea, el *Marco de Acción para la Educación 2030* destaca la importancia de entregar educación en “entornos de aprendizaje seguros, alentadores y libres de violencia” y recomienda una respuesta más sólida y mejor coordinada para garantizar que el espacio protector de la educación se mantenga durante las crisis y los esfuerzos posteriores de recuperación.

En respuesta a estos compromisos globales, la *Nota de orientación de la INEE sobre equidad de género* proporciona estrategias para garantizar que los niños, niñas, mujeres y hombres en contextos de conflicto y crisis disfruten igualmente de la protección y los resultados académicos que la educación de calidad puede proporcionar. También describe principios para la programa-

ción con perspectiva de género, en consonancia con las *Normas Mínimas de la INEE para la educación en situaciones de emergencia*. La *Nota de Orientación de la INEE sobre equidad de género* muestra cómo la atención a la dinámica del género y las restricciones sociales llevará a una mejor educación para todas las poblaciones afectadas por la crisis y ayudará a construir sistemas educativos inclusivos y equitativos para el futuro.

Esta nota de orientación también responde a los desarrollos recientes en el contexto humanitario, incluido el compromiso histórico asumido por los socios del G7 con la educación de calidad para niñas en situaciones de crisis. La siguiente *Declaración de Charlevoix sobre educación de calidad para niñas, adolescentes y mujeres en países en desarrollo* reconoce que una educación de calidad puede contribuir a la paz y la estabilidad, así como a resultados positivos de salud y vida para todos. Es fundamental que la comunidad vinculada al desarrollo aproveche ahora este impulso global trabajando juntos para romper las barreras que impiden que muchas niñas y niños en situaciones de crisis y conflicto accedan a la educación que necesitan. Esperamos que esta *Nota de Orientación de la INEE sobre equidad de género* ayude a equipar mejor a los que están en la primera línea de este trabajo para hacer precisamente eso.

Me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento al equipo de trabajo sobre equidad de género de la INEE que dirigió el desarrollo de esta *Nota de Orientación de la INEE sobre equidad de género*. La edición actual se sometió a un extenso proceso de revisión, que incluyó un llamamiento global para estudios de casos y participación de más de 40 organizaciones y personas interesadas. El proceso fue diseñado para revisar y enriquecer los principios originales de la *Guía de bolsillo de la INEE para asuntos de género* ofreciendo una alineación con nuevas herramientas y procesos de coordinación y presenta prácticas emergentes prometedoras y estudios de casos recientes. Esperamos que el resultado de este esfuerzo de colaboración resulte ser un recurso útil para los formuladores de políticas, profesionales, investigadores y organizaciones de la sociedad civil.

— Nora Fyles
Directora de la Secretaría de la Iniciativa de las Naciones Unidas
para la Educación de las Niñas (UNGEI)

Agradecimientos

En 2010, la Red Interinstitucional para la Educación en Emergencias (INEE) publicó la Guía de Bolsillo de la INEE para asuntos de Género para ofrecer orientación práctica sobre la promoción de la equidad de género en y a través de la educación. La *Nota de Orientación de la INEE sobre equidad de género* actualizada adapta el contenido a las mejores políticas y prácticas globales recientes. El proceso de revisión fue llevado a cabo por Juliette Myers (UNGEI / independiente) y Emilie Rees Smith (UNGEI), en nombre del equipo de trabajo sobre equidad de género de la INEE. Nora Fyles (UNGEI), Wenna Price (Alianza Global para la Educación) y Silje Skeie (Norad) fueron contribuyentes clave.

Los revisores fueron: Lisa Bender; Christine Heckman (UNICEF); Yolande Miller-Grandvaux (USAID); Marian Hogkin (independiente, autora de la versión original); Sujata Bordoloi (UNGEI); Ellen Chigwanda (CARE); Natalie Brackett, Dean Brooks, Peter Transburg, Sarah Montgomery, Ben Steiner, Lauren Gerken, Sagen Eatwell (INEE); Marni Sommers (Escuela de Salud Pública Mailman de la Universidad de Columbia); Grace Armstrong, Stephanie Kumah y Jackie Ogega (Creative Associates); Yona Nestel (Plan Internacional); Peter Simms y Dianne Denton (Plan Canada); Kalene Resler y Julie Swanson (USAID); Caroline Keenan (War Child Canada); Elyse Ruest-Archambault (Right to Play); Zarmina Ayesha Nasir (Reach Out To Asia); Kelsey Dalrymple (Plan Internacional de Tanzania); Munas Kalden (UNICEF, Nigeria); Irene Dawa (independiente, Uganda y Sudán del Sur); Haroun Sale (independiente, Níger); Anjela Tanej (CARE India); Pauline Westerbakey (estudiante de posgrado); Dr. Shashi Kumar (Centro para el Estudio de la Exclusión Social y la Política de Inclusión, Universidad de Bangalore); Assa Keita (Fundación Winrock); Kathryn Adams (LIDE, Haití); Margaret Sinclair (independiente); Alisa Phillips (World Vision); Jetske van Dijk (Child to Child), Sumaya Abuhamdeh (independiente, Jordania); Kafa Akroush (Ministerio de Educación, Jordania); Devin Faris (independiente); Maglia Fabiana (independiente); Dr. Farhan Abdul Rauf (consultor de salud pública, Pakistán); Amrit Sandhu, Masumi Yamashima (UNICEF); Kadi-dia Doumbia (Independiente); Henny Sleghe (Promundo EEUU y Living Peace Institute); Lotte Renault (CARE); y Emily Wiseman (WUSC). Los siguientes estudiantes de la Escuela de Asuntos Públicos Internacionales de la Universidad de Columbia dedicaron generosamente su tiempo a preparar estudios

de casos: Clara Ceccanti, Natasha Goel, Won Jang, Jeremy Lakin, Aswathi Kizhekalam Puthenveetil , y Hannah Papageorge. Fiona McDowell editó la nota de orientación.

La actualización de 2018 incluye contenido de la guía original de 2010, que fue escrita por Siobhán Foran, Gurcharan Virdee y Victoria Rames del Proyecto GenCap del Comité Permanente Interagencial (IASC) y Marian Hodgkin de la Secretaría de la INEE , y editado por Ingrid Lewis (EENET).

El equipo de trabajo sobre equidad de género de la INEE trabaja para apoyar la incorporación de la perspectiva de género y la atención a la equidad de género en y a través de la preparación, respuesta y recuperación educativa. Para obtener más información sobre INEE y el equipo de trabajo sobre equidad de género de la INEE, visite www.inee.org.

La INEE desea agradecer a la UNGEI por sus contribuciones financieras y técnicas para el desarrollo y la revisión de este documento. La INEE agradece a las agencias, fundaciones, instituciones y particulares que brindan apoyo financiero y en especie a la red.

La traducción al árabe, francés, portugués y español de la versión original en inglés de esta publicación se realizó en colaboración con Traductores sin Fronteras, <https://translatorswithoutborders.org/> , la cual además fue revisada por el facilitador de la comunidad hispana de la INEE (Claudio Osorio).

Presentación y diseño de las versiones en inglés, francés, portugués y español de esta publicación por parte de 2D Studio, www.2dstudio.eu

Presentación y diseño de la versión árabe de esta publicación por parte de Joe-Youssef Hammoud.

Esta Nota de orientación de INEE sobre equidad de género está dedicada a la memoria de Jackie Kirk que trabajó para el Comité Internacional de Rescate (IRC, por sus siglas en inglés) y que fue asesinada el 30 de agosto de 2008 en Afganistán. Esta revisión conmemora el décimo aniversario de su muerte. Jackie estableció y dirigió el equipo de trabajo sobre equidad de género de la INEE y gran parte de la orientación en este documento se basa en las herramientas y los estándares que ella ayudó a desarrollar. Su experiencia en equidad de género y educación en emergencias se extraña enormemente.

Acrónimos y abreviaturas

ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
AKF	Fundación Aga Khan
APF	Asociaciones de Padres de Familia
APM	Asociación de padres y maestros
APS	Apoyo Psicosocial
ASE	Aprendizaje socioemocional
ASH	Agua, saneamiento e higiene
CGC	Coordinación y gestión de campo
CEDAW	Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer
CDN	Convención sobre los Derechos de la Niñez
CGE	Comité de gestión escolar
C/MGF	Corte / mutilación genital femenina
CMS	Cambio más significativo
CRC	Convención sobre los Derechos de la Niñez
DFID	Departamento de Desarrollo Internacional de Reino Unido
ECW	Education Cannot Wait (La Educación no Puede Esperar)
EBC	Educación basada en la comunidad
EeE	Educación en emergencias
EENET	Red de educación habilitadora
ETND	Embarazo temprano no deseado
ETS	Enfermedades de transmisión sexual
GCPEA	Coalición Mundial para Proteger a la Educación de los Ataques

GEC	Grupo Sectorial Global de Educación
GEL	Grupo de educación local
GenCap	Proyecto de capacidad de reserva en asuntos de género
GESP	Programa de apoyo a la educación de las niñas.
GPE	Asociación Mundial para la Educación
GRPTT	Paquete de Pedagogía con enfoque de género para la capacitación de maestros
IASC	Comité Permanente Interagencial
IIEP/ UNESCO	Instituto Internacional para Educación de la UNESCO
INEE	Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia
IRC	Comité Internacional de Rescate
JRNA	Evaluación conjunta de necesidades
KEEP	Proyecto de igualdad en la educación de Kenia
IGATE	Mejorando el Acceso de las Niñas a través de la Transformación en la Educación
MHM	Manejo de la higiene menstrual
MGE	Marcador de género y edad
NRC	Consejo Noruego para Refugiados
OCHA	Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios
ODS	Objetivo de Desarrollo Sostenible
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	Organización no Gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PEA	Programa de educación acelerada
PSE	Plan de sector educativo

PDI	Persona desplazada interna
RAR	Refugio, asentamientos y recuperación
RTP	Derecho a Jugar (Rigth to Play)
RRD	Reducción de riesgo de desastres
SIGE	Sistemas de información de gestión educativa
SDSR	Salud y derechos sexuales y reproductivos
TAG	Guía de área temática
TiCC	Colaboración para Maestros en Crisis de la INEE
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNGEI	Iniciativa de las Naciones Unidas para la Educación de las Niñas
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
VBG	Violencia basada en el género
VEBG	Violencia escolar basada en género
WUSC	World University Service of Canada

Introducción

La educación es un derecho humano, incluso en emergencias. Sin embargo, hay 75 millones de niños y niñas entre las edades de tres y dieciocho años en situaciones humanitarias que necesitan asistencia educativa con urgencia.¹ Más de un tercio de los niños y niñas fuera de la escuela en el mundo viven en países afectados por conflictos armados, y muchos más son afectados por desastres.² En promedio, la inestabilidad causada por crisis humanitarias o desastres puede durar más de siete años, y las familias atrapadas en conflictos pasan una media de veintiséis años como refugiados o desplazados internos.³ A medida que el mundo es testigo del mayor número de personas desplazadas en la historia, las crisis son cada vez más prolongadas y el cambio climático presenta nuevos desafíos, generaciones de niños, niñas y jóvenes corren el riesgo de perder la educación por completo.

Una emergencia puede provocar la destrucción o demolición de la infraestructura escolar, el ataque a escuelas, la muerte o el desplazamiento de docentes y estudiantes y la interrupción significativa de la escolarización, algo que viola el derecho a la educación.

La educación en emergencias es protectora, ya que proporciona un apoyo psicosocial, físico y cognitivo que salva y mantiene vidas. Puede mantener el progreso de los estudiantes que ya están siendo educados y a menudo, brinda la oportunidad de matricular a aquellos que no han recibido formación en programas de educación acelerada, capacitación vocacional y otras intervenciones de aprendizaje formal e informal.

El género repercute en la forma en que las personas experimentan las emergencias en general y afecta específicamente la participación en la educación y cómo progresan los estudiantes una vez matriculados.⁴ Las niñas tienen menos probabilidades que los varones de participar en la educación en contextos de conflictos y crisis, y también sufren desproporcionadamente durante desastres. Las niñas que viven en situaciones de crisis tienen una probabilidad 2,5 mayor de no ir a la

El Género se refiere a los roles, responsabilidades e identidades construidos socialmente para las niñas, niños, mujeres y hombres, y cómo se valoran en la sociedad. Son específicos de cada cultura y cambian con el tiempo. Las identidades de género definen cómo se espera que las niñas, niños, mujeres y hombres piensen y actúen. (OMS, 2011).

escuela primaria y tienen un 90 por ciento más de probabilidades de estar fuera de la escuela secundaria que en entornos más estables.⁵ Son objeto de ataques rutinarios durante un conflicto violento simplemente por intentar ir a la escuela⁶ —por ejemplo, el intento de homicidio de Malala Yousafzai en Pakistán y el secuestro de niñas Chibok en Nigeria—y corren un mayor riesgo de matrimonio precoz y forzado, trata, embarazo precoz y violencia de género.⁷

Los hombres y los niños también están expuestos a numerosas amenazas que pueden obstaculizar las oportunidades de educación y socavar la paz y la estabilidad.⁸ En algunos contextos, el conflicto tiene más impacto en la educación de los niños que en la de las niñas. En Timor-Leste y Burundi, por ejemplo, los niños tenían más probabilidades de no ir a la escuela durante el conflicto porque fueron reclutados en las fuerzas armadas⁹ o presionados para tomar un empleo remunerado.¹⁰ Al igual que con las niñas, la falta de educación conlleva un alto precio para los niños. Las investigaciones han demostrado que los hombres con menos educación tienen más probabilidades de tener puntos de vista discriminatorios sobre el género, más probabilidades de ser violentos en el hogar y menos de participar en el cuidado infantil.¹¹ Los hombres y los niños también pueden verse limitados por las nociones tradicionales de masculinidad, tales como servir de proveedor y protector para el hogar. Estos tipos de expectativas a menudo se vuelven inalcanzables en situaciones de crisis y pueden llevar a hombres y niños a adoptar estrategias alternativas de afrontamiento, incluidos el delito y la violencia. Los desafíos que enfrentan los niños cuando las opciones de educación son de baja calidad o no son relevantes para sus vidas pueden hacerlos más vulnerables a las estrategias socioeconómicas negativas.¹²

Reconocer la naturaleza de género de las barreras para la educación, que enfrentan los estudiantes de ambos sexos en conflictos y crisis es fundamental para crear respuestas apropiadas y efectivas.

Los sistemas educativos que se ven afectados por conflictos y crisis suelen ser menos capaces de abordar las necesidades específicas de aprendizaje de niñas, niños, mujeres y hombres. Las escuelas pueden reflejar la violencia y la inquietud de las comunidades y las amenazas o los actos de violencia escolar basada en género (VEBG) pueden aumentar. La participación en la educación se encuentra entre las más bajas en los estados afectados por conflictos, especialmente para las niñas que entran en la adolescencia. Un estudio reciente indicó que cuatro de cada cinco países con las mayores brechas de género en educación se vieron afectados por conflictos.¹³

Sin embargo, en momentos de crisis, la educación puede ser más importante que nunca. De hecho, los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en contextos de crisis identifican constantemente la educación como una de sus principales prioridades.¹⁴ La educación de buena calidad puede romper los ciclos de conflicto y violencia, redefinir las normas de género y promover la tolerancia y la reconciliación. La educación es clave para permitir que los niños, niñas y jóvenes contribuyan a la construcción de la paz, a sociedades más equitativas en términos de género y crear prosperidad para todos.¹⁵

Contexto sobre las Normas y lineamientos

Esta nota de orientación reúne el aprendizaje de tres documentos globales clave que describen cómo considerar las diferencias de género, desigualdades, necesidades, capacidades y aspiraciones de los docentes, estudiantes y comunidades puede mejorar la eficacia de los esfuerzos de la EeE:

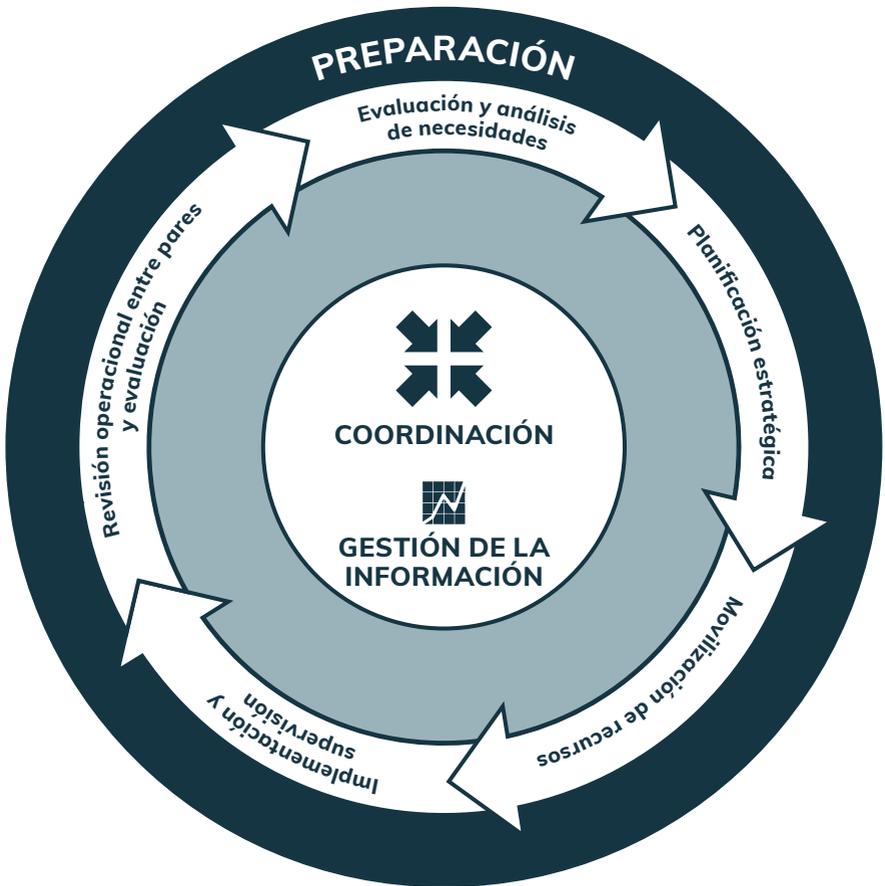
Manual de Género de IASC para la Acción Humanitaria

El Manual de Género del Comité Permanente Interagencial (IASC) establece las razones para integrar la equidad de género en la acción humanitaria y proporciona orientación práctica para hacerlo en los distintos sectores, incluido un capítulo sobre educación.

El Manual de Género de IASC también incluye orientación sobre el uso de una perspectiva de género en todas las etapas del ciclo del programa humanitario: desde la preparación hasta la evaluación y análisis de necesidades, la planificación estratégica y la movilización de recursos a través de la implementación, el seguimiento y la revisión y evaluación entre pares. Esta herramienta es un complemento útil de la Nota de Orientación de INEE sobre equidad de género.



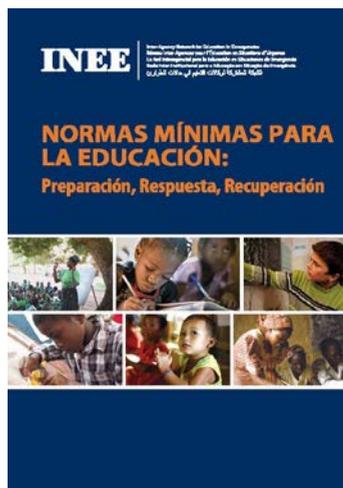
Ciclo del programa humanitario¹⁶



Normas Mínimas de INEE para la educación: Preparación, respuesta, recuperación

El Manual de las Normas Mínimas para la educación de la INEE proporciona un marco integral para la educación de calidad en la preparación, respuesta y recuperación ante emergencias. Cubre cinco ámbitos centrales de la programación de la educación:

1. Participación comunitaria, análisis y coordinación
2. Acceso y ambiente de aprendizaje
3. Enseñanza y aprendizaje
4. Maestros y otro personal educativo
5. Política educativa



El género es un tema clave en las Normas Mínimas de la INEE. Las normas se mencionan a lo largo de esta nota de orientación y se enumeran en la contraportada para facilitar su referencia.

Los lineamientos del IASC para integrar la violencia de género en la acción humanitaria: reducir el riesgo, promover la resiliencia y ayudar a la recuperación

Como una de las 13 guías de áreas temáticas específicas por sector (TAGS por sus siglas en inglés), la TAG de educación ayuda a los actores educativos afectados por emergencias humanitarias a coordinar, planificar, implementar, controlar y evaluar acciones esenciales para la prevención y mitigación de violencia basada en género (VBG) en el sector educativo.

Esta nota de orientación se basa en los principios y normas fundamentales descritos en estos tres manuales para proporcionar orientación práctica y estrategias para la acción.



¿Para quién es esta nota de orientación?

La *Nota de Orientación de la INEE sobre equidad de género* ofrece asesoramiento sobre cómo proporcionar educación con perspectiva de género a cualquier persona involucrada en esta tarea como parte de una preparación, respuesta o respuesta ante una situación de emergencia. Esto incluye a los gobiernos, organizaciones no gubernamentales, agencias internacionales y donantes. Aunque se ha redactado pensando en los profesionales de la educación, incluidos aquellos involucrados en Grupos Sectoriales de Educación ("Cluster de Educación") u otros grupos de trabajo de coordinación o del sector, los principios y consejos son útiles también para otras personas.

¿Cómo está organizada esta nota de orientación?

En esta nota de orientación se resumen en primer lugar los principios clave para un acercamiento a la programación educativa que tenga en cuenta los asuntos de género, y se abordan algunas de las ideas equivocadas y argumentos más comunes sobre este tipo de educación. De esta manera, también proporciona estrategias y acciones concretas para poner en práctica la equidad de género en los principales ámbitos de la educación en situaciones de emergencia, enmarcadas en las Normas Mínimas de la INEE. Para finalizar, se facilitan como anexos un glosario de términos clave sobre género, una lista de recursos útiles como lecturas complementarias y una herramienta para reunir información sobre por qué las niñas y niños no están escolarizados.

Principios clave sobre programación de equidad de género

El punto de partida fundamental para pensar en una programación educativa que tenga en cuenta los asuntos de género es que la educación es un derecho humano fundamental para todos. Para asegurar que tanto la educación inclusiva y equitativa de calidad como el aprendizaje permanente estén disponibles para todos es esencial comprender y abordar las desigualdades de género en educación.

La equidad de género en la educación

La equidad de género está ligada inextricablemente al derecho a la educación para todos. Lograr la equidad de género requiere un enfoque basado en los derechos que asegure que todas las niñas, niños, mujeres y hombres no solo puedan acceder y completar ciclos educativos, sino que además se fortalezcan a través de la educación.

— Marco de Acción para la Educación 2030¹⁷

Fomentar la equidad de género en la educación requiere atender las distintas necesidades de niñas, niños, mujeres y hombres y asegurar tanto su escolarización, participación y éxito educativos como su aprendizaje permanente. Esto implica cambiar la cultura, políticas y prácticas que discriminan a ciertos grupos de estudiantes y desarrollar sistemas educativos que cubran las distintas necesidades y capacidades de todos los estudiantes, para que se les fortalezca de manera igualitaria y a través de la educación. Los sistemas educativos pueden desempeñar un papel clave a la hora de conseguir una equidad de género mayor mediante la difusión de normas, creencias y actitudes positivas y evitar reproducir o reforzar las desigualdades sociales.

La educación con perspectiva de género encara las barreras y respeta las diferencias de esta naturaleza; permite que las estructuras, sistemas y metodologías también sean sensibles al género; garantiza que la paridad entre sexos constituya una estrategia más amplia para promover este tipo de igualdad y evoluciona para cerrar brechas y erradicar la discriminación basada en el género. Esta respeta y reconoce las diferencias basadas en el género y variables entrecruzadas como la edad, etnia, idioma, discapacidad, desplazamiento, sexualidad y nivel económico que constituyen la identidad de un estudiante.

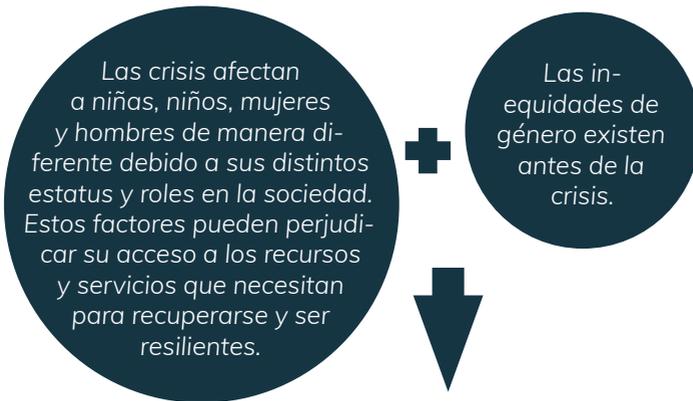
Género y educación en situaciones de emergencia

La equidad de género es un componente esencial de la educación en situaciones de emergencia. Las diversas maneras en las que los conflictos y crisis afectan a niñas y niños pueden tener un impacto en el acceso, seguridad y calidad de la educación. Las necesidades educativas cambian y surgen distintas dificultades. Integrar las consideraciones de género en la educación en situaciones de emergencia ayuda a garantizar que la respuesta humanitaria sea equitativa y proteja el derecho fundamental a la educación. Esto puede ofrecer también oportunidades para promover la equidad de género como parte de un proceso de recuperación sostenible.

Desde una perspectiva de justicia social, la educación puede constituir un instrumento clave para equipar a todos los grupos sociales con las habilidades y competencias necesarias para contribuir de forma productiva a la recuperación de un país a través de la participación económica y el compromiso cívico.¹⁸ Esto requiere tener en cuenta las necesidades, capacidades y prioridades de aprendizaje y los distintos conflictos que sufren las niñas, niños, mujeres y hombres.

El análisis global indica que el conflicto es menos probable en contextos en los que existe paridad de género en lo que se refiere a media de años de escolarización.¹⁹ Asegurar que las oportunidades educativas estén disponibles de forma equitativa, sean de buena calidad y respondan a las consideraciones de género y conflictos garantizará las mejores expectativas para fomentar la recuperación sostenible y la equidad de género como objetivos que se refuerzan mutuamente.

Razones para integrar la equidad de género en la acción humanitaria²⁰



Integrar las consideraciones de género en toda acción humanitaria ayuda a garantizar respuestas más inclusivas, eficaces, eficientes y fortalecedoras.

Factores transversales que afectan a la participación en la educación

Esta nota de orientación se centra en estrategias y respuestas enmarcadas en las Normas Mínimas de la INEE para encarar de forma específica las barreras de género en la respuesta educativa en situaciones de emergencia. Por esta razón, no hace demasiado hincapié en otros aspectos que puedan afectar la experiencia educativa de los estudiantes en situaciones de crisis y conflictos como su discapacidad, sexualidad, etnia o nivel de ingresos. Sin embargo, reconocer que el género se solapa e interactúa con otros factores y características de la vida de un individuo es fundamental para determinar en qué medida pueden participar y progresar a través de la educación. Por ejemplo, es más probable que se excluya de los servicios educativos a una adolescente con discapacidad que viva en contextos humanitarios y de conflicto antes que a sus compañeros no discapacitados.²¹ El siguiente diagrama del Marco de Marginación Educativa, desarrollado por el Desafío de la Educación de las Niñas, proporciona una base conceptual a fin de reflexionar sobre las características y contextos que se entrecruzan para crear barreras a la educación y empujan a las personas al margen de los sistemas educativos, a menudo hasta el punto de excluirlos por completo.

Principios clave en el desarrollo de la equidad de género para la educación en situaciones de emergencia

En contextos de crisis, hay muchas más dificultades y retos para hacer realidad la equidad de género en la educación. Hay algunos principios clave que pueden ayudar a formar un enfoque exitoso a la hora de trabajar en el acceso igualitario y la participación en una educación de buena calidad. Todos estos principios están ligados a los cinco ámbitos de las Normas Mínimas de la INEE.

Los cinco ámbitos de las normas mínimas de la INEE



Resumen de los principios clave del desarrollo de la equidad de género:

1. El género nos afecta a todos.
2. La dinámica del género afecta a la educación.
3. Una educación con perspectiva de género es protectora.
4. Las crisis presentan oportunidades para un cambio transformador.
5. Fomentar la equidad de género contribuye a una recuperación pacífica y sostenible.
6. Los datos se desagregan por sexo.
7. Los estudiantes, ya sean hombres o mujeres, están involucrados en el trabajo en pos de la equidad de género.
8. Los miembros de la comunidad, ya sean hombres o mujeres, están involucrados en el trabajo en pos de la equidad de género.
9. El género es un asunto intersectorial.
10. Todos deberíamos luchar por la equidad de género en la educación.

Principio 1: el género nos afecta a todos.

Argumentos comunes que debemos desafiar:

- “Nuestro programa sólo se dirige a las niñas, por lo que no tenemos que pensar en asuntos de género”.
- “Nuestros objetivos son 50 por ciento niñas y 50 por ciento niños, ¿no es suficiente para resolver los asuntos de género?”
- “Los expertos en temas de género solo hablan de mujeres y niñas, ¿qué hay de los hombres y niños? Están igual de desamparados y los estás discriminando”.

A menudo se piensa que el género sólo está relacionado con niñas y mujeres, cuando de hecho se trata de niñas, niños, mujeres y hombres.

El género puede afectar el acceso de las personas a los recursos y beneficios que obtiene de ellos, las funciones sociales que desempeñan, las cosas que le importan y muchas otras áreas de su vida. El género también puede determinar a quién se deja atrás. En muchos países, las niñas son excluidas y desamparadas de forma desproporcionada en cuanto a educación; en otros, son los niños los que tienen bajo rendimiento o desertan en niveles más altos que las niñas.²³ Los conflictos y las crisis pueden exacerbar los factores que ya limitan las oportunidades educativas para ambos géneros.

Principio 2: la dinámica del género afecta a la educación.

Argumentos comunes que necesitamos cuestionar:

- “No necesitamos pensar en el género, las diferencias entre niños y niñas son obvias”.
- “No tenemos tiempo. Es muy difícil tener en cuenta las necesidades de los distintos estudiantes en una situación de emergencia. Ya tenemos demasiado que hacer”.
- “A todo el mundo se le vulnera o margina en una emergencia, ¿cómo explicamos por qué las niñas lo sufren en mayor medida?”
- “Ofrecemos lo mismo a todos los estudiantes, es algo justo”.

Las dificultades a la hora de participar en la educación y conseguir buenos resultados académicos serán a menudo diferentes para los estudiantes de ambos sexos. Es probable que las niñas y niños se enfrenten a riesgos y retos diferentes, tengan experiencias distintas en acceder a la educación, participar en las clases y actividades educativas, avanzar en los niveles del sistema y lograr lo mejor de sus habilidades. Por ejemplo, las estudiantes pueden enfrentarse a estereotipos de género negativos en los libros de texto y no ver nunca una maestra mujer en su clase, lo que puede tener un impacto negativo en su aprendizaje.

El análisis de género ayuda a identificar las distintas dificultades que encaran los estudiantes de ambos sexos en y a través de la educación, así como los factores interrelacionados que afectan a su participación y determina sus necesidades (véase el Marco de Marginación Educativa más arriba). La integración del género hace más eficaz su desarrollo mediante la consideración de los desafíos a los que se enfrentan las niñas, niños, mujeres y hombres en la evaluación, implementación y diseño del programa.

Principio 3: la educación con perspectiva de género es protectora.

Argumentos comunes que necesitamos cuestionar:

- “Esto es una situación de emergencia, nos centramos en salvar vidas. La educación con perspectiva de género es un lujo que puede esperar para más tarde”.
- “Las escuelas siempre protegen a los estudiantes, la violencia de género no es un problema que compete al sector de la educación”.

Aunque la educación se incluye cada vez más en la primera fase de respuesta humanitaria, la equidad de género se suele dejar a un lado hasta que se estabiliza la situación. Los profesionales de EeE pueden no sentirse preparados u obligados a integrar los asuntos de género en su trabajo inmediato. Sin embargo, ignorar el impacto del género en la prestación de servicios educativos y las distintas necesidades y capacidades de las niñas, niños, mujeres y hombres puede tener consecuencias para su supervivencia y protección, así como para su habilidad para reconstruir sus vidas a largo plazo.

En situaciones de emergencia, una educación de calidad puede salvar vidas en la medida en que proporciona protección física frente a los riesgos generados en contextos de crisis, como la explotación sexual o económica o

el reclutamiento forzoso en grupos armados y el crimen organizado. Las intervenciones de educación pueden proporcionar también a los estudiantes conocimientos y habilidades de manera que sean capaces de protegerse a sí mismos de peligros como las minas, el cólera o los terremotos.

La rutina que proveen las actividades de aprendizaje diarias es un factor estabilizador y crucial para el desarrollo de las niñas y niños. Aquellos que van a la escuela tienden a tardar más en tener hijos o no unirse de forma voluntaria a los grupos militares o armados, sobre todo si se les apoya en la escuela y adquieren habilidades para tomar decisiones bien fundadas. Si las familias ven que la escuela ofrece una valiosa contribución a la vida de sus hijas, es más probable que no las casen a una edad muy temprana. Sin embargo, no se puede dar por sentado que las escuelas sean lugares seguros, (en especial durante conflictos y crisis) ya que pueden ser dañadas o utilizadas con fines militares. También es posible que los focos se dirijan únicamente a niñas y mujeres debido a su sexo en los lugares donde los grupos armados se oponen a la educación femenina.²⁴ Además de proteger las escuelas de ataques o usos incorrectos, se deben tomar medidas para prevenir la VEBG y establecer una educación con perspectiva de género y aulas seguras.

Principio 4: las crisis presentan oportunidades para un cambio transformador.

Argumentos comunes que necesitamos cuestionar:

- “El género es una cuestión delicada. Profundizar demasiado en estas asuntos es inapropiado y da lugar a una percepción local negativa de las intervenciones educativas”.
- “Los actores humanitarios deben ser neutrales y prestar asistencia solo para salvar vidas. No debemos tratar de cambiar la dinámica de la sociedad. Esto podría poner en riesgo nuestra reputación o incluso nuestras operaciones”.

La educación desempeña un papel fundamental en el entendimiento de los niños y niñas de los roles de género, sus responsabilidades y su lugar en el mundo. A menudo, la interrupción creada por los conflictos violentos y las crisis genera cambios en dichos roles y relaciones. Por ejemplo, es más probable que las mujeres cumplan funciones no tradicionales como soporte económico o líder comunitario en situaciones en las que hay menos hombres que cubran estas labores debido a

la actividad militar o la migración por la crisis.²⁵ Esta nueva dinámica puede presentar oportunidades para cambiar los sistemas educativos y sentar nuevos precedentes para la justicia, la equidad y el empoderamiento. Las escuelas y otros entornos educativos pueden resultar esenciales para sacar partido de este cambio transformador.

El desarrollo transformador va más allá de responder a las necesidades inmediatas de las niñas, niños, mujeres y hombres y ataca las causas fundamentales de la desigualdad. Un enfoque de resiliencia educativa que identifique puntos fuertes, oportunidades y medios (o “recursos”) entre los grupos vulnerables puede apoyar el avance hacia la equidad de género. Este tipo de enfoque puede llevar, básicamente, a mejores resultados académicos para todos, asegurando que la respuesta educativa de emergencia fomente un cambio positivo a nivel individual, grupal e institucional.²⁶

Recursos:

La guía de resiliencia educativa: género, violencia y educación (2013) del Banco Mundial aporta orientación para los organizadores, evaluadores e investigadores que trabajan en el desarrollo de la educación y política en el contexto de violencia de género. Esto incluye consejos prácticos para sopesar los asuntos fundamentales y orientación sobre las formas en las que las escuelas, comunidades y sistemas educativos pueden proteger y reducir la violencia. También proporciona una estructura para responder a las necesidades de protección de los niños, niñas y jóvenes en riesgo junto a procesos de apoyo para mejorar los resultados académicos.

Principio 5: fomentar la equidad de género contribuye a una recuperación pacífica y sostenible.

Argumentos comunes que necesitamos cuestionar:

- “La estabilidad y la paz serán el resultado de abordar los problemas económicos y de seguridad. La equidad de género y los derechos de las mujeres son secundarios”.
- “Cambiar las actitudes y comportamiento en referencia al género está muy alejado del objetivo de la respuesta de emergencia e intervenciones de recuperación”.
- “Todos necesitamos protección”.

Una consolidación de la paz eficaz conlleva encarar las desigualdades subyacentes que impulsan el conflicto, incluida la discriminación de género. Garantizar que los derechos, necesidades y preocupaciones de todos los grupos se reflejan en la respuesta y recuperación es esencial para asegurarse de que a nadie—niñas, niños, mujeres y hombres— se deja atrás.

Una educación de buena calidad que sea equitativa e inclusiva para estudiantes de ambos sexos es un componente esencial para la consolidación de la paz. La educación forma normas e identidades culturales y puede presentar oportunidades para el cambio transformador con perspectiva de género, que es un prerrequisito para la paz. Los maestros y planes de estudios juegan papeles importantes a la hora de fomentar la igualdad y permitir que niños y niñas contribuyan a la consolidación de la paz. Por ejemplo, utilizar la educación para promover masculinidades positivas a hombres jóvenes que están en riesgo de repetir ciclos de violencia tras un conflicto puede ser fundamental para establecer una paz duradera.²⁷

Principio 6: los datos se desagregan por sexo.

Argumentos comunes que necesitamos cuestionar:

- “Ni siquiera tenemos estadísticas completas, separarlas por sexo y edad es demasiado complicado”.
- “Aunque supiéramos que vienen menos niñas o niños a la escuela, no podríamos hacer nada. Así que, ¿para qué molestarnos?”

La información desagregada es información estadística que se divide entre sus partes integrantes. Los datos sobre asistencia escolar, por ejemplo, pueden desagregarse teniendo en cuenta factores tales como el sexo, el grupo de edad y el área geográfica.

La desagregación de los datos es de vital importancia y debe ser un componente no negociable de cualquier análisis, monitoreo o evaluación que se realice como parte de la preparación, respuesta y recuperación ante emergencias. Los vacíos de información relacionadas con el sexo y la edad, incluyendo los datos inexactos o ausentes, pueden obstaculizar la toma de decisiones y hacer que los programas se vuelvan ineficaces o incluso dañinos para las poblaciones afectadas. Si no se desagregan los datos, es difícil obtener una imagen precisa de los problemas de género en un contexto

particular, identificar tendencias y realizar inversiones informadas en los subsectores correctos. Además de los datos utilizados para las evaluaciones de necesidades del sector educativo, los Sistemas de información para la gestión de la educación (SIGE) también deben diseñarse para recopilar datos desagregados.

Principio 7: tanto los estudiantes de sexo femenino como masculino están involucrados en el trabajo hacia la equidad de género.

Argumentos comunes que necesitamos cuestionar:

- “No tenemos tiempo para preguntar a todos los estudiantes lo que quieren, simplemente no es práctico”.
- “El género es un concepto demasiado complejo para que los niños y niñas lo entiendan”.
- “Los maestros lo saben todo sobre sus estudiantes, simplemente podemos preguntarles”.

La participación activa de niños, niñas y jóvenes de ambos sexos es fundamental para garantizar que los asuntos de género se identifiquen y aborden dentro del sector educativo. Al escuchar sus puntos de vista, los actores humanitarios están en mejores condiciones para planificar y brindar la respuesta de emergencia de manera que satisfaga de forma responsable las necesidades de las poblaciones afectadas. Por ejemplo, cuando se consultó a las adolescentes Rohingya en campamentos de Bangladesh sobre las barreras a las que tuvieron que enfrentarse para acceder a la educación y a otros servicios, pudieron explicar claramente los desafíos que se interpusieron en su camino. Recomendaron opciones más flexibles para acceder a la educación, información orientada con un trato cercano para las niñas sobre salud sexual y reproductiva y luchar contra la discriminación de género.²⁸ Involucrar a los niños del mismo modo que a las niñas también es importante para cambiar su mentalidad y descubrir que la equidad de género beneficia a todos y que puede desempeñar un papel crucial a la hora de cuestionar las ideas perjudiciales y discriminatorias sobre la masculinidad y la feminidad.

Principio 8: tanto los hombres como las mujeres están involucrados en el trabajo hacia la equidad de género.

Argumentos comunes que necesitamos cuestionar:

- “No tenemos que recurrir a la divulgación comunitaria. Si ofrecemos oportunidades educativas, los padres enviarán a sus hijo/as”.
- “No tenemos tiempo para preguntarle a la gente sobre necesidades educativas, simplemente no es práctico”.

Involucrar tanto a mujeres como a hombres, especialmente a madres y padres, es la clave a la hora de desarrollar programas educativos. Los adultos suelen tener en consideración los mejores intereses para sus niños y niñas. Las familias, los padres y las comunidades suelen conservar muchas tradiciones, prácticas religiosas, estructuras políticas, actividades económicas, asociaciones y redes que existían antes de que se produjese una emergencia y que pueden facilitar o impedir el acceso a la educación y la capacidad de los cuidadores para apoyar la educación de sus niños y niñas.

La participación de los padres y los miembros de la comunidad en el análisis, la planificación, el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de la educación puede ayudar a superar barreras, romper las normas de género negativas para la niñez y adultos, así como proporcionar una programación educativa más equitativa en cuanto al género. Involucrar a hombres y mujeres puede ayudar a construir la aprobación comunitaria de la educación y ayudar a defender los derechos educativos, especialmente para las niñas. También puede tener un impacto positivo en los resultados de aprendizaje.²⁹ Los aportes de hombres y mujeres son importantes para captar sus diferentes perspectivas, ideas, capacidades y necesidades. Los hombres, incluidos los líderes comunitarios y religiosos, pueden usar sus posiciones de poder y privilegio para promover la equidad de género y las oportunidades educativas para todos los niños y niñas.

Principio 9: el género es un tema de carácter intersectorial.

Argumentos comunes que necesitamos cuestionar:

- “Los sectores de protección y salud deben tratar las asuntos de género”.
- “Somos expertos en educación, no podemos hacer nada con respecto a temas sanitarios. Ya tenemos suficiente de que preocuparnos”.

Cada sector tiene un papel importante que desempeñar en el apoyo a una educación que tenga en cuenta los asuntos de género. La protección, la salud (incluida la salud sexual y reproductiva), la nutrición, el albergue de emergencia, la recuperación temprana y el agua, el saneamiento y la higiene (ASH) brindan servicios esenciales que contribuyen directa e indirectamente a un entorno de aprendizaje inclusivo. Por ejemplo, brindar educación sobre salud sexual y reproductiva como parte de los planes de estudio de habilidades para la vida puede ayudar a niñas y niños a tomar decisiones informadas y reducir los riesgos para su salud, creando entornos más abiertos, inclusivos y seguros. El trabajo intersectorial y la coordinación para la respuesta educativa en situaciones de emergencia no solo aseguran intervenciones holísticas efectivas, sino que también permiten un uso más eficiente de los recursos cuando se combinan entre sectores para abordar desafíos comunes.

Principio 10: todos deben luchar por la equidad de género en la educación.

Argumentos comunes que necesitamos cuestionar:

- “Abordar la equidad de género es algo que les corresponde a los expertos en asuntos de género”.
- “Los asuntos de género son demasiado delicadas aquí, no puedo cambiar la cultura”.
- “La equidad de género es una idea externa; no se aplica a nosotros”.

El trabajo de los profesionales de la educación y los responsables políticos es asegurarse de que la educación satisfaga las necesidades de todas las niñas, niños, mujeres y hombres por igual, que sus derechos estén protegidos y que las personas más afectadas por una crisis reciban el apoyo y la protección que necesitan.

Este trabajo conlleva desafíos. Las creencias, costumbres y prácticas locales que se oponen a la equidad de género existirán; es posible que no existan sistemas que tengan en cuenta los asuntos de género y que la resistencia al cambio sea fuerte. Es importante reconocer que las inequidades de género son políticas por naturaleza, ya que se relacionan con las dinámicas de poder y las estructuras subyacentes de la sociedad y, por lo tanto, son difíciles de cambiar. Sin embargo, trabajar con otros coordinadores y organizaciones sobre asuntos de género puede impulsar los esfuerzos para abordar esta tarea a gran escala. Las organizaciones y defensores locales de las mujeres, por ejemplo, pueden ayudar a promover la equidad de género en la programación del sistema educativo al fundamentar mensajes clave en el contexto local. Hablar con compañeros, estudiantes y personas que trabajan en otros sectores puede ofrecer consejos, información e historias sobre sus experiencias. Medidas aparentemente pequeñas pueden suponer grandes pasos hacia la equidad de género, como alentar a madres y padres a que matriculen tanto a hijas como a hijos, asegurar la presencia de mujeres y hombres en puestos de enseñanza y liderazgo, alentar a los estudiantes de ambos sexos a interactuar o trabajar con maestros para asegurar un trato justo y equitativo para los estudiantes de ambos sexos.

No todas las estrategias sugeridas en esta nota de orientación serán relevantes o posibles en cada situación, pero sí muchas de ellas. Esta nota de orientación es un recordatorio para pensar cómo se puede aplicar una perspectiva de género en cualquier área de la educación y ofrece ejemplos de enfoques efectivos basados en pruebas utilizados por educadores en diferentes contextos.

1. Estrategias para la participación, la coordinación y el análisis teniendo en cuenta asuntos de género

1.1 Participación

Normas mínimas de la INEE, Norma fundamentales: Participación de la comunidad, Norma 1: Participación

¿Qué es la participación?

La participación hace referencia al involucramiento y la influencia de una persona en procesos, decisiones y actividades. La participación es un derecho de todos y es la base para trabajar con comunidades y desarrollar programas.³⁰

- **La participación varía según la evolución de las capacidades.** Todos los grupos, incluyendo adultos, niños, niñas, jóvenes, personas con discapacidad y miembros de grupos vulnerables pueden participar de diferentes maneras desde la infancia. A ningún grupo se le debería negar la oportunidad de participar porque sea de difícil acceso o sea difícil trabajar con ellos.
- **La participación es voluntaria.** Se invita y anima a las personas a participar, no se las coacciona ni se las manipula.
- **La participación puede incluir una variedad de actividades y enfoques.** Los roles pasivos incluyen el uso de servicios, la contribución en recursos materiales, la aceptación de las decisiones tomadas por otros y que los consulten mínimamente. Algunos ejemplos de participación activa son el tiempo para contribuir, implicarse directamente en la toma de decisiones, planificar e implementar actividades educativas.

¿Por qué es tan importante la participación?

La participación de todos los afectados por la crisis en el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de los programas educativos ayuda a que la programación sea más responsable ante las comunidades a las que está destinada a servir.³¹ El diálogo directo con el liderazgo de niñas, niños, mujeres y hombres ayuda a garantizar que se aborden las necesidades y los derechos de todos los grupos en las comunidades afectadas.

La participación puede permitir que los individuos y las comunidades actúen en nombre propio, fortaleciendo la autosuficiencia y haciendo que las intervenciones sean más sostenibles. Esto también puede facilitarles a los actores humanitarios una comprensión holística del contexto, incluyendo las creencias y prácticas culturales o los riesgos particulares de violencia de género, permitiéndoles diseñar programas adecuados.

La inclusión de mujeres y niñas en la evaluación, el diseño y la entrega de programas educativos permite una comprensión más profunda de las barreras que impiden la asistencia y participación de las niñas, así como formas de hacer que los espacios de aprendizaje tengan más en cuenta los asuntos de género.

¿Quién debería participar?

Los equipos de emergencia a menudo dependen de líderes comunitarios masculinos para recopilar información debido a limitaciones de tiempo, problemas de seguridad y restricciones culturales de las mujeres para movilizarse y comunicarse, entre otras razones. Sin embargo, todas las personas que se ven afectadas por una intervención educativa tienen derecho a participar en la planificación y ejecución de actividades: niñas, niños, mujeres y hombres, inclusive personas con discapacidades, personas de diferentes orígenes económicos, grupos étnicos y comunidades de acogida y refugiados.

También es vital la participación de los niños, niñas y adolescentes, tanto los que se están en la escuela como los que no. Analizar con ellos las razones vinculadas con el género para ser incluido o excluido de la educación y explorar las razones por las cuales no pueden participar, aprender o progresar aprovechando al máximo sus habilidades puede ayudar a clarificar los tipos de apoyo que necesitan. En el Anexo 3 se proporciona una actividad de ejemplo, la tarjeta de “Oportunidades perdidas”, que puede utilizarse con los estudiantes para identificar qué niños y niñas no pueden asistir a la escuela y por qué.

Estudio de caso 1.1

Las adolescentes en crisis se expresan: la cuenca del lago Chad, Sudán del Sur y Bangladesh³²

Adolescentes en emergencias es un proyecto de investigación de Plan Internacional centrado en las voces y experiencias de las niñas en tres de los lugares más problemáticos y volátiles del mundo: Sudán del Sur, la cuenca del lago Chad y los campos de refugiados de Rohingya en Bangladesh. Una preocupación clave para las niñas era la falta de acceso a una educación de calidad. El miedo es un factor que las retiene en casa, así como la distancia a las escuelas o los centros de formación o la ausencia de estos, y el hecho de haber perdido tantas clases y lecciones que les cuesta ponerse al día. La pobreza familiar también es un factor. Un grupo les contó a los investigadores: *“Una niña que no tenía para pagar sus cuotas escolares recibió el consejo de unos amigos de tener relaciones con hombres para poder costear las cuotas escolares”*. En muchos casos, las dificultades de las niñas para acceder a la educación son anteriores a la crisis. Las tasas de asistencia escolar se reducen drásticamente a los 15 años de edad, coincidiendo con un aumento en las tasas de matrimonio y embarazo temprano.

En Sudán del Sur, las tareas domésticas hacen que muchas niñas adolescentes no estén al día con el trabajo escolar: *“Lo que más me preocupa es no tener suficiente tiempo para estudiar porque tengo mucho trabajo que hacer en casa y puedo acabar reprobando mis exámenes”* (Niña, 17 años, Sudán del Sur).

En la cuenca del lago Chad, el 25 por ciento de las adolescentes que no asistían a la escuela también culpó a las responsabilidades domésticas de impedirles acceder a la educación, y el 21 por ciento adicional dijo que no podía pagarla. Las niñas rogaban a los investigadores: *“Díganles a nuestros padres que la escuela es importante”* (Niña, 13 años, cuenca del lago Chad).

Las adolescentes de la comunidad Rohingya de Bangladesh no siempre tienen la oportunidad de asistir a la escuela, aunque están dispuestas a ello. *“La gente de nuestra zona suele decir que las niñas no necesitan educación. Creen que las niñas deberían quedarse en casa”* (Niña Rohingya, 13 años, Bangladesh).

Estudio de caso 1.2

Involucrar a las comunidades en la educación: Pakistán³³

Right To Play (RTP) Pakistán utiliza un enfoque de aprendizaje experiencial basado en el juego para educar a niños, niñas y jóvenes. Forma a los miembros de la comunidad local para que se conviertan en maestros, y ha abordado los desafíos que enfrentan las niñas para acceder a la educación al involucrar activamente a las comunidades en el diálogo sobre la importancia de la educación de las niñas. Han invitado a las madres a las escuelas y las han organizado en grupos para crear conciencia sobre los desafíos que enfrentan las niñas y cómo abordarlos. También se ha involucrado a los padres, quienes a su vez han movilizadado a otros padres, causando un efecto dominó positivo. Como resultado, ha aumentado la asistencia de las niñas en las escuelas y los campamentos organizados por RTP y los padres han participado más en la promoción de la educación de las niñas. Más del 50 por ciento de los 170.000 niños, niñas y jóvenes favorecidos por RTP Pakistán son niñas.

¿Cómo debería funcionar la participación?

Las solicitudes de participación deben explicar claramente qué se solicita y por qué se buscan grupos en particular (como madres jóvenes o adolescentes excombatientes). Debe quedar claro para las comunidades y los individuos cómo se va a utilizar la información, junto con las acciones de seguimiento que se realizarán. Los participantes deben entender que no es obligatorio participar en actividades, que pueden brindar información de forma libre y confidencial y que deben ser plenamente conscientes de cualquier riesgo o inconveniente asociado con la participación.

Las consultas deben llevarse a cabo de forma que no creen riesgos de seguridad adicionales para los participantes, por ejemplo, provocando la violencia física de un compañero íntimo o un pariente en represalia por hablar sobre temas tabúes como la violencia de género. Lo más importante es que el principio de “no hacer daño” de la Carta Humanitaria debe ser lo más importante para que cualquier actividad que pueda poner en riesgo a los niños, niñas o sus padres y comunidades se evalúe cuidadosamente antes de emprenderla (ver el cuadro a continuación para obtener más información sobre “no hacer daño”).

Es importante considerar acercarse a grupos marginales. Los grupos marginales pueden incluir niñas adolescentes, niñas y niños no acompañados, personas de minorías étnicas y religiosas, y mujeres y niñas que han vivido casos de violación o explotación sexual entre otras (consulte las *Directrices para la integración de las intervenciones contra la violencia de género en la acción humanitaria del IASC* para conocer más grupos potencialmente vulnerables y excluidos). Los grupos comunitarios locales, como las organizaciones de mujeres y hombres, hombres y mujeres ancianos, mujeres y hombres respetados de la comunidad, organizaciones y líderes religiosos, grupos de jóvenes y organizaciones de personas con discapacidad pueden ayudar a entablar un contacto con los miembros marginados de la comunidad.

No causar daño

El principio de “no causar daño” guía el trabajo de las organizaciones en situaciones de conflicto y recuerda a las agencias humanitarias que se aseguren de que su respuesta no suponga un daño adicional para las personas ni socave las capacidades propias de las comunidades para la construcción y la reconstrucción de la paz. “No causar daño” es la base del Principio de protección 1 del Proyecto Esfera: evitar exponer a las personas a un daño adicional como resultado de sus acciones en las Normas mínimas para la respuesta humanitaria, basadas en la Carta Humanitaria. Esto es esencial para una educación sensible a los conflictos.

Los puntos de partida para la participación incluyen evaluaciones de las necesidades que tengan en cuenta los asuntos de género³⁴ y la participación con grupos y redes locales, incluso grupos de jóvenes, asociaciones de padres y maestros (APM) y comités de gestión escolar. Estos grupos pueden ayudar a identificar barreras y soluciones para la participación en la educación, establecer actividades de educación informal y realizar campañas educativas que promuevan la educación de las niñas en las comunidades afectadas. También es importante asegurarse de que las capacitaciones y reuniones sean accesibles para los participantes de ambos sexos, programándolas en los momentos apropiados, brindando cuidado infantil y transporte seguro y gratuito, y utilizando técnicas que tengan en cuenta los asuntos género y aseguren que todos tengan la oportunidad de participar.

La participación también puede funcionar al involucrar activamente a los

miembros de la comunidad en el diseño y la entrega del programa de forma voluntaria o como empleados. Por ejemplo, Right to Play ha alentado activamente a los padres a visitar escuelas para hablar sobre las barreras educativas a las que se enfrentan las niñas (ver Estudio de caso 1.2). World University Service Canada empleó a activistas comunitarios en Kenia para ampliar el apoyo a la educación de las niñas en las comunidades de refugiados y desplazados internos (ver Estudio de caso 1.3). En Sudán del Sur, African Educational Trust y el Ministerio de Educación contrataron a madres de estudiantes para apoyar a las niñas en la escuela y actuar como promotoras.

La *Guía del grupo de educación para la evaluación de las necesidades educativas en situaciones de emergencia* incluye orientación sobre consideraciones éticas al realizar investigaciones que involucran a la niñez.

Estudio de caso 1.3

Movilización comunitaria para la educación de las niñas en las comunidades de refugiados: Kenia

Una encuesta del año 2013 sobre familias en comunidades de refugiados y de acogida en el norte de Kenia reveló que solo el 1,7 por ciento pensaba que la educación tenía el potencial de ayudar a las niñas por sí mismas a conseguir una mejor vida. *El Proyecto de igualdad en la educación de Kenia (KEEP)* de World University Service Canada desafió esas creencias

negativas a través de la participación de la comunidad, estableciendo una red de 52 promotores comunitarios, la mayoría de los cuales son ex beneficiarios del KEEP. Son empleados asalariados de tiempo completo que disminuyen las brechas entre la escuela, el hogar y la comunidad al hablar con las familias sobre el apoyo a la educación de sus hijas. Están entrenados para trabajar con líderes políticos y religiosos locales masculinos y los animan a que aboguen por la educación de las niñas.



Promotores comunitarios de KEEP del campamento de refugiados de Dadaab.
(Crédito de fotografía: Lorenzo Moscia)

KEEP también trabaja con jóvenes mujeres refugiadas que se han establecido en Canadá para continuar con su educación superior. Al regresar a los campamentos para compartir sus historias y sus recorridos educativos, se convierten en modelos a seguir para las niñas y ayudan a convencer a sus padres de que la educación puede cambiarle la vida a las mujeres jóvenes. A la mitad del proyecto, ya había un incremento del 13 por ciento de padres que creían en el poder transformador de la educación para las niñas.

1.2 Coordinación

**Normas Mínimas de la INEE, Normas fundamentales: Coordinación,
Norma 1: Coordinación**

¿Por qué la coordinación es importante?

La coordinación es esencial para la entrega efectiva de la educación en situaciones de crisis. Abordar las dimensiones de género de la educación durante emergencias requiere de planificación conjunta, intercambio de información, colaboración en el diseño, respuesta y la entrega del servicio con múltiples actores (véase tabla de ejemplos de colaboración intersectorial en el sector educativo al final de esta sección).

¿Qué mecanismos de coordinación existen?

Las autoridades gubernamentales educativas son las responsables de cumplir con el derecho a la educación e idealmente deberían asumir un papel de liderazgo en la respuesta educativa, incluyendo convenios y el liderazgo de mecanismos de coordinación con otras partes interesadas en la educación. Donde las autoridades educativas carezcan de capacidad o de legitimidad, el liderazgo se puede asignar por acuerdo a un grupo existente de coordinación educativa, tal como el grupo educativo local (GEL, responsable de la puesta en marcha de los planes existentes del sector educativo) o, si el enfoque de grupo sectorial (“cluster”) del IASC está activo, debería crearse un Grupo Sectorial de Educación en consulta con el Ministerio de Educación.

El género es un asunto intersectorial importante en el enfoque de Grupos Sectoriales (“cluster”). Donde opere el Grupo Sectorial de Educación, el mismo es

un mecanismo clave de coordinación para la identificación y respuesta a las necesidades educativas. Para mayor información, consulte el Grupo Sectorial Global de Educación.

A nivel global, el grupo sectorial de educación es co liderado por UNICEF y Save the Children. A nivel país, estas agencias también funcionan frecuentemente como líderes en conjunto con el ministerio de educación nacional, aunque el liderazgo puede variar. Los miembros de los grupos sectoriales son instituciones con experiencia y misión en respuesta humanitaria dentro del sector educativo, tales como las ONGs nacionales e internacionales, las organizaciones de la sociedad civil, las agencias de las Naciones Unidas y los organismos nacionales, como los sindicatos de estudiantes o maestros.

El enfoque de Grupo Sectorial no aplica en situaciones de refugiados, en donde la Agencia de Refugiados de la ONU (ACNUR) tiene el mandato de trabajar con los gobiernos de acogida para coordinar la respuesta educativa mediante grupos sectoriales de coordinación. En las llamadas “situaciones mixtas” en las que la población con necesidades humanitarias incluye PDI, refugiados y otras poblaciones afectadas en la misma ubicación geográfica, se utilizan los Grupos Sectoriales del IASC o los Sectores de la ACNUR. Orientación disponible en la Alianza ACNUR-OCHA (Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios) *Nota para Situaciones Mixtas: Coordinación en Práctica*.

¿Cómo es una coordinación sensible al género?

La coordinación dentro del sector educativo sobre asuntos de género puede incluir lo siguiente:

- **Un punto focal de género** dentro del grupo sectorial de educación o grupo sectorial. Mientras que todos los socios deben considerar los asuntos de género, el liderazgo es importante y puede ayudar a asegurarse de que los asuntos de género se aborden sistemáticamente dentro de los procesos de coordinación. El punto focal de género podría ser representante de una organización con una importante trayectoria en asuntos de género, posiblemente trabajando en conjunto con una contraparte del gobierno nacional. Los puntos focales pueden decidir la creación de un subgrupo de trabajo para apoyar el trabajo y análisis de género y garantizar que los asuntos al respecto se aborden en todas las actividades del grupo sectorial. En emergencias complejas o de gran escala, frecuentemente existe un experto en género que trabaja de manera interinstitucional para apoyar al

coordinador humanitario y a todos los grupos sectoriales con el fin de garantizar una mejor coordinación e integración de los asuntos de género. El punto focal educativo sobre género debería buscar el apoyo de este experto interinstitucional y de otros puntos focales relevantes, incluyendo salud, manejo de la higiene durante la menstruación (MHM), ASH y protección infantil. El Proyecto GenCap produjo un video muy útil sobre el trabajo con los puntos focales de género intersectoriales.

- **Participación en grupos o actividades intersectoriales de género:** En un contexto de crisis en donde el grupo o la red de trabajo intersectorial de género ya existe, los actores educativos deberán garantizar que el sector o el grupo sectorial estén sistemáticamente representados. En donde no exista una red de género, los actores educativos deberían considerar plantear los asuntos de género en otras reuniones intersectoriales y abogar por una acción coordinada sobre género entre los sectores.
- **Una evaluación conjunta de las necesidades educativas** recogerá información desglosada de sexo y edad e identificará las dinámicas locales de poder, normas, creencias y actitudes que modelan las relaciones y el acceso, la permanencia y el término del ciclo educativo. Plantea preguntas sensibles al género determinadas por la dinámica de género del contexto particular para considerar una respuesta humanitaria sensible al género.
- **Los asuntos de género se incorporan o dirigen en los planes sectoriales o del grupo sectorial:** La planificación estratégica y programática para el sector es sensible al género. La respuesta humanitaria puede incluir la incorporación de género en todas las actividades educativas (tales como el programa de regreso a clases enfocado tanto a niños como a niñas) o actividades orientadas en las que el propósito específico es abordar la inequidad de género (como transferencias de efectivo para las estudiantes femeninas de secundaria). Consulte la *Hoja de Consejos de IASC sobre Medidas de Equidad de Género en la Educación* para obtener orientación sobre la transversalización versus las acciones dirigidas.
- **Las propuestas de financiamiento incluyen el género de manera explícita:** La intención de abordar las inequidades de género se destaca en las propuestas. En los llamamientos humanitarios coordinados, el uso del Marcador de Género y Edad de IASC es obligatorio (véase más abajo). Los actores educativos también deberían considerar solicitar fondos para la coordinación sobre asuntos de género en sus solicitudes de fondos.

- **El monitoreo del desempeño y los ejercicios de lecciones aprendidas miran específicamente al género:** Los Grupos sectoriales y otros grupos de coordinación frecuentemente llevarán a cabo un proceso de revisión después de un año de operación o cuando se desactiven. Estos periodos de reflexión representan oportunidades importantes para que todos los socios consideren cómo se abordan las dinámicas de género dentro de la respuesta y para analizar sobre las prácticas prometedoras o las lecciones aprendidas. Aunque no se lleve a cabo un proceso completo de análisis, un enfoque periódico sobre las lecciones aprendidas de género y las buenas prácticas puede incluirse en las reuniones regulares de coordinación o en las revisiones de medio término. Las conclusiones deberán documentarse y verse reflejadas en las estrategias futuras o en los planes de contingencia.

Marcador de Género y Edad de IASC (MGE)

El Marcador de Género de la IASC es un instrumento que cifra, en una escala de 0 a 4, si un proyecto humanitario garantiza que niñas, niños, mujeres y hombres se beneficiaran de igual manera de él o si el programa fomentará la equidad de género de otra manera. Ofrece una evaluación automática y objetiva de un rango de medidas incluyendo datos, focalización, protección, coordinación y transparencia. El MGE también ayuda a los donantes a identificar y financiar programas sensibles al género. El MGE es obligatorio para todos los proyectos incluidos en los llamamientos humanitarios y en los mecanismos de financiamiento supervisados por el Equipo Humanitario de País. Los coordinadores sectoriales (o equipos de los grupos sectoriales) apoyan a los socios y se aseguran de que reciban orientación para diseñar y monitorear programas sensibles al género, completar los procesos del MGE y generar y entender los resultados de MGE.

El MGE ayuda al personal de programas, a los coordinadores, al liderazgo humanitario y a los donantes a verificar si un proyecto transversaliza el enfoque de género y considera a todos en una base de igualdad, o si utiliza acciones dirigidas para atender las barreras y la discriminación de género. La herramienta MGE arroja cifras más altas cuando el proyecto es capaz de demostrar que considera las necesidades relacionadas con el género y la edad, y que los roles y dinámicas son consideradas, y por lo tanto las actividades están diseñadas en consecuencia, y que los grupos afectados se verán beneficiados equitativamente en el proyecto.

Puede obtener más información sobre el Marcador de Género y Edad aquí: <https://iascgenderwithagemarker.com/>

TRABAJAR JUNTOS ENTRE SECTORES

Protección

Trabajar con socios de protección o VBG, grupos de trabajo, o subgrupos para intervenciones sensibles al género para niñas y niños no acompañados, perdidos o separados, y niños y niñas huérfanos, para identificar y monitorear asuntos esenciales dentro y en el entorno de la escuela.

Establecer informes y mecanismos de referencia confidenciales, seguros, sensibles al género y totalmente accesibles sobre asuntos esenciales de protección, incluyendo la violencia, la explotación y el abuso. Garantizar que todos los estudiantes los conozcan e involucrarlos para crear conciencia.

Ofrecer capacitación sobre protección de la infancia con un enfoque en los riesgos basados en el género a los maestros y otros actores interesadas en la educación.

Establecer rutas seguras hacia las escuelas para niñas y niños. Por ejemplo, crear “grupos de caminata” de niños y niñas; abogar por la mejora de la seguridad y la disponibilidad de sistemas de transporte ante las autoridades locales; vincularse con las instituciones del orden público y otros actores de GVB para identificar y abordar cualquier riesgo relacionado con la SRGVB.

En las localidades en las que los servicios de GVB o de referencia no estén disponibles, se podrá capacitar a los actores educativos mediante el uso de la *Guía de Bolsillo para apoyar a los sobrevivientes de la violencia basada en el género cuando un actor de VBG no esté disponible en su área.*

Salud	<p>Coordinar con el sector salud o grupo sectorial de salud para la aplicación de pruebas de salud amigables para los jóvenes y sensibles al género (de STIs, VIH/SIDA, etc.), vacunas e información vital sobre los cuidados de salud en los entornos educativos. Asegurarse de que niños y niñas sin acceso a la educación reciban los mismos apoyos en protección y salud que los niños y niñas que sí tienen acceso a la educación.</p>
Apoyo psicosocial	<p>Coordinar con el grupo de apoyo psicosocial o punto focal para garantizar que las intervenciones psicosociales tomen en cuenta las diferentes necesidades y estrategias de superación de niñas, niños, mujeres y hombres. En las grandes emergencias generalmente existe un punto focal de apoyo psicosocial que trabaja con los diferentes grupos sectoriales. En donde no haya puntos focales disponibles, trabajar directamente con los colegas de salud y protección para garantizar la coordinación sobre este tema. Consulte la <i>Nota de Orientación de la INEE sobre Apoyo Psicosocial</i> para obtener orientaciones detalladas.</p>
Agua, Saneamiento e Higiene (ASH)	<p>Trabajar con los socios de ASH en las evaluaciones participativas (con las comunidades, el personal docente y los estudiantes) y el diseño sensible al género y acceso a las instalaciones de ASH para estudiantes y maestros, incluyendo instalaciones y suministros para el manejo de la higiene durante la menstruación (MHM); garantizar que hombres y mujeres cuenten con las habilidades para mantener y reparar las instalaciones.</p> <p>Asegurarse de que las instalaciones y los servicios de ASH sean accesibles, seguros y sensibles al género en las escuelas temporales y permanentes y en los centros de aprendizaje.</p> <p>Realizar sesiones de sensibilización para el personal docente y los estudiantes sobre el uso de instalaciones de ASH sensibles al género (garantizando, por ejemplo, que estas instalaciones se utilicen apropiadamente y no estén bajo llave para evitar el acceso).</p> <p>Llevar a cabo actividades de promoción de la higiene en las escuelas.</p>

Seguridad alimentaria y nutrición	<p>Participar con los socios para trabajar en la seguridad alimentaria y la nutrición para garantizar el acceso a la alimentación inclusiva, poniendo atención en las diferentes necesidades de los estudiantes masculinos y femeninos para propiciar y facilitar su participación en las oportunidades educativas. .</p>
Albergue, asentamientos y recuperación (SSR, por sus siglas en inglés)	<p>Abordar la accesibilidad y los asuntos de seguridad relacionadas con la VBG en la construcción y la rehabilitación de escuelas.</p>
Medios de vida	<p>Participar con los socios que trabajan en los medios de vida para identificar las oportunidades vocacionales, de formación, incluyentes y relevantes para niñas y niños. Identificar los modelos potenciales a seguir para apoyar a los programas.</p> <p>Coordinar con los sectores o grupos sectoriales de recuperación temprana, medios de vida y agricultura para apoyar a las familias vulnerables (como las familias dirigidas por personas solteras, mujeres y jóvenes) para encontrar alternativas de vida segura y para promover la seguridad alimentaria y el acceso seguro a los combustibles apropiados para cocinar. Esto puede ayudar para apoyar el acceso a la educación. Trabajar con estos actores en evaluaciones de mercado que tomen en cuenta las dinámicas de género en las oportunidades de medios de vida ayudará a garantizar que la capacitación vocacional sea relevante y sostenible. También es importante involucrar a los actores de GVB y protección en tales debates, dada las potenciales consecuencias involuntarias, como la violencia de pareja, que dichos programas pueden ocasionar.</p>

Coordinación y gestión de campamentos (CCM)	<p>Trabajar con los socios de CCM para identificar las áreas seguras y accesibles, así como las áreas inseguras e inaccesibles dentro del campamento para desarrollar los programas educativos.</p> <p>Facilitar la distribución de suministros sanitarios a todas las mujeres y niñas en edad reproductiva y planificar sistemas accesibles para el lavado y la eliminación de los suministros sanitarios en los entornos educativos que sean consistentes con los derechos y las necesidades expresadas de mujeres y niñas.</p>
Servicios de apoyo a las operaciones (telecoms)	<p>Identificar apoyo para que los actores de las telecomunicaciones desarrollen de sistemas de alerta accesibles e inclusivos para mitigar las VBG en los entornos educativos (p. ej., utilizando teléfonos celulares y otras tecnologías para evitar agresiones).</p>

1.3 Análisis, monitoreo y evaluación

Análisis

Normas mínimas de la INEE, Normas Fundamentales: Análisis, Norma 1: Análisis

Previo a la planificación de una intervención educativa sensible al género, es importante llevar a cabo un análisis de las necesidades educativas. Cuando sea posible, esta análisis debería estar vinculada a cualquier análisis existente o planificado del sector. Idealmente el Grupo Sectorial de Educación o grupo de trabajo del sector educativo facilitará este proceso, que será coordinado entre los socios para evitar cualquier duplicación.

Los análisis deberían identificar las capacidades educativas, los recursos, las vulnerabilidades, las brechas y los retos para asegurar el derecho a la educación de todos los grupos afectados. Un análisis sensibles al género deberá hacer lo siguiente:

- Utilizar datos recopilados de un rango de fuentes como son las observaciones en el salón de clases, los datos EMI, las entrevistas con los maestros y los talleres de análisis de las comunidades.
- Identificar las necesidades de aprendizaje de niñas, niños, mujeres y hombres.
- Intentar entender los cambios en los roles de género y las dinámicas de poder.
- Evaluar los riesgos enfrentados por los estudiantes masculinos y femeninos, los maestros y cualquier otro personal educativo en los entornos de aprendizaje.
- Registrar las capacidades y composición del personal de enseñanza y otros que trabajen en la educación, incluyendo los ministerios de educación.

Un análisis también debería incluir el estudio del conflicto para entender las causas, los actores y las dinámicas del conflicto, con particular atención en los asuntos de género. Esto asegurará que la planificación y el diseño del programa sean sensibles género y ayuden a identificar las oportunidades para que las intervenciones contribuyan a los esfuerzos de consolidación de la paz y aborden los asuntos género.

La composición del equipo de análisis es importante. Serán más efectivos los equipos de análisis de emergencias que incluyan mujeres y hombres, y que participen niñas, niños mujeres y hombres de la población afectada.

La Guía del Grupo Sectorial Global de Educación *para la Evaluación de las Necesidades Educativas en Emergencias del Grupo Sectorial Global de Educación* (GEC) ofrece orientación sobre las mejores prácticas de análisis de necesidades, incluyendo estructuras y listas de verificación que se pueden adaptar al contexto. La *Guía del Grupo Sectorial Global de Educación para las Estrategias de los Grupo sectoriales de educación* es otro recurso útil.

Estudio de caso 1.4

Análisis de Necesidades Rápida Conjunta: Crisis de refugiados de Rohingya³⁵

Un Análisis de Necesidades Rápida Conjunta (JRNA, por sus siglas en inglés) se llevó a cabo para la respuesta a los refugiados de Rohingya en Cox's Bazaar, Bangladesh en diciembre de 2017, para identificar las necesidades educativas y de protección de los niños y niñas en campamentos, los asentamientos y la comunidad de acogida, a fin de ser considerado en el Plan Conjunto de Respuesta 2018. La metodología involucró observaciones directas in situ y entrevistas de informantes clave. Se hicieron preguntas sobre coordinación (actores que trabajaban en educación); acceso y entorno de aprendizaje (interrupciones del aprendizaje y ausentismo; barreras para la educación para niñas y niños en edad escolar de 4-18 años de edad); disponibilidad de espacios para la educación; enseñanza y aprendizaje (actividades útiles para la niñez); y maestros y otro personal educativo (disponibilidad de maestros capacitados, nivel educativos de los maestros y sus preferencias para la capacitación). El matrimonio precoz, la trata de niños y niñas, así como la violencia doméstica resultaron ser las amenazas críticas para la protección de las niñas, mientras que las exigencias de trabajo para los niños restringen su acceso a la educación. Las recomendaciones del JRNA para ser consideradas en la respuesta fueron las siguientes.

Monitoreo

Normas Mínimas de la INEE, Normas Fundamentales: Análisis, Norma 3: Monitoreo

El Monitoreo es un proceso constante que proporciona retroalimentación periódica a los interesados sobre el progreso en el logro de metas y objetivos. En contextos de emergencia, las situaciones pueden cambiar rápidamente, por lo que se necesita monitoreo continuo, con datos recogidos y revisados periódicamente para profundizar el entendimiento de las dinámicas de género y cómo estas podrían estar cambiando.

Una línea de base sobre género y educación debe establecerse al inicio de la respuesta, utilizando los datos obtenidos durante el análisis inicial. Estos datos de línea de base pueden utilizarse para proyectar resultados anticipados, evaluar el impacto en diferentes grupos y medir el progreso en el tiempo. Un punto de partida sería determinar la relevancia del marco de monitoreo plan existente del sector educativo (ESP, por sus siglas en inglés) y los datos del SIGE.

Un marco de monitoreo y evaluación sensible al género refleja resultados específicos relacionados con el género que abordan las brechas y los retos identificados durante la fase de análisis, incluida una línea base sobre normas sociales. Cada acción de respuesta planificada debería incluir los indicadores correspondientes y los puntos clave de recopilación de datos para el monitoreo permanente de la intervención. Esto ayudará a determinar si se necesitan hacer ajustes para lograr un impacto positivo desde una perspectiva de género y cuáles serían.

Las actividades de monitoreo tendrán como objetivo medir los cambios en el conocimiento, las creencias, las actitudes y las prácticas relacionadas con la equidad de género y monitorear la participación de niñas, niños, mujeres y hombres a través de indicadores cuantitativos y cualitativos y métodos de recolección de datos. Por ejemplo, dependiendo de la naturaleza de la intervención, los indicadores podrían diseñarse para recopilar datos sobre prácticas con perspectiva de género en el aula, el sentido de seguridad de las niñas y los niños (por ejemplo, cuando viajan a la escuela) o el nivel de responsabilidad compartida (tal como dentro de las rutinas del aula) en el entorno escolar.

Se puede emplear una gama de técnicas de bajo costo para recopilar datos, como cuestionarios simples administrados antes y después de las actividades de capacitación durante un período prolongado, grupos de discusión con estudiantes de ambos sexos, observación en el aula o evaluaciones participativas.

Es importante desarrollar la capacidad de los miembros de la comunidad y de los estudiantes afectados para recopilar y analizar información, de modo que puedan ayudar a monitorear qué tan bien se está integrando el género en la respuesta educativa.

Mediante la programación de reuniones periódicas con grupos comunitarios o representantes de la comunidad tales como los comités de administración escolar, los actores educativos pueden compartir los resultados de los análisis y de las intervenciones educativas, así como invitarlos por retroalimentación. Los asuntos y actualizaciones para ser analizadas podrían incluir el acceso y la participación, los resultados de aprendizaje para niños y niñas o el apoyo a los maestros.

Hay varios métodos diferentes que la comunidad puede usar para monitorear la efectividad de las intervenciones relacionadas con el género, entre ellas:

- Representantes de niñas, niños y jóvenes pueden monitorear y proporcionar comentarios a los comités de gestión escolar (CGE) o asociaciones de padres y maestros (APM) sobre asuntos de género, tales como la seguridad, las condiciones de los baños (o letrinas) y la calidad del aprendizaje. Los consejos escolares y juveniles también pueden brindar oportunidades para que las niñas y los niños participen activamente en el monitoreo de las intervenciones.
- La observación participativa y los controles realizados por profesionales de la educación y los equipos comunitarios pueden ofrecer oportunidades para analizar problemas y soluciones con los individuos y grupos afectados. Realizar visitas a diferentes horas del día revelará diferentes actividades y situaciones de rutina, como los programas de alimentación escolar, las metodologías de enseñanza con perspectiva de género y la condición y el uso de los baños o las letrinas.
- La técnica del Cambio Más Significativo (CMS) es un enfoque cualitativo que consiste en recopilar historias de “cambios significativos” contados por las partes interesadas de la comunidad. La técnica en sí misma puede contribuir a los objetivos generales de la intervención al inculcar un sentido de pertenencia y compromiso en los beneficiarios o colaboradores.³⁶

Estudio de caso 1.5

Monitoreo y evaluación sensibles al género en la educación en situaciones de emergencia: Somalia³⁷

Bajo el *Proyecto de promoción de la educación de las niñas somalíes*, financiado a través del Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID) desde 2013, CARE y sus socios hicieron un seguimiento de más de 1200 niñas y sus hogares para identificar patrones de matrícula, asistencia, alfabetización, matemática y permanencia. También exploraron cómo los cambios en las normas de género tienen un efecto en los resultados educativos y en las diferentes dimensiones de la vida de una niña. El proyecto combinó un robusto análisis cuantitativo con un enfoque en profundidad de la investigación cualitativa, incluido el uso de herramientas dirigidas por niñas,

tales como la voz y video. El proyecto analizó datos sobre resultados de aprendizaje, forma en que se imparte la clase, participación en el aula, tiempo dedicado a diferentes tareas (en la escuela y dentro del hogar), asignación de recursos en el hogar, higiene menstrual, seguridad y protección, movilidad y migración. El sistema de monitoreo y evaluación de CARE combinó datos para explorar cómo las normas de género afectan a adultos, adolescentes y niños, identificó “puntos ciegos” en los que los datos no se reportan en lo absoluto o no se reportan sistemáticamente, e invirtió en investigación cualitativa y mecanismos de seguimiento liderados por la comunidad para entender los patrones y diseñar respuestas apropiadas.

Evaluación

Normas Mínimas de la INEE, Normas fundamentales: Análisis, Norma 4: Evaluación

Las evaluaciones fortalecen la rendición de cuentas y ayudan a medir el impacto de un programa de educación respecto con el plan estratégico. Observan lo que una intervención pretendió hacer, lo que se logró y cómo se logró. En los programas educativos con perspectiva de género, las evaluaciones se centrarán en cómo una intervención ha afectado la dinámica de género. Los resultados de la evaluación pueden proporcionar lecciones importantes y buenas prácticas para el diseño de programas futuros. Las evaluaciones se planifican idealmente desde el comienzo de una intervención; pueden ocurrir periódicamente, a la mitad o al final del ciclo del programa; y pueden incluir evaluaciones formativas, de proceso, de resultados y de impacto. Independientemente del tipo de actividad de evaluación, esta debe involucrar a representantes de la comunidad de ambos sexos, y a otros actores clave e incluir una perspectiva de género.

En contextos de conflicto y crisis, a menudo hay una tendencia a pasar por alto la oportunidad de: (1) realizar una investigación rigurosa debido a los recursos limitados y contextos adversos y (2) examinar el cambio transformador en relación con las normas de igualdad de género debido a la naturaleza de corto plazo de las intervenciones y las condiciones sociopolíticas imperantes. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que las actividades de evaluación pueden diseñarse para que sean simples y de bajo costo, y pueden rea-

lizarse en un período corto para adaptarse al contexto. Se llevó a cabo una evaluación a bajo costo de la socialización sobre género en la educación y actividades de mantenimiento de la paz en la región de Karamoja de Uganda utilizando metodologías cualitativas como grupos de discusión, entrevistas, juegos de roles, observaciones en el aula y tres estudios de casos en profundidad. La evaluación demostró que se estaban produciendo cambios al hacer que la práctica docente tuviera una mayor perspectiva de género, pero que se necesitaba más tiempo para reforzar las estrategias y los vínculos a nivel de la comunidad.³⁸ La evidencia también indica que el cambio transformador es posible en contextos adversos y que se pueden identificar enfoques prometedores en el corto plazo. La *Revisión rigurosa de la investigación global y la evidencia sobre políticas y prácticas en la VEBG* comparte los hallazgos sobre los enfoques de normas sociales basadas en la comunidad que han sido eficaces para abordar la VEBG.

Las evaluaciones de la educación con perspectiva de género en situaciones de emergencia pueden mostrar, por ejemplo:

- El impacto de una campaña de sensibilización sobre el aumento del acceso y la participación de las niñas en la educación a nivel local y nacional; así como la forma en que se diseminaron los mensajes (teatro, carteles, desfiles, etc.). Una evaluación puede indicar si una campaña ayudó efectivamente a cambiar las actitudes, aunque atribuir con precisión el cambio de actitud no es fácil y puede no ser discernible a corto plazo.
- El progreso realizado por las políticas, incentivos e iniciativas de capacitación docente para contratar, proteger y retener a más maestras mujeres.
- La eficacia del código de conducta de un maestro para lidiar con el acoso sexual, la intimidación y otras quejas; si los procedimientos de investigación son accesibles, confidenciales, apropiados y justos.
- El progreso realizado para apoyar a grupos específicos de niños y niñas excluidas y marginadas en función de su sexo, e integrarlos en el entorno de aprendizaje.
- El progreso realizado para satisfacer las necesidades de los estudiantes, incluidas las poblaciones vulnerables, para un manejo de la higiene menstrual (MHM) seguro y digno.

2. Estrategias para el acceso equitativo y entornos de aprendizaje con perspectiva de género

2.1 Igualdad de acceso

Normas Mínimas de la INEE, Ámbito Acceso y ambiente de aprendizaje, Norma 1: Igualdad de acceso

Todas las personas tienen derecho a una educación de calidad, con perspectiva de género, sin discriminación de ningún tipo, incluso en situaciones de crisis. Las autoridades nacionales, las comunidades y las organizaciones humanitarias tienen la responsabilidad de garantizar que todos tengan acceso a las actividades educativas y que nadie sea excluido. Esto significa evaluar y abordar las necesidades y las prioridades de los grupos excluidos y las de aquellos con diferentes necesidades de aprendizaje en el contexto específico. También significa identificar y abordar las políticas y las prácticas discriminatorias que limitan el acceso a las oportunidades de aprendizaje.

En las crisis, las barreras que limitan el acceso a la educación de las niñas, niños, mujeres y hombres a menudo se intensifican y pueden ser significativas y complejas. Las niñas a menudo enfrentan múltiples barreras y riesgos debido a la discriminación y la inequidad de género. Tales riesgos y barreras relacionados pueden ser consecuencia directa de la crisis, como en el caso de ataques dirigidos, daños colaterales, desplazamiento y reclutamiento forzados, o bien como una consecuencia indirecta, como cuando las normas sociales y de género discriminatorias se exacerbaban en la crisis. Ocurren a nivel individual, relacional, comunitario e institucional. Los profesionales de la educación deben asegurarse de que los responsables de la elaboración de políticas, los donantes y las autoridades educativas pertinentes comprendan los costos de

la educación para las familias y exploren formas de reducir esta carga. Tanto los costos directos, como las cuotas escolares y los uniformes, como los costos indirectos, tales como la pérdida de ingresos del trabajo infantil, tienen una dimensión de género.

Las evaluaciones de las necesidades y el análisis de género (incluso como parte del proceso de planificación del sector educación) pueden ayudar a identificar estos riesgos y barreras, y proporcionar información sobre posibles estrategias de respuesta que tengan en cuenta los activos (fortalezas, oportunidades y recursos) disponibles en cada nivel. Posiblemente habrá desafíos para identificar las barreras para acceder a la educación, incluyendo la falta de estadísticas nacionales sobre los niños, niñas y jóvenes que no asisten a la escuela, la discriminación que se ha arraigado tanto que no se reconoce o cuestiona, o la priorización de los grupos mayoritarios cuando los recursos y el tiempo son limitados.

BARRERAS PARA LA EDUCACIÓN COMO RESULTADO DIRECTO DE LAS CRISIS

	Barreras	Respuestas
INSTITUCIONAL	<p>Uso de escuelas con fines militares o ataques dirigidos a las escuelas El acceso a la educación se ve comprometido donde hay inseguridad y donde los maestros y los estudiantes pueden ser víctimas de un ataque. La presencia de grupos armados en la escuela hace que las niñas sean particularmente vulnerables a la VBG y los niños al reclutamiento forzoso. La evidencia sugiere un aumento en la frecuencia de los ataques a las niñas que buscan educación. Ver la Coalición mundial para proteger a la educación de los ataques (GCPEA).</p>	<p>Implementar medidas de protección física para proteger objetivos potenciales, minimizar el daño de un ataque o proporcionar medios de autoprotección. Los ejemplos incluyen guardias armados o desarmados en las escuelas, reforzar la infraestructura escolar y reducir los riesgos en el camino a la escuela.</p> <p>Negociar con los grupos armados para evitar que usen las escuelas. La GCPEA ha elaborado directrices para evitar que las escuelas y las universidades se utilicen con fines militares durante los conflictos armados.</p> <p>Monitorear e informar sistemáticamente los ataques a la educación, idealmente a través de los grupos sectoriales de educación y protección de la infancia.</p>

INSTITUCIONAL	<p>Las instalaciones y los servicios educativos se ven perjudicados, como la destrucción de las instalaciones de saneamiento, lo que conlleva una baja asistencia y altas tasas de deserción escolar para las adolescentes que están menstruando.</p> <p>Disponibilidad reducida de maestros calificados: la falta de maestras puede hacer que las niñas se muestren reacias o no estén dispuestas a asistir, o que sus familias no las envíen a la escuela, mientras que un menor número de maestros hombres significa una falta de modelos a seguir para los varones, y puede que estos estén menos motivados para asistir.</p>	<p>Estrategias polivalentes: trabajar con los colegas de agua y saneamiento y con la comunidad local para construir baños para hombres y mujeres para maestros y estudiantes, e instalaciones para el lavado de manos, incluidas instalaciones apropiadas para el manejo de la higiene menstrual (MHM). Ver <i>Kit de herramientas para el manejo de la higiene menstrual</i>.</p> <p>Contratar maestros o asistentes de aulas de ambos sexos. Cuando no haya personal capacitado disponible, considere pedir a voluntarios de confianza que participen en las actividades educativas.</p>
COMUNIDAD	<p>Desplazamiento que conlleva la interrupción de la educación, el aumento de la distancia a la escuela y el aumento de la falta de seguridad que impiden el acceso seguro de las niñas y los niños.</p>	<p>Sistemas educativos no tradicionales, incluso a través de la radio y el aprendizaje a distancia, educación basada en la comunidad o impartir de clases de recuperación o puentes educativos.</p> <p>Organizar el transporte hacia y desde la escuela. Establecer "grupos de caminatas" en los que adultos acompañen a estudiantes hacia y desde la escuela.</p>

VEBG: los estudiantes corren riesgo de sufrir castigos corporales, violencia sexual u otras formas de abuso por parte del personal docente y sus compañeros.

Las maestras corren riesgo de acoso sexual y otras formas de acoso en el camino hacia la escuela, y en o alrededor de esta.

Los estudiantes de ambos sexos experimentan altos niveles de acoso de sus compañeros.

Integrar estrategias dirigidas para abordar la VEBG en los programas educativos. Crear entornos de aprendizaje seguros colaborando con las autoridades escolares, los maestros y los estudiantes para elaborar un código de conducta que describa las formas, las consecuencias y las respuestas a la VEBG.

Elaborar un plan de seguridad escolar que identifique acciones para responder y prevenir la VEBG, estrategias de disciplina positiva y relaciones respetuosas entre niños y niñas, maestros y estudiantes.

Capacitar al personal de la escuela sobre qué servicios están disponibles para apoyar a los sobrevivientes de la violencia de género, incluidos ellos mismos, y cómo proporcionar referencias de manera segura y apropiada.

Niños y niñas asociados con fuerzas y grupos armados: el reclutamiento forzado y su amenaza impiden que los niños y niñas asistan a la escuela, y afectan su capacidad a largo plazo para acceder a la educación debido a la edad, el bienestar psicosocial y los desafíos de reintegración. .

Los programas de educación acelerada (PEA) permiten a los adolescentes que perdieron años de escolaridad ponerse al día con las habilidades fundamentales e incorporarse o reincorporarse a la educación formal en un grado compatible con su edad, o pasar a la formación profesional, el empleo o el trabajo por cuenta propia. Los cursos deben permitir flexibilidad en la asistencia para contemplar las responsabilidades de los adolescentes mayores, tales como las tareas domésticas, el trabajo infantil y el desempeño como cabeza de familia. El Grupo de trabajo interinstitucional sobre PEA ha elaborado y piloteado los principios de programas para proporcionar orientación.

BARRERAS QUE SON CONSECUENCIA INDIRECTA DE UNA CRISIS

NORMAS SOCIALES DISCRIMINATORIAS EXACERBADAS EN CRISIS	Barreras	Respuestas
	<p>Costos de oportunidad: el aumento de la pobreza puede obligar a las familias a retirar a los niños y niñas de la escuela para participar en actividades que generen ingresos. Puede darse prioridad a la educación de los niños, ya que la educación de las niñas a menudo no se ve como una inversión.</p>	<p>El apoyo financiero y en especie como becas, redes de protección social y transferencias de dinero, y apoyo en especie como suministro de uniformes y programas de alimentación.</p> <p>Ofrecer programas de educación no formal flexibles, diseñados para adaptarse a la realidad de la vida de los estudiantes y sus horarios diarios.</p>
	<p>Matrimonio precoz: una niña puede correr el riesgo de contraer matrimonio de forma precoz como consecuencia de abandonar la escuela, o su familia puede ver el matrimonio como una forma de quitar la carga económica de su cuidado o como una estrategia de protección durante la inestabilidad.</p>	<p>Participación y compromiso de la comunidad para promover la importancia de la aceptación cultural de la educación de las mujeres y el cambio de las normas de género, incluyendo: campañas de promoción comunitaria, difusión y sensibilización a través de las APM y los CGE, colaboración directa con los líderes tradicionales de la comunidad y trabajar con desviaciones positivas.</p>
	<p>Embarazos tempranos y no deseados: los sistemas educativos pueden tener políticas o prácticas vigentes que discriminan a las estudiantes embarazadas o madres jóvenes.</p>	<p>Asegurarse de que existan políticas de reincorporación y continuación para permitir que las niñas embarazadas y con hijos continúen su educación.</p> <p>Promover oportunidades de educación no formal acreditadas para quienes no puedan incorporarse o reincorporarse al sistema formal.</p> <p>Proporcionar servicios de salud en las escuelas y centros de cuidado infantil en las escuelas.</p> <p>Incluir educación sexual integral en el plan de estudios para proporcionar información sobre derechos y salud reproductiva.</p>

Una evaluación participativa e inclusiva de las necesidades (ver también el Capítulo 1) que incluya un análisis de género ayudará a los actores humanitarios a abordar estos problemas, a menudo con relativamente pocos insumos o costos adicionales.

La siguiente tabla proporciona ejemplos de barreras directas e indirectas y las posibles estrategias para enfrentarlas.³⁹ Los ejemplos no son exhaustivos, pero pretenden proporcionar una visión general de los riesgos comunes para ayudar a guiar un análisis en profundidad de la naturaleza exacta de las barreras en cada contexto. Sin embargo, la evidencia muestra que los esfuerzos son más exitosos cuando las estrategias individuales que figuran a continuación se implementan de forma paralela entre los sectores y actores relevantes.

El monitoreo y análisis continuos de las tasas de exclusión, asistencia, permanencia y finalización de la escuela de las áreas afectadas por situaciones de emergencia son cruciales. Los patrones de ausentismo se asocian generalmente con resultados de aprendizaje deficientes. Los patrones de ausentismo por género son comunes, a menudo debido a las tareas domésticas y el trabajo infantil realizado por niños y niñas. El ausentismo sistemático entre las adolescentes puede deberse al riesgo de violencia de género en la escuela o en el camino a la escuela, u otras barreras relacionadas con el género.

Embarazos tempranos y no deseados en la educación

Los embarazos tempranos y no deseados (ETND) son una preocupación mundial que afectan a las niñas en todos los países del mundo. Las tasas de embarazos no deseados son a menudo más altas en contextos de emergencias. Por ejemplo, tras el terremoto de 2010, las tasas de embarazo en los campamentos haitianos fueron tres veces más altas que la tasa urbana promedio. Dos de cada tres de estos embarazos fueron no planeados y no deseados.⁴⁰ Incluir educación sexual integral en el plan de estudios puede ayudar a prevenir embarazos tempranos. Las escuelas también son responsables de garantizar que las niñas puedan continuar su educación cuando quedan embarazadas. Deben implementarse políticas de reincorporación y continuación, para la educación formal y no formal. El informe de la UNESCO *Embarazo temprano y no deseado: recomendaciones para el sector de la educación* proporciona recomendaciones concretas para abordar los ETND en la educación. El manual *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad* de la UNESCO brinda orientación sobre cómo incluir educación integral de la sexualidad en las escuelas.

Los maestros pueden revisar regularmente los patrones de asistencia de niñas y niños, para identificar casos de estudiantes que a menudo faltan o llegan tarde a la escuela, o salen temprano de la clase. El hacer esto, nos ayudará a:

- Comprobar si existen tendencias o diferencias entre estudiantes de sexo masculino y femenino de diferentes edades.
- Intentar comprender las causas, y preguntar a los estudiantes, a sus padres, a tutores y a maestros sobre qué se necesita para asegurar que todos (niñas, niños, mujeres jóvenes, y hombres jóvenes) tengan acceso a oportunidades educativas. Por ejemplo, un incremento en la tasa de abandono entre adolescentes mujeres, podría deberse a casos de matrimonios precoces, o a la falta de instalaciones de gestión de la higiene menstrual y sus suministros.

Considerar el trabajo conjunto con líderes religiosos, familias y programas, para incentivar la asistencia a la escuela mediante programas de transferencias monetarias, y construyendo instalaciones de gestión de la higiene menstrual, así como distribuyendo kits para su uso.

Estudio de caso 2.1

Educación acelerada - Rompiendo barreras educativas para niñas excluidas: Kenia⁴¹

El 52 por ciento (70.000) de los niños y niñas en edad escolar en los campos de refugiados de Dadaab, no estaban en la escuela en 2016, y de los matriculados, muchos de ellos eran mayores de edad para su grado. El Consejo Noruego para los Refugiados (NRC, por sus siglas en inglés), proporcionó programas de educación acelerada (PEA) a niños y niñas entre los 10 y 17 años, los cuales o bien no habían nunca ido a la escuela, o su educación había sido interrumpida. Un programa PEA condensa ocho años de educación primaria en cuatro niveles, y ofrece horarios flexibles que se adaptan a las responsabilidades domésticas de los estudiantes. Los estudiantes de AE se presentan a exámenes nacionales anuales, equivalentes a los utilizados en las escuelas públicas de Kenia. Se contrató y capacitó a maestras para fortalecer la protección, y proporcionar a las niñas modelos a seguir. A través de un PEA, la NRC proporcionó educación a cerca de 2.000 estudiantes, el 32 por ciento de los cuales eran niñas. Ninguna de las niñas había estado antes en la escuela, mientras que para muchos de los niños su educación se había visto interrumpida. La amplia sensibilización de la comunidad sobre el valor de la educación para las niñas fue esencial a la hora de poder matricular y mantener a las niñas, así como contrarrestar las normas sociales y culturales, incluidas la falta de educación de los padres.

2.2 Protección y bienestar

Normas Mínimas de INEE, Ámbito Acceso y ambiente de aprendizaje, Norma 2: Protección y bienestar

La educación puede proporcionar protección física, cognitiva y psicosocial a los estudiantes. Asegurando que niños, niñas y jóvenes tengan acceso a actividades educativas de apoyo tan pronto como sea posible después de una emergencia, proporcionándoles una rutina a seguir, así como un ambiente estable y protector. Las niñas, los niños, las mujeres y los hombres pueden enfrentar diferentes riesgos para su protección y bienestar, y esto puede afectar a su acceso a la educación de distintas maneras. La identificación de estos riesgos, incluyendo la superposición de vulnerabilidades como por ejemplo tener una discapacidad o ser un niño cabeza de familia, ayuda a garantizar que las respuestas sean equitativas y adecuadas.

Si bien la educación puede y debe brindar protección, también es importante reconocer que la educación no es protectora por definición. La educación ha sido históricamente el catalizador de algunos conflictos, como por ejemplo en Ruanda, y los riesgos (a menudo más altos) de VEBG en entornos humanitarios socavan la naturaleza protectora de los entornos de aprendizaje. Los trayectos hacia la escuela inseguros, las instalaciones mal supervisadas, los miembros del personal no capacitados, los planes de estudio, los materiales de enseñanza y aprendizaje inadecuados, y la falta de políticas de protección, como por ejemplo los códigos de conducta para maestros, pueden contribuir a entornos de aprendizaje inseguros para estudiantes de ambos sexos. El hecho de que las escuelas no sean seguras puede impedir el acceso o dificultar el aprendizaje, lo que conlleva a un aumento de las tasas de abandono o una escasa asistencia. Se debe trabajar para asegurar que las actividades educativas no creen por sí mismas riesgos para la protección de estudiantes o maestros masculinos y femeninos, y que la escuela proporcione un entorno seguro y de respaldo, donde los estudiantes se sientan protegidos y tengan acceso a servicios de apoyo.

Proteger a las escuelas del uso militar durante los conflictos armados

El gobierno y los organismos internacionales se han comprometido a proteger a las escuelas del uso militar durante el conflicto armado, de acuerdo con los *Lineamientos para Proteger a Escuelas y Universidades del Uso Militar durante Conflictos Armados*. Muchos estados afectados por conflictos han respaldado la Declaración de Escuelas Seguras y, por lo tanto, se han comprometido a mantener a las escuelas a salvo del uso y los ataques militares. Es importante que la Declaración se aplique de una manera sensible al género, teniendo en cuenta las diferentes formas en que las niñas y las mujeres pueden ser atacadas e impactadas por ataques a la educación y el uso militar de las escuelas.⁴² Puede encontrar más orientación sobre cómo mantener las escuelas a salvo del uso y los ataques militares en la Coalición Mundial para Proteger a la Educación de los Ataques (GCPEA, por sus siglas en inglés), www.protectingeducation.org.

Prevención y respuesta a la violencia de género.

La violencia de género (VBG) se refiere a cualquier acto dañino que se se comete contra la voluntad de una persona, y que se basa en diferencias de género. La VBG incluye:

- **Violencia sexual**, incluyendo la explotación y el abuso sexual, la prostitución forzada, el matrimonio forzado e infantil, la violación, y el embarazo forzado;
- **Violencia doméstica y familiar**, incluyendo la violencia física, emocional, psicológica o sexual, la negación de recursos u oportunidades; y
- **Prácticas culturales o tradicionales perjudiciales**, incluyendo la mutilación / corte genital femenino (C/MGF), asesinatos de honor y herencia de viudas.

La violencia de género relacionada con la escuela (VEBG) se define como actos explícitos o amenazas de violencia física, emocional y sexual, que ocurren en y alrededor de las escuelas. Estos actos se ejercen como resultado de normas y estereotipos de género, impuestas por dinámicas de poder desiguales.

Incluye el acoso escolar, el castigo corporal, el acoso verbal o sexual, el contacto no consensuado, la coerción sexual, el asalto y la violación. Maestros y estudiantes masculinos y femeninos pueden ser víctimas y también autores. Las niñas y las mujeres jóvenes suelen ser más afectadas debido a su papel y estatus en la sociedad. Experimentar la violencia de género relacionada con la escuela amenaza el bienestar de la niñez, a su salud física y emocional, y perjudica su desarrollo cognitivo y emocional.

En contextos de crisis, los factores que pueden aumentar el riesgo de sufrir violencia de género relacionada con la escuela, pueden incluir:

- **Estigma y silencio** en torno a la violencia de género en la comunidad; altos niveles de violencia doméstica y violencia de género en la comunidad;
- **Falta de capacitación y habilidades** entre maestros y estudiantes sobre cómo reconocer y responder a incidentes de acoso, intimidación, abuso sexual y violencia;
- **Falta de conocimiento sobre el uso de disciplina positiva y códigos de ética profesional**, a menudo porque los maestros son contratados rápidamente por la comunidad, sin los procesos adecuados de contratación y capacitación;
- **Maestros desmotivados, mal pagados y no remunerados**; falta de códigos de conducta para la escuela y los maestros, o mecanismos de supervisión que responsabilicen a los maestros;
- **Ambientes dominados por hombres**, particularmente los militares;
- **Mayor vulnerabilidad** y propensión a usar la violencia debido al estrés psicosocial y al trauma experimentado por los maestros y el personal escolar, así como también por los estudiantes;
- **Falta de sistemas y protocolos de presentación de informes** a través de los cuales los sobrevivientes y testigos pueden hablar y buscar apoyo, y los culpables pueden ser responsabilizados;
- **Presencia de fuerzas armadas o grupos armados** en escuelas o en comunidades, incluso en el camino para ir y volver a la escuela.

Los entornos de aprendizaje protectores junto con una educación de calidad para la vida, incluyendo la educación sobre salud y derechos sexuales y reproductivos (SDSR), pueden ayudar a que niñas y niños sean menos vulne-

rables a la violencia, y hacer que reconozcan cierto tipo de comportamientos inapropiados, como pueden ser el acoso sexual, la explotación y abuso. Las estrategias adicionales para prevenir la violencia de género relacionada con la escuela en la educación y a través de ella, incluyen:

En la comunidad escolar:

- **Abordar las prácticas y creencias negativas mediante la movilización de la comunidad y la educación informal** actividades que desarrollan la capacidad que tienen los miembros de la comunidad para apoyar y participar en la prevención de la violencia de género relacionada con la escuela.⁴³
- **Involucrar a la comunidad en general para hacer que las escuelas y los viajes hacia y desde la escuela sean más seguros**, por ejemplo, despejando las rutas a la escuela, construyendo cercas y vallas, y asegurando que las instalaciones de saneamiento estén bien iluminadas y tengan puertas con cerradura interna. Colaborar con otros, por ejemplo, con comerciantes locales o trabajadores del transporte, para ayudar a mantener a los estudiantes seguros en el viaje de ida y vuelta a la escuela, o con funcionarios locales, para poder garantizar que los puestos de control o los puestos del ejército estén alejados de la escuela.
- **Trabajar con determinación con hombres y niños** para abordar el acoso y cambiar creencias, actitudes y comportamientos que sustenten la violencia de género
- Asociarse con el Comité de Gestión Escolar, Asociaciones de Padres y Maestros, así como con maestros y estudiantes para **crear sistemas de prevención, monitoreo e información para poder identificar los posibles riesgos de la violencia de género relacionada con la escuela** en escuelas, como por ejemplo a través del mapeo de zonas escolares seguras e inseguras. Desarrollar planes de acción para crear espacios seguros y reducir riesgos.
- **Capacitar e a los maestros y al personal escolar para que reconozcan y respondan a todas las formas de violencia de género relacionada con la escuela** y asegurarse de que cuenten con la información y las habilidades necesarias para poder brindar apoyo a las personas. Consulte el diagrama a continuación para ver ejemplos de rutas de referencia, tanto oficiales y como no oficiales.

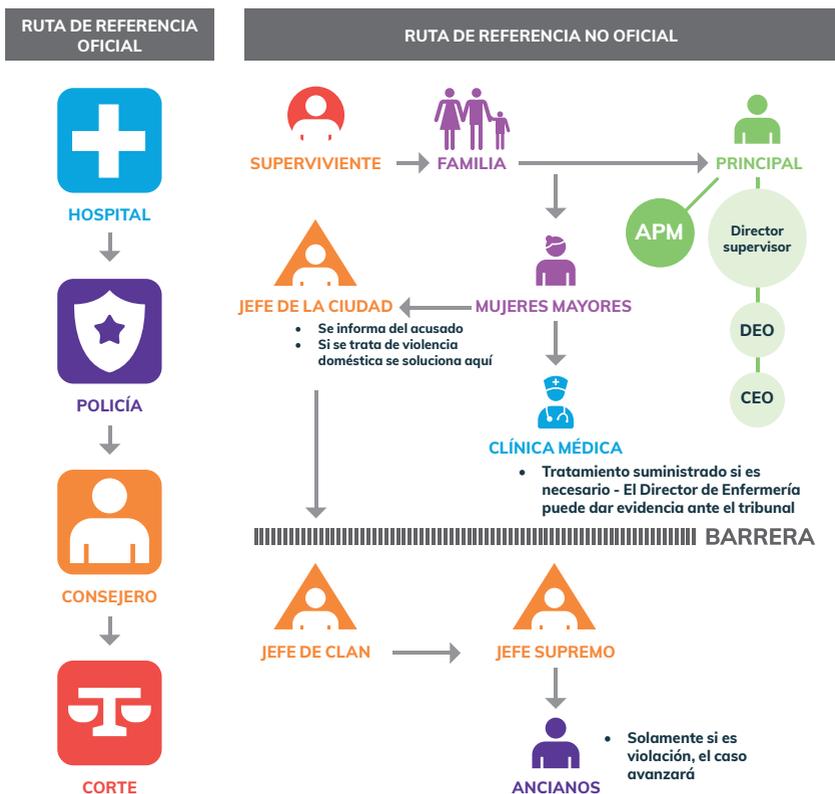
- **Establecer un código de conducta obligatorio**, incluidas las pautas para el comportamiento adecuado y los pasos que se deben tomar cuando se presenten denuncias y quejas. Asegúrese de que todos los maestros y el personal escolar comprendan el código y se comprometan a defenderlo. Los códigos de conducta son más efectivos cuando se desarrollan con la participación activa del personal escolar, incluidos los maestros y estudiantes (consulte la Sección 4).
- **Crear una política de “escuela segura”**, con acciones concretas para abordar los riesgos que existen en contextos escolares específicos. Esto incluye poner a disposición información sobre qué hacer al presenciar o saber que está ocurriendo VBG en la escuela o en sus alrededores. Proporcionar información en múltiples formatos, como carteles y folletos, sobre los servicios de VBG disponibles y sobre cómo acceder a ellos.
- **Encontrar formas de apoyar a los sobrevivientes**, incluso en contextos donde no haya ninguna estructura o sistema para que los sobrevivientes de la violencia de género puedan acceder a la atención. La *Guía de bolsillo de IASC sobre cómo apoyar a los sobrevivientes de la violencia de género cuando un actor de VBG no está disponible en su área*, proporciona más orientación sobre este tema.

En el aula:

- Discutir la violencia de género (incluyendo los vínculos entre las normas de género, la discriminación y la violencia), en la capacitación de habilidades para la vida diaria de todos los maestros y todos los estudiantes en todo tipo de entornos.
- Tratar de asegurarse de que haya maestras o asistentes de clase empleadas en cada espacio de aprendizaje.

La UNESCO y ONU Mujeres *Guía Global para Abordar la Violencia basada en el Género relacionada con la Escuela* proporciona una dirección completa sobre las respuestas en y en el entorno de las escuelas, que es altamente relevante en contextos de crisis.

Ejemplo de una ruta de referencia de referencia oficial y no oficial identificado en un estudio de la violencia de género relacionada con la escuela en Liberia⁴⁴



Las consideraciones éticas relacionadas con la recopilación de información sobre temas delicados, como la violencia de género relacionada con la escuela, deben ser cuidadosamente consideradas. Cualquier información y recopilación de datos relacionados con la violencia de género relacionada con la escuela u otros riesgos de protección para los programas o la investigación deben realizarse con el consentimiento de los adultos (padres o maestros) y de los propios niños y niñas. Aquellos que trabajan directamente con niños y niñas, deben recibir capacitación para formular tales preguntas, así como trabajar con consejeros que estén capacitados para brindar apoyo. Es importante establecer itinerarios de referencia en servicios médicos, sociales y legales. La OMS ha emitido recomendaciones éticas y de seguridad para investigar y monitorear la violencia sexual en emergencias.

Estudio de caso 2.3

Entornos escolares más seguros: Liberia⁴⁵

En Liberia, más de las tres cuartas partes de las niñas más pobres del país de 7 a 16 años, nunca ha asistido a la escuela. Con financiamiento de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), el Proyecto *Oportunidad de las Niñas para Acceder al Aprendizaje* (el proyecto GOAL Plus proporcionó becas a las niñas, desarrollo de capacidades de la APM, y subvenciones de mejora escolar a comunidades, para crear entornos escolares más seguros. El proyecto también apoyó a clubes de niñas, programas de mentores e intervenciones de salud en toda la escuela. Informado por el análisis de sensibilidad al conflicto, GOAL Plus apoyó las políticas del Ministerio de Educación que exigen protección, y utilizó un consejero de educación comunitaria para crear conciencia sobre la violencia de género. La investigación y la evaluación mostraron que la asistencia de niñas a las escuelas apoyadas por GOAL Plus aumentó del 66% en 2014 al 72% en 2015. El análisis de datos encontró que las escuelas que recibieron servicios adicionales bajo GOAL Plus mejoraron la matrícula, asistencia, finalización y promoción de las niñas.

Promover el bienestar psicosocial

Normas Mínimas de INEE, *Ámbito Acceso y ambiente de aprendizaje*, Norma 2: Protección y bienestar

El apoyo psicosocial (APS) promueve el bienestar y tiene como objetivo ayudar a las personas a volver a la normalidad y desarrollar la resiliencia después de que la crisis haya interrumpido sus vidas. El apoyo psicosocial (APS), busca prevenir nuevos conflictos y violencia ayudando a las personas a enfrentar experiencias dolorosas y traumáticas. La educación puede proporcionar soporte psicosocial de dos maneras relacionadas entre sí:

1. Entrega diaria de oportunidades de aprendizaje de calidad centradas en el estudiante; y
2. Procesos específicos de aprendizaje socioemocional (ASE) e intervenciones y actividades de apoyo psicosocial.

Los enfoques de apoyo psicosocial sensibles al género reconocen que las niñas, los niños, las mujeres y los hombres están expuestos a diferentes riesgos, los afrontan de manera distinta, y tienen diferentes necesidades que se tratan mejor desde una perspectiva específica de género y con formas culturalmente apropiadas. El aprendizaje socioemocional fomenta la autoconciencia, la resiliencia, la empatía y la comunicación efectiva, permitiendo a los estudiantes ver diferentes puntos de vista, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables, ejercitar el respeto hacia los demás, y autorregularse. Esto puede crear una plataforma efectiva para abordar la discriminación de género, y ayudar a los estudiantes masculinos y femeninos a construir relaciones equitativas que estén basadas en el respeto mutuo.

Una guía detallada que incluye consejos prácticos y recomendaciones sobre cómo integrar APS y ASE en la educación formal y no formal, vea la *Nota de Orientación de la INEE sobre Apoyo Psicosocial*.

Estudio de caso 2.4

Enfoques psicosociales en las escuelas: Gaza⁴⁶

El *Better Learning Programme* del Consejo Noruego para los Refugiados, es un programa escolar en Gaza que combinó enfoques de aprendizaje psicosocial y socioemocional, con el propósito de ayudar a maestros, consejeros escolares y padres, a capacitar a los niños y niñas en la escuela, mediante estrategias para calmarse y autorregularse. Particularmente, a aquellos que informaron haber tenido pesadillas y trastornos del sueño que interrumpieron su aprendizaje. Se dirigieron más a los niños que a las niñas, debido a que algunas evidencias habían demostrado que los niños eran más vulnerables a las consecuencias de una crisis prolongada. Se encontró que el programa era efectivo para reducir los efectos del trauma.

Acceso a servicios y gestión de derivaciones

Los maestros y otros profesionales de la educación pueden referir a los estudiantes a servicios locales para el cuidado de su bienestar físico, psicológico y emocional. Idealmente, los maestros están capacitados para reconocer signos de trastornos físicos o psicosociales en niñas y niños, así

como otros problemas de protección, como por ejemplo en niños o niñas que han sido separados de sus familias.

El establecimiento de vínculos formales con los servicios externos ayuda a garantizar que los sistemas de referencia funcionen de manera efectiva. Los servicios pueden incluir servicios médicos, psicosociales, y legales para sobrevivientes de violencia de género, y servicios sociales para casos sospechosos de abuso o negligencia. Los niños y niñas asociados con las fuerzas armadas y los grupos armados, pueden necesitar ayuda con la búsqueda de sus familiares y la reunificación.

Los pasos para garantizar que los estudiantes tengan acceso a los servicios que necesiten, pueden incluir:

- **Identificar los mecanismos de referencia existentes y los sistemas nacionales** (como servicios sociales, policía, salud y ONG), y su capacidad para gestionar las derivaciones. Hacer que los maestros tomen conciencia de esto. Para los casos de VBG, tenga en cuenta que en algunos contextos, las acusaciones de abuso pueden dar como resultado respuestas que pueden perjudicar aún más al sobreviviente, como la detención arbitraria del mismo, las pruebas obligatorias de virginidad y el examen médico para detectar evidencia de actividad sexual. Como tal, es crucial trabajar con especialistas en VBG, para poder así comprender los beneficios y riesgos potenciales a la hora de acceder a servicios particulares, y saber efectuar las derivaciones de una manera más centrada en el sobreviviente.
- **Pregunte cómo gestionar las derivaciones al sector de Protección, a VBG y al Grupo Sectorial de Salud, o a las autoridades pertinentes.** Establezca quién coordinará las referencias y mapeará los procedimientos, así como quién servirá de orientación y apoyo para los estudiantes que ya estén en el lugar.
- **Establezca buzones de quejas confidenciales** donde los estudiantes puedan dejar sus preocupaciones anónimamente, y se puedan establecer procedimientos para las quejas que sean transparentes y efectivos.
- **Designa un equipo para que sea un centro de referencia para la gestión de derivaciones,** incluyendo un maestro y una maestra con experiencia previa relevante. La guía IASC sobre *Cómo apoyar a los sobrevivientes de la violencia de género cuando un actor de VBG no está disponible en su área* puede ser útil aquí.

2.3 Instalaciones y servicios

Normas Mínimas de la INEE, Ámbito Acceso y ambiente de aprendizaje, Norma 3: Instalaciones y servicios

Las instalaciones educativas que estén diseñadas habiendo pensando cuidadosamente quién usará el espacio y cómo, (teniendo en cuenta género, edad, capacidades físicas y antecedentes culturales), pueden contribuir a mejorar las experiencias de aprendizaje. Si bien las escuelas pueden haber sufrido daños significativos durante una crisis, las situaciones de crisis también brindan oportunidades para “reconstruir mejor”, desarrollando una infraestructura educativa que satisfaga mejor las necesidades de los estudiantes y maestros de sexo femenino y masculino.

Ubicación

La ubicación de las instalaciones y servicios es una cuestión importante. La reconstrucción de estructuras físicas en su ubicación anterior, no solo pueden poner a los estudiantes y al personal educativo en riesgo de desastres o exposición a conflictos, sino que también pueden fomentar la discriminación contra ciertos grupos debido a la distancia u otros factores.

La ubicación de espacios de aprendizaje cerca de las casas de los estudiantes, suele ser beneficiosa tanto para los niños como para las niñas.⁴⁷ En la medida de lo posible, los sitios deben estar alejados de potenciales peligros, como pueden ser cuarteles militares, zonas minadas o vegetación densa.

Cuando se utilizan espacios de aprendizaje temporales en lugar de las instalaciones educativas que se encuentran inutilizables, existen una serie de factores que se deben tener en cuenta para que sean lo más accesible posible para estudiantes de sexo femenino y masculino. Esto incluye asegurarse de que se encuentren a una distancia razonable de las poblaciones, y que el tiempo de las clases (en turnos, etc...) tenga en cuenta los ritmos diarios y las limitaciones de tiempo de las niñas, mujeres, niños y hombres.

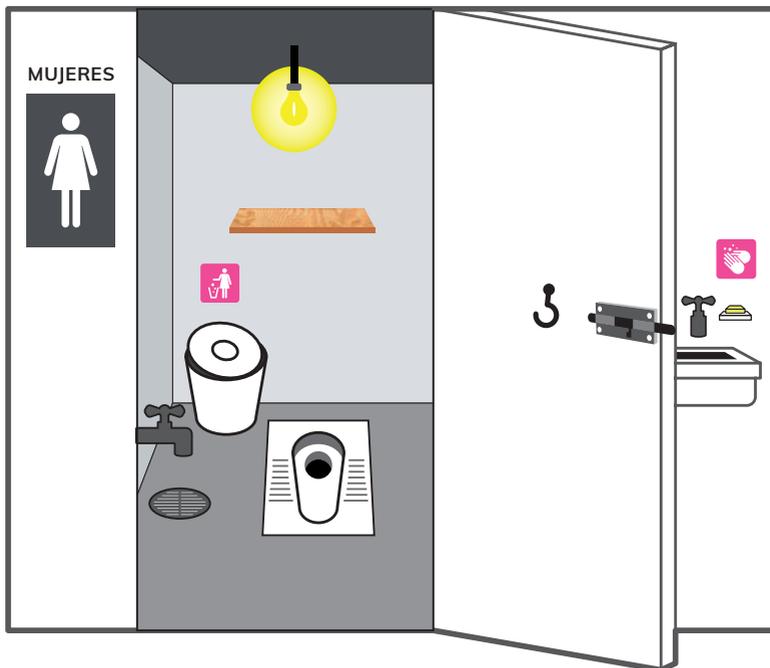
Las estructuras físicas utilizadas para los sitios de aprendizaje, permanentes o temporales, deben ser apropiadas para la situación, y deben incluir el espacio adecuado para las clases, la administración, la recreación, y instalaciones sanitarias que tengan en cuenta el género (vea más abajo).

Instalaciones sanitarias que tengan en cuenta el género

Es de vital importancia consultar a estudiantes, maestros, padres, y otros miembros de la comunidad, acerca de las instalaciones sanitarias. Las niñas y niños pueden expresar sus propios requisitos sanitarios (en grupos del mismo sexo), y pueden participar en la planificación de espacios para el aprendizaje.

Las normas de Esfera para los baños escolares requieren de un baño por cada 30 niñas, y un baño por cada 60 niños.⁴⁸ Si inicialmente no es posible proporcionar baños separados, se pueden configurar para evitar que niños y niñas usen los baños al mismo tiempo (por ejemplo, estableciendo una programación). Si los baños no están ubicados dentro del sitio del aprendizaje, se pueden identificar las instalaciones cercanas, y monitorear el uso que hacen los niños y niñas. Los baños separados por niños/hombres y niñas/mujeres, que estén ubicados en lugares seguros, bien iluminados, cómodos y de fácil acceso, pueden ayudar a prevenir el acoso y el abuso sexual. Las puertas de los baños deben cerrarse con llave desde el interior (a continuación, vea el diagrama de baños para mujeres). Proporcionar una fuente de agua segura y jabón ayuda a garantizar que las prácticas de higiene, como por ejemplo el lavado de manos y de cara, se incorporen como actividades diarias. Las pautas de Esfera en cuanto a las cantidades mínimas de agua en las escuelas, establece tres litros de agua por estudiante al día para beber y lavarse las manos.

Un ejemplo de baño amigable para las mujeres⁴⁹



Cantidad adecuada de baños ubicados de manera segura, separados (con clara señalización) de las instalaciones para niños



Baños seguros y privados con sistema de cierre interior



Señales claras que indiquen a niñas y mujeres que tienen que deshacerse de los desechos menstruales en el contenedor de basura



Un estante y un gancho para el almacenamiento higiénico de las pertenencias durante su uso



Fuente de luz nocturna tanto dentro como fuera de los baños



Agua de fácil acceso (idealmente dentro del cubículo) para que niñas y mujeres puedan lavarse, y que puedan lavar sus materiales menstruales



Contenedores de basura (con tapas) para desechar los materiales menstruales usados



Las paredes, la puerta y el techo están hechos con materiales no transparentes, sin huecos ni espacios



Algunas unidades deben ser accesibles para personas con discapacidad

Manejo de la higiene menstrual (MHM)

El manejo de la menstruación en entornos de escasos recursos puede ser un desafío. Es posible que las niñas y mujeres no tengan acceso, o no puedan pagar toallas sanitarias u otros suministros, ropa adecuada, ropa interior o jabón, y esto puede evitar que participen activamente en actividades de aprendizaje durante el periodo de menstruación. A menudo, estos desafíos se ven agravados por los tabúes sociales en torno a la menstruación, que se amplifican durante emergencias, debido a la pérdida de la privacidad y seguridad en tales contextos. Esto puede hacer que tanto estudiantes como maestros participen de manera efectiva en la actividades educativas.

El programa de MHM se centra en mejorar la seguridad general, la privacidad y la dignidad de niñas y mujeres en contextos de emergencia, y por lo tanto, promueve mejores resultados sectoriales, incluyendo la calidad de la oferta educativa. *Herramientas para Integrar MHM en la Respuesta Humanitaria* identifica algunos de los principales desafíos y respuestas recomendadas para el MHM en situaciones de emergencia.

A continuación, se presenta un resumen de las acciones claves que se pueden tener en cuenta para mejorar el MHM en el sector educativo. La guía completa proporciona una discusión más profunda en el capítulo 11 (MHM y Educación), el Capítulo 2 (Realización de una evaluación de necesidades) y el Capítulo 3 (Capacitación del personal sobre MHM) que incluye preguntas claves de evaluación, estudios de caso, orientaciones para el diseño, y recursos de monitoreo.

MANEJO DE LA HIGIENE MENSTRUAL (MHM) EN EMERGENCIAS

GLOBALMENTE, SE ESTIMA QUE MÁS DE 26 MILLONES DE NIÑAS Y MUJERES DESPLAZADAS PUEDEN ESTAR MENSTRUANDO



LOS DESAFÍOS

FALTA DE ESPACIOS SEGUROS Y PRIVADOS PARA MHM

En emergencias, a menudo hay poco acceso a baños seguros, privados y limpios para cambiar y limpiar los materiales menstruales durante el día y por la noche.



FALTA DE INFORMACIÓN SOBRE MHM

La ausencia de higiene menstrual básica y de educación para la salud, plantea desafíos para las prácticas higiénicas y saludables de MHM, incluyendo los desechos.



VERGÜENZA Y ANSIEDAD

Las manchas de sangre en la ropa y la preocupación por las fugas menstruales, impiden que las niñas y mujeres realicen actividades diarias (por ejemplo, ir a la escuela, al mercado o a las distribuciones de ayuda).



HACINAMIENTO Y FALTA DE PRIVACIDAD

La falta de privacidad en los albergues hace que sea difícil cambiar de manera urgente la ropa o los materiales menstruales, especialmente durante la noche.



TABÚS CULTURALES O RESTRICCIONES EN MHM

Las creencias culturales pueden limitar los tipos de materiales utilizados, y complicar la forma en que se pueden eliminar, lavar, o secar los materiales usados.



RESPUESTA RECOMENDADA

CONSULTAS A NIÑAS Y MUJERES

Preguntar a las niñas y mujeres, de manera directa, sobre sus experiencias y preferencias con MHM.



PROPORCIONAR MATERIALES Y SUMINISTROS MENSTRUALES

Distribuir una gama de materiales menstruales esenciales (compresas, paños) y suministros (ropa interior, jabón, cubos) y redistribuir según sea necesario.



PROPORCIONAR INSTALACIONES SEGURAS Y AMIGABLES PARA LAS MUJERES

Asegurar el acceso a baños amigables para las mujeres e instalaciones de lavado que incluyan candados, agua, jabón, separación por género e iluminación.



PROPORCIONAR OPCIONES APROPIADAS DE DESECHO

Asegurar que existan sistemas de gestión y eliminación de desechos tanto cultural como ecológicamente apropiados para los desechos menstruales.

PROPORCIONAR INFORMACIÓN SOBRE LA MENSTRUACIÓN

Mostrar buenas prácticas de higiene menstrual y brindar información básica sobre la salud menstrual.



 <p>Resumen de Acciones Claves del Capítulo 11: MHM en espacios educativos</p>	
<p>1. Preguntar a las niñas y al personal femenino acerca de sus necesidades, preferencias y desafíos de MHM mientras se maneja la menstruación en espacios educativos</p>	
<p>2. Equipar las escuelas con baños amigables para mujeres (con puertas, cerraduras, iluminación, agua y un método de eliminación) en colaboración con los participantes de ASH.</p>	
<p>3. Capacitar al personal masculino y femenino sobre cómo hablar con confianza y conocimiento sobre la menstruación, y sobre cómo apoyar a las estudiantes.</p>	
<p>4. Asegurar el acceso básico a los suministros sanitarios de contingencia (incluida la ropa interior) para las niñas que no estén preparadas para el período menstrual en la escuela</p>	
<p>5. Promover la higiene menstrual y la educación sobre la salud menstrual de las adolescentes</p>	
<p>6. Llevar a cabo un seguimiento y monitoreo, con el fin de asegurar que las niñas vulnerables, las mujeres y los cuidadores reciban el apoyo adecuado.</p>	

Estudio de caso 2.5

Manejo de la Higiene Menstrual: Mali⁵⁰

El programa *El Juego por el Avance de una Educación de Calidad* en Malí, trabaja para crear un ambiente de aprendizaje seguro en las escuelas en enseñanzas preescolares y primarias, para garantizar la seguridad física y emocional de los niños y niñas, la equidad de género y la inclusión. Las instalaciones sanitarias insuficientes, y en particular la falta de baños separados para niños y niñas, demostraron ser un obstáculo para la permanencia de estudiantes del sexo femenino que dependían de baños en residencias privadas cerca de sus escuelas, y en consecuencia se quedaban en casa durante el período de la menstruación. RTP trabajó con APM y con CGE para desarrollar planes para el mantenimiento de las instalaciones sanitarias, incluyendo el suministro de suficientes equipos de limpieza. Se consultó a los estudiantes durante la planificación, y RTP desarrolló capacidades a nivel escolar mediante la instrucción de clubes y monitores estudiantiles, y a nivel gubernamental mediante la capacitación de asesores pedagógicos. Las actividades participativas que llamaron la atención de MHM y ASH, como por ejemplo la designación de un día de saneamiento en la escuela ayudaron a movilizar el apoyo de la comunidad.

3. Estrategias para la enseñanza y el aprendizaje sensibles al género

3.1 Planes de estudios

Normas Mínimas de la INEE, Ámbito Enseñanza y aprendizaje, Norma 1: Planes de estudios

Un plan de estudios es un plan de acción para ayudar a los estudiantes a mejorar sus conocimientos y habilidades. A menudo, la crisis cambia el entorno educativo, proporcionando oportunidades para mejorar los planes de estudios existentes, y de esta forma se adapte mejor al género, así como para que sea más apropiado y relevante para los estudiantes. El contenido del plan de estudios juega un papel importante en la promoción de la recuperación sostenible, de la paz, la estabilidad y la resiliencia, reconstruyendo también la cohesión social y desarrollando identidades nacionales positivas.

Generalmente, los gobiernos nacionales asumen la responsabilidad principal de revisar y desarrollar los planes de estudios de la educación formal, trabajando con las partes interesadas y los ministerios, para poder así establecer los objetivos educativos. Si bien las crisis pueden debilitar la capacidad de respuesta del gobierno (en algunos casos, el sistema ya estaba debilitado antes), es una buena práctica crear un consenso para la revisión y el desarrollo inclusivo del plan de estudios con enfoque de género, tanto con la comunidad como con las autoridades educativas relevantes. No es opcional ni adicional, pero es un componente importante de "reconstruir mejor".

Sin embargo, no siempre es posible o realista que se lleve a cabo una revisión completa del plan de estudios. Los maestros pueden recibir apoyo de otras maneras para hacer que sus planes de estudio sean más inclusivos y relevantes en emergencias. Se pueden hacer pequeños cambios prácticos en el con-

tenido del plan de estudios en respuesta a las necesidades inmediatas, como por ejemplo introduciendo temas de habilidades para la vida con la finalidad de evitar las minas antipersonal, o combatir los mosquitos durante un brote de Zika o similar. Enseñar nuevos conocimientos y habilidades para salvar vidas es tan importante como ser sensible a las dinámicas de conflicto y las causas subyacentes de la desigualdad, e incorporar los principios de inclusión y equidad de género en todos los planes de estudio.

Se puede encontrar una guía más sustancial sobre todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje en *Notas de Orientación de la INEE sobre Enseñanza y el Aprendizaje* y en *Educación para la Seguridad, Resiliencia y Cohesión Social: una Guía para los Diseñadores de Planes de Estudio*, que se menciona en la sección de Recursos (Anexo 2).

Contenido y conceptos de aprendizaje apropiados para la educación durante una emergencia⁵¹

Los contenidos y conceptos de aprendizaje esenciales para la educación en emergencias, los cuales deben ser sensibles al género, son:

- La alfabetización, la aritmética, y las competencias principales de la educación básica;
- Educación para la salud basada en habilidades, adaptada a cada edad y situación, incluyendo primeros auxilios, salud reproductiva, enfermedades de transmisión sexual y el VIH/SIDA;
- Los derechos humanos y las normas humanitarias, la ciudadanía activa, la educación para la paz y la construcción de la paz, la no violencia, la prevención, gestión y resolución de conflictos, y la protección de la niñez;
- Seguridad y protección;
- Actividades culturales, como música, danza, teatro, deportes y juegos;
- Información necesaria para sobrevivir en un entorno nuevo, como pueden ser procedimientos de evacuación rápida o sobre cómo acceder a los servicios; y
- Desarrollo infantil y adolescencia.

Para más detalles, vea la siguiente sección.

Considerar el contenido del plan de estudios desde una perspectiva de género

Todo el contenido del plan de estudios puede ser "sensible al género", conteniendo sesgos y estereotipos, y representando y alentando a niñas, mujeres, niños, y hombres a actuar de cierta manera. Por ejemplo, los libros de texto de ciencia quizás tengan ilustraciones mostrando solamente a niños haciendo experimentos, o ejercicios de alfabetización que representen a las mujeres solamente como cuidadoras. A menudo, es necesario tomar medidas proactivas para abordar estas normas de género, y un enfoque es utilizar el plan de estudios para enseñar los valores de inclusión y equidad de género.

Educación en derechos humanos: el contenido del plan de estudios puede promover los principios de equidad de género y la no violencia, centrándose en los derechos humanos, en particular, en la igualdad de derechos de niños y niñas. Es útil hacer referencia a la Convención sobre los Derechos de la Niñez (CRC, por sus siglas en inglés) y a la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés).

La educación para la paz y la educación sensible al conflicto: Particularmente en situaciones de conflicto, los programas de educación para la paz, para

Posibles temas de educación en salud y derechos sexuales y reproductivos (SDSR):

- Nutrición
- Higiene personal, incluyendo MHM
- Reproducción
- Beneficios de posponer el matrimonio y métodos anticonceptivos
- Sexualidad y comportamiento sexual seguro, incluyendo el consentimiento, el respeto por el cuerpo propio y el de los demás; la negociación del sexo seguro; y las percepciones tradicionales de la masculinidad que estén relacionadas con conductas sexuales inseguras
- Habilidades de comunicación y resolución no violenta de conflictos
- Prevención y tratamiento del VIH y otras ETS ; atención y apoyo para las personas que viven con VIH y SIDA
- Reconocer y abordar el acoso sexual y la violencia
- Reducción de la morbilidad y mortalidad materna
- Mal uso de sustancias
- Seguridad en Internet

el desarrollo personal, el contacto entre grupos y las técnicas de resolución de conflictos, que pueden incluir una mirada a las normas de género. Estas normas de género podrían incluir ver la agresión como un signo de virilidad y sumisión como una cualidad femenina. El análisis puede permitir una comprensión más profunda sobre cómo las niñas, niños, mujeres, y hombres pueden contribuir al proceso de paz mediante el cambio de las normas de género.

La educación sensible al conflicto tiene como objetivo minimizar los impactos negativos y maximizar los impactos positivos de la educación en el conflicto. Requiere una comprensión profunda de los contextos en los que se imparte la educación. La Nota de Orientación de la INEE sobre la Educación Sensible al Conflicto (2013) ofrece ideas sobre cómo impartir educación de una manera sensible al conflicto y al género. La Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés) tiene una lista de verificación para la educación sensible al conflicto que también puede ser útil.

La educación sobre las habilidades para la vida, la salud y los derechos sexuales reproductivos (SDSR): Las habilidades para la vida y la educación en SDSR involucran a los jóvenes en discusiones sobre sexualidad, reproducción, relaciones, normas de género y violencia. También pueden abordar importantes habilidades para la vida, como por ejemplo la seguridad vial y la higiene personal (ver el cuadro de arriba para obtener temas adicionales). Esto puede reducir riesgos, promover un comportamiento más saludable, y capacitar a los jóvenes para que reconozcan las relaciones poco sanas y eviten así las explotaciones.

Durante las emergencias, la educación en habilidades para la vida es vital, ya que las familias y las redes sociales se ven afectadas, lo que deja a los niños, niñas y adolescentes con poca o ninguna información sobre cómo protegerse, incluso de la explotación y el abuso sexual. Un componente clave en la educación en habilidades para la vida es el desarrollo de habilidades sociales, pensamiento crítico y gestión individual, a través de habilidades de negociación y liderazgo, fomentando por ejemplo la confianza en uno mismo, la vocería, la perspectiva, la toma de decisiones y la organización. El desarrollo de la vocería, la confianza, y la visión de las niñas les ayuda a desarrollar la capacidad para negociar con sus compañeros, socios y familias y poder ejercer sus derechos sexuales y reproductivos, y además se da como resultado una mejor participación en clase, además de mejores resultados de aprendizaje.

La educación en materia de salud sexual y reproductiva, apropiada para la edad y adaptada al género, ayuda a niños, niñas y adolescentes a entender los

cambios físicos en sus cuerpos como aspectos positivos y naturales de su desarrollo. Sin embargo, estos temas pueden ser delicados, y por tanto, el hecho de conocer la cultura y las creencias locales es importante a la hora de considerar cómo presentarlos. Trabajar con CGE y con otros grupos comunitarios basados en la juventud y grupos de mujeres, puede ser útil. En contextos conservadores, las comunidades a menudo apoyan la inclusión de la salud sexual y reproductiva en el plan de estudios, desde la perspectiva de promover enfoques seguros y saludables para las futuras madres y padres. Obtener el apoyo de autoridades, como pueden ser los líderes religiosos, puede ser una forma efectiva de obtener la aceptación de padres y estudiantes.

Estudio de caso 3.1

Educación de Habilidades para la Vida: Zimbabwe⁵²

Mejorando el Acceso de las Niñas a través de la Transformación en la Educación (IGATE, por sus siglas en inglés), tiene como objetivo el eliminar los obstáculos que impiden que las niñas reciban educación en las zonas rurales de Zimbabwe. Implementado durante 2013-2017 por World Vision UK y World Vision Zimbabwe y parte de un consorcio de socios, IGATE consideró ahorros en las aldeas, préstamos para los gastos escolares de las niñas y para mejorar las condiciones de vida; grupos de madres para guiar a las niñas; abogacía en la comunidad y tarjetas de puntuación social; comités de desarrollo escolar, que fueron capacitados en ASH y MHM; clubes escolares para niñas; un programa de bicicletas para ayudar a las niñas a ir a la escuela; entrenamiento para la fe y líderes tradicionales; compromiso por parte de los hombres a la hora de apoyar la educación de las niñas; capacitación de los maestros para desarrollar las habilidades de lectura de los estudiantes. Al final del proyecto, hubo evidencia de un mejor aprendizaje y de un cambio en las normas sociales en torno a la valoración de la educación de las niñas. Las niñas que participaron en el desarrollo de habilidades de liderazgo, adquirieron habilidades de alfabetización a un ritmo significativamente más rápido que sus compañeros en escuelas de control. Las niñas cuyas madres participaron en grupos de ahorros de la comunidad tuvieron mayor probabilidad de mejorar sus habilidades aritméticas. Los datos cualitativos indicaron que en escuelas en las que los grupos de madres eran activos, las niñas se atrevieron a hablar sobre casos de violencia de género y lograron aumentar su participación en clase.

Materiales de enseñanza y aprendizaje

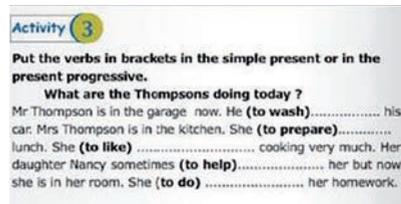
Revisar y modificar el contenido de los libros de texto y otros materiales de enseñanza y formación puede ser una valiosa manera de abordar estereotipos de género negativos. Los maestros utilizan libros de texto como un elemento fundamental de su enseñanza entre un 70 y un 95 por ciento del tiempo de clase.⁵³ A menudo, la discriminación de género y la desigualdad se reflejan en los libros de texto y pueden disminuir la participación en clase, así como también las expectativas de los niños y niñas con respecto a su potencial.

Las imágenes a continuación, obtenidas de una variedad de fuentes, brindan ejemplos de las clases de estereotipos de género, como el liderazgo masculino y la sumisión femenina, que pueden encontrarse en los libros de texto.

La revisión de materiales de enseñanza y aprendizaje puede llevarse a cabo a través de la formulación de preguntas como las siguientes:

- **¿Con qué frecuencia están representados los personajes masculinos y femeninos?** Por ejemplo, ¿el libro de texto de matemáticas solo incluye imágenes o nombres de niños?
- **¿De qué manera están representados los personajes masculinos y femeninos?** Por ejemplo, ¿se muestra solo a las niñas haciendo tareas domésticas?
- **¿Cómo están representados los roles y las relaciones entre hombres y mujeres?** Por ejemplo, ¿la madre le está diciendo siempre a los niños qué hacer? ¿El padre es siempre el encargado de aplicar disciplina a los niños?
- **¿Qué adjetivos se usan para describir a los personajes masculinos y femeninos?** Por ejemplo, ¿los personajes femeninos están en algún momento descritos como fuertes? O, ¿los personajes masculinos están en algún momento descritos como cariñosos?

Ejemplos de estereotipos de género en libros de texto⁵⁴



Idealmente, los materiales y libros de enseñanza deben mostrar niñas, niños, mujeres y hombres cumpliendo una variedad de roles que promueven la igualdad, como niños cocinando o mujeres conduciendo automóviles, y asegurarse de que el lenguaje y las imágenes no refuercen los estereotipos de género. También es importante que el lenguaje y las imágenes sean inclusivas para todos los grupos, incluidos aquellos desfavorecidos, como los niños y niñas con discapacidades o aquellos que provienen de minorías étnicas. Es posible trabajar con maestros y grupos locales, incluidas las líderes mujeres, para seleccionar referentes a partir de grupos desfavorecidos y crear contenido local sencillo para representar ejemplos relevantes a los estudiantes. También se puede invitar a la clase a referentes locales para que compartan sus experiencias con los estudiantes.

Incluso si el desarrollo de material didáctico con perspectiva de género no resulta viable, aún es posible una enseñanza que tenga en cuenta las particularidades de género. Cuando se capacita a los maestros para que sean conscientes de la existencia de estereotipos de género en los libros de texto, por ejemplo, se pueden usar materiales ya existentes para causar un efecto positivo, apuntando a la formulación de preguntas abiertas sobre el contenido e incentivando el pensamiento crítico en términos de asuntos de género.

3.2 Enseñanza con perspectiva de género y procesos de aprendizaje

Normas Mínimas de la INEE, Ámbito Enseñanza y aprendizaje, Norma 3: Procesos de instrucción y aprendizaje

Los procesos de enseñanza y aprendizaje con perspectiva de género tienen como objetivo satisfacer las necesidades de niñas, niños, mujeres y hombres, y pueden permitir una educación de mejor calidad en la práctica. Estos enfoques buscan terminar con las desigualdades en el aula, incluida la discriminación de género, y pueden reducir la utilización de disciplina violenta.

Los maestros pueden utilizar la siguiente variedad de estrategias para que la experiencia de aprendizaje responda a asuntos de género y sea más participativa e inclusiva:

- **Modificar estrategias de enseñanza para brindarles a niñas y niños el mismo espacio de participación en debates y actividades.** Los maestros pueden observar si las niñas o los niños dominan el aula e intervenir para fomentar contribuciones igualitarias. En los casos que sea culturalmente apropiado, el cambio en la disposición de los asientos para que grupos grandes de niñas o niños no estén sentados juntos puede evitar que dominen a otros estudiantes. Los espacios de aprendizaje para un único sexo pueden ser útiles en algunos contextos.
- **Estar al tanto de la cantidad de preguntas realizadas y respondidas por estudiantes masculinos y femeninos, y de la cantidad de atención brindada a los distintos estudiantes en la clase.** Además, son importantes los tipos de preguntas que formulan. En algunos contextos, es posible que los maestros les hagan a los niños preguntas que exigen respuestas más complejas y a las niñas respuestas más simples. Esto puede generar un impacto en el aprendizaje, así como también en la confianza de los estudiantes, y fortalecer las bajas expectativas de las niñas.
- **Notar los estereotipos de género en libros de texto y en materiales didácticos,** y convertirlos en una oportunidad de aprendizaje mediante el cuestionamiento de los materiales y el incentivo a que los estudiantes piensen los asuntos de género de manera crítica.
- **Utilizar las distintas experiencias de vida de las niñas y los niños como un punto de partida** para diseñar actividades y enseñar nuevos asuntos. Por ejemplo, dar lugar a debates sobre por qué las experiencias de vida se ven afectadas por asuntos de género y sobre cómo las niñas y los niños pueden notar situaciones en las que la diferencia se transforma en discriminación.
- **Emplear enfoques y métodos de enseñanza que promuevan la autoconfianza y el autoestima de los estudiantes.** La autoconfianza se construye a lo largo del tiempo con apoyo y refuerzo consistentes. Los estudiantes pueden participar en juegos y proyectos simples para desarrollar autoconfianza y tener voz, y se pueden usar los deportes para romper con los roles tradicionales y subir el autoestima. A menudo, resulta más efectivo comenzar con un trabajo en grupo de un mismo sexo para permitirles a las niñas y los niños que exploren los roles no tradicionales, creando un espacio seguro para que se involucren. Las actividades deben ser apropiadas para la edad y reconocer cómo los patrones de género son exacerbados en la adolescencia.

- **Aprender y adaptar las prácticas de enseñanza** para permitir las diferencias de desarrollo de niños y niñas.
- **Utilizar lenguaje que atienda los asuntos de género, no sea violento ni abusivo**, evitar chistes y términos que degradan o desprecian algún género.
- **Asegurarse de que los roles domésticos, de liderazgo, voluntarios y comunitarios se compartan equitativamente entre niñas y niños.** Esto puede incluir tareas como limpiar zonas comunes, ayudar a los niños más pequeños, y servir en el consejo escolar o actuar como monitores de clases.

Para más información sobre el contenido de enseñanza para maestros con enfoque de género, consulte la sección 4.

Consulte también las Normas Mínimas de la INEE, Ámbito Enseñanza y aprendizaje, Norma 4: Análisis de los resultados de aprendizaje

Estudio de caso 3.2

Enseñanza y aprendizaje con enfoque de género: Afganistán⁵⁵

En 2009, la Fundación Aga Khan (AKF) inició el programa de apoyo a la educación de las niñas (GESP por sus siglas en inglés) con el fin de incrementar el acceso a la educación y las oportunidades para todos, en particular para las niñas. El GESP se expandió a muchas escuelas tanto primarias y secundarias, brindó capacitación y orientación a maestros y otros actores involucrados, apoyó CGE así como a asociaciones de estudiantes, padres y maestros, y realizó mejoras físicas en escuelas. AKF también incrementó el número de maestras mujeres a través del pago de incentivos, la entrega de transporte y la capacitación de graduadas como maestras. En 2009, al comienzo del programa, se graduaron 225 mujeres de las escuelas parte del programa; para 2013, esa cifra había aumentado a más de 2.300. En general, un estudio interno descubrió que el GESP incrementó la matrícula de niñas y que la cantidad de niñas que abandonaron era menor y las que se graduaron era mayor. Esto se debió principalmente a una mejor calidad de enseñanza, a comunidades de apoyo más involucradas y a nuevos cuerpos de maestras y referentes locales.

Capacitación profesional, técnica o vocacional sobre asuntos de género

Las opciones de capacitación profesional, técnica o vocacional pueden estar limitadas durante contextos de crisis; sin embargo, pueden servir para generar la resistencia de adolescentes mayores o de personas jóvenes y representan un paso importante para estudiantes masculinos y femeninos tras los PEA. También pueden proporcionar la oportunidad para abordar estereotipos de género y mejorar la igualdad.

Las normas de género a veces afectan a aquellas habilidades que los estudiantes masculinos o femeninos optan por aprender. Por ejemplo, es posible que un joven tienda a seleccionar programas de vocaciones (de mayor ganancia) como carpintería, colocación de ladrillos o mecánica de motores de automóviles, mientras que las estudiantes elijan habilidades como sastrería, peluquería o servicio de comidas. Esto sirve para seguir reforzando la condición social y el ingreso desiguales entre los sexos.

Los maestros, capacitadores y otro personal educativo pueden tomar medidas para quitar el sesgo de género que tienen los programas de formación profesional, técnica y vocacional, y promover los valores de inclusión y equidad de género. Por ejemplo:

- **La orientación profesional puede desafiar el sesgo de género** y enfocarse en las habilidades de cada estudiante mediante la sugerencia de un rango de opciones para el empleo o el trabajo autónomo. Esta recomendación también debe basarse en un análisis de mercado, comprendiendo la demanda de bienes y servicios que sean contextualmente apropiados e identificando áreas no tradicionales para el emprendimiento.
- Se pueden generar estrategias para reconocer y **abordar el hecho de que los estereotipos de género tienen un impacto en la confianza de los estudiantes** en relación a la elección del programa y a las opciones de empleo.
- Las pedagogías y los métodos de enseñanza apropiados y con perspectiva de **género** pueden lograr que los programas sean accesibles para todos.
- Particularmente, a las niñas les suele faltar acceso al capital, en especial cuando se separan de sus familias o de otra red de asistencia durante el desplazamiento. **Identificar fuentes de capital para emprendimientos**, incluidos los grupos de ahorro o las agencias de microfinanzas, o el trabajo con compañeros para desarrollarlos.

4. Estrategias para políticas de género y asistencia para maestros y otro personal educativo

La educación inclusiva y de calidad es de crucial importancia para niños, niñas y jóvenes en situaciones de emergencia, y los maestros cumplen un rol central para lograrlo. Como proveedores de servicios de primera línea o intermediarios con padres, comunidades, estudiantes y otros actores involucrados, todos son fundamentales para establecer el sentido de protección de la normalidad y la rutina que tan importantes son para el bienestar de la niñez. También tienen la oportunidad de crear normas y estándares nuevos, más inclusivos y justos en las aulas.

En la realidad, los maestros calificados pueden ser escasos en los contextos de emergencia, tanto en crisis agudas como prolongadas. Quienes están disponibles y dispuestos a enseñar son a menudo voluntarios, muchas veces reacios y que probablemente estén enfrentando una variedad de problemas complejos en sus propias vidas que afectan su capacidad y motivación para enseñar. También es probable que sean hombres.

Los maestros pueden sufrir sus propios problemas psicosociales, traer consigo sesgos de género y de otro tipo al ámbito laboral, y reflejar una tolerancia generalizada de VBG. Puede que hayan recibido una formación muy limitada, confiando en sus propias experiencias de escolarización al momento de enseñar. Estas limitaciones significan que los maestros, en lugar de crear los espacios seguros que los niños, niñas y jóvenes que necesitan en situaciones de emergencia, pueden comportarse de maneras abusivas (como usar castigos corporales o esperar que las estudiantes intercambien sexo por notas) o marginar a ciertos niños o niñas en la clase.

Los procesos de contratación, así como el manejo y desarrollo de los maestros que son sensibles a estos factores pueden ayudar a asegurar una respuesta

apropiada. Brindarles una capacitación pedagógica de inclusión a maestros en situaciones de crisis, así como el apoyo y supervisión para ayudarlos a proporcionar experiencias de aprendizaje positivas y beneficiosas a niñas, niños, mujeres y hombres puede ayudar a atenuar estos problemas. Se pueden beneficiar también de apoyo psicosocial adicional que reconozca las experiencias propias de los maestros en contextos humanitarios.

4.1 Contratación y selección

Normas Mínimas de la INEE, Ámbito Maestros y otro personal educativo, Norma 1: Contratación y selección

En algunos contextos de crisis, como en Sudán del Sur, es más fácil contratar maestros hombres que mujeres. En otros casos, como en Filipinas, ocurre lo contrario. Lograr un balance de género entre maestros y otro personal educativo puede ser un desafío, pero es de vital importancia para un sistema educativo con perspectiva de género. Aunque los maestros hombres pueden ser de ayuda para las estudiantes y viceversa, es importante que los estudiantes tengan a disposición referentes y adultos comprensivos de su mismo sexo para que les brinden consejos y estímulos. En algunas culturas, si no hay ninguna maestra, es probable que los padres no envíen a sus hijas a la escuela.

Se pueden necesitar medidas especiales para identificar y contratar maestros de ambos sexos de manera proactiva, dependiendo de la causa fundamental de la escasez. Un primer paso útil es el análisis de barreras culturales y de género en la educación, en la comunidad y sociedad más amplia que previene o desalienta que hombres y mujeres se unan al campo educativo. En algunos casos, la falta de maestros de un sexo particular, generalmente mujeres, ocurre porque no hay suficientes candidatas potenciales que estén lo bastante calificadas o educadas. Establecer cupos para contratar a maestras y hacer excepciones puede ayudar a asegurar un número mínimo de candidatas.

Incluso cuando haya candidatas adecuadamente calificadas, es posible que la profesión docente no les llame la atención. Los maestros muchas veces buscan oportunidades de percibir ingresos que se encuentran en otro sitio, mientras que las maestras pueden tener otros compromisos y presio-

nes, como expectativas familiares. En contextos de crisis, las maestras a menudo son reticentes a trabajar en áreas remotas o afectadas por el conflicto, debido a que les preocupa su propia seguridad. Ofrecerles un espacio de alojamiento y transporte seguros puede ser un incentivo para maestras en estas situaciones.

Las medidas a corto plazo que buscan satisfacer las necesidades de contratación de escuelas puntuales deben adaptarse al desarrollo de políticas de largo plazo, incentivos o sistemas de cupos. Donde todavía no existen planes para tal desarrollo, puede ser necesario abogacía a nivel gubernamental. Las siguientes son algunas estrategias para asegurar una selección equilibrada de personal:

- **Involucrar a cónyuges o familias de potenciales lo/as candidato/as de personal educativo** para debatir la importancia del rol.
- **Reducir el nivel mínimo de entrada** para la contratación en las instituciones de formación de maestros con el fin de mejorar la diversidad de la fuerza docente, especialmente en contextos en los que la participación en la educación es pobre.
- **Usar pagos de incentivos** para atraer a maestras hacia áreas remotas o marginadas y asegurarse de que van a recibir traslados y alojamiento seguros.⁵⁸
- **Proporcionarles asistencia adicional a los formadores** que se encuentran por debajo de nivel de entrada para reforzar su conocimiento sobre el tema y sus enfoques pedagógicos.
- **Desarrollar campañas en los medios** que se enfoquen en la importancia que tiene la participación tanto de mujeres como de hombres en la educación.
- **Trabajar con niñas y niños de la escuela secundaria para aumentar su interés en convertirse en maestros**, por ejemplo, vinculándolos con escuelas primarias en las que puedan hacer trabajo voluntario y ayudar a los maestros con diferentes actividades. Proporcionar becas y otros incentivos tanto a mujeres como a hombres que asistan a la formación previa al servicio docente.
- **Trabajar con grupos de comunidades** para ayudar a identificar potenciales maestros de ambos sexos, y brindar asistencia a sus familias para permitirles convertirse en maestros, por ejemplo, compartiendo las tareas agrícolas, ayudando con el cuidado de sus hijo/as o brindando alojamiento y traslado seguros.

- **Movilizar a grupos comunitarios para que se hagan responsables de la seguridad de las maestras.**
- **Contratar asistentes de clases masculinos o femeninos** con bajos niveles educativos, brindándoles regularmente capacitación y oportunidades para que completen su propia educación mientras están trabajando y, luego ayudar con su transición a la función docente completa.

Los procesos de selección con perspectiva de género, tales como la inclusión de hombres y mujeres a los comités de contratación, asegurarse de que los criterios de selección sean transparentes y consideren la diversidad y el género, y evaluar competencias pueden contribuir a contar con un personal docente más equilibrado en cuanto a género. Los cupos pueden servir para establecer el principio de igual representación en la toma de decisiones.

Estudio de caso 4.1

Contratación y capacitación de maestros para una educación basada en la comunidad (EBC): Afganistán⁵⁷

En Afganistán, las escuelas comunitarias han reforzado la propiedad local de los servicios educativos a través de una variedad de iniciativas. Por ejemplo, para incrementar la cantidad de maestros locales calificados, CARE brindó capacitación para niñas en los programas de EBC para que desarrollaran las habilidades necesarias con el fin de convertirse en maestras o en promotores de salud después de haberse graduado del 9° grado. El proyecto de consorcio STAGES, financiado por DFID y conducido por la fundación Aga Khan, registró la adquisición de habilidades en alfabetización y numéricas entre los estudiantes que asistían a las clases de EBC y a las escuelas del gobierno entre 2013 y 2017. Los resultados muestran que los estudiantes que asisten a las clases de EBC tienen mayores puntajes en alfabetización y aritmética que sus pares que asisten a escuelas del gobierno, lo cual indica que las voluntarias con experiencia académica limitada pueden ser maestras efectivas siempre y cuando reciban la formación adecuada.

4.2 Condiciones de trabajo

Normas Mínimas de la INEE, Ámbito Maestros y otro personal educativo, Norma 2: Condiciones de trabajo

Incluidas las descripciones de trabajo, las descripciones de las condiciones laborales y los códigos de conducta en los contratos de empleo de maestros sirven para profesionalizar el rol docente en el ambiente de aprendizaje y la comunidad. El contrato define los servicios que se esperan de los maestros a cambio de una compensación por parte de las comunidades, las autoridades educativas y otros actores involucrados, y brinda un marco para el comportamiento docente esperado y apropiado.

Compensación del docente

Los incentivos y otros tipos de remuneración, como la ayuda para el alojamiento, los costos de traslado y el cuidado infantil, dependen de los recursos y contextos locales. A menudo los maestros cobran sueldos que no les proporcionan un ingreso suficiente, y esto los puede llevar a realizar otras actividades que les generen ingresos. Los actores involucrados en educación pueden tener que abogar por salarios adecuados para los maestros y la paridad de género en el pago, los incentivos y otras remuneraciones a maestros de ambos sexos. Se pueden utilizar los incentivos para abordar las distintas necesidades de desarrollo y la retención de maestros y maestras, como el acceso al desarrollo profesional continuo. Los planes de incentivos también pueden incluir una motivación particular para maestros y otro personal educativo para que se comprometan a cumplir responsabilidades adicionales sobre transversalización del género como parte de una estrategia más amplia para reforzar las respuestas relacionadas con asuntos de género en todo el sector.

Información más detallada sobre este tema se encuentra disponible en las *Notas de Orientación de la INEE sobre la remuneración de docentes en estados frágiles, situaciones de desplazamiento y recuperación post crisis.*

Trayectorias profesionales

Las instituciones y actores educativos pueden motivar a los maestros calificados para que permanezcan en la profesión docente garantizándoles una clara trayectoria profesional, en la que hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de crecimiento y liderazgo. Aunque no parezca realista ofrecer vías estructuradas de desarrollo profesional a los maestros en entornos de emergencia, se pueden considerar las diversas formas que tienen los maestros para fortalecer sus competencias como la capacitación, acreditación y otros incentivos de motivación.

Códigos de conducta

Los códigos de conducta guían y apoyan a los maestros y a otros profesionales de la educación, protegen a los estudiantes y al personal, fomentan altos estándares profesionales y promueven la confianza del público en general en y para la profesión docente.⁵⁸

Los códigos de conducta están diseñados para aplicarse en la totalidad del entorno educativo, abarcando todas las actividades relacionadas con la educación. De preferencia, los maestros, las autoridades educativas, los comités de educación comunitaria, las APF (Asociaciones de Padres de Familia), y los estudiantes deben ayudar a elaborar estos documentos. Se recomienda verificar si ya existen códigos de conducta nacionales y si estos pueden utilizarse “como están” o de deben adaptarse al contexto de emergencia.

Los compromisos sobre enfoque de género dentro de un código de conducta pueden incluir:

- El compromiso de los maestros de respetar, proteger y (en la medida de sus capacidades) cumplir con los derechos a la educación de los estudiantes masculinos y femeninos.
- El compromiso de no enseñar o fomentar cualquier conocimiento o acciones que contradigan los derechos humanos y los principios de no discriminación, incluyendo la no discriminación por género.
- El compromiso de los maestros de eliminar las barreras para la educación a fin de garantizar un ambiente no discriminatorio en el que todos los estudiantes sean aceptados sin distinción de género, origen étnico, raza, condición de desplazamiento o discapacidad.

- El compromiso de mantener un ambiente protector, saludable e incluyente, libre de todo tipo de acoso incluyendo el sexual, violencia basada en género, explotación laboral de los estudiantes, intimidación, abuso y discriminación.. Incluir definiciones de diferentes tipos de violencia y abuso para establecer un enfoque de tolerancia cero.
- El compromiso de tomar acción segura y ética tan rápido como sea posible cuando se susciten incidentes de protección infantil, abuso sexual y explotación.
- Una clara declaración de una política de tolerancia cero con respecto a las relaciones VEBG y sexuales entre maestros y estudiantes.
- Una declaración explícita de un enfoque de tolerancia cero con respecto a las prácticas de corrupción y el compromiso con una evaluación abierta, transparente, ética y justa.
- Mención explícita de las acciones disciplinarias que se tomarán, incluyendo el proceso penal en caso de que se violen estos compromisos.

Es importante garantizar que los maestros y cualquier otro personal docente entiendan y firmen el código de conducta y exhiban de manera notoria una copia en el entorno de aprendizaje. También es fundamental familiarizar a los estudiantes con el contenido del código de conducta y a dónde dirigirse para levantar cualquier inquietud o queja de manera confidencial y segura. Finalmente, se pueden poner en marcha mecanismos de monitoreo para garantizar que el código se aplique y refuerce efectivamente.

Se muestra un fragmento del código de conducta de Sudán del Sur en el siguiente recuadro. También véanse las páginas 57-59 de la Guía Global para abordar la *Violencia de Género en la Escuela por la UNESCO y la ONU Mujeres* como guía para el desarrollo de un código de conducta.

UNGEI: *Un enfoque escolar completo para evitar y prevenir la violencia basada en género en la escuela: estándares mínimos y esquema de monitoreo* ofrece un contexto e indicadores detallados sobre la SRGVB que se pueden incorporar en los códigos de conducta. Véanse páginas 21-23.

Estudio de caso 4.2

Código de Conducta para maestros en Situaciones de Emergencia: Sudán del Sur⁵⁹

En Sudán del Sur, el Ministerio de Educación e Instrucción y el Grupo Sectorial de educación de Sudán del Sur desarrollaron un código de conducta para usarse en situaciones de emergencia, en las que los maestros no puedan ser capacitados sobre el código de conducta completo y en el que se encuentran problemas específicos de protección y seguridad. El *Código de Conducta para Maestros en Situaciones de Emergencia* establece las responsabilidades de los maestros en situaciones emergencia y las relaciones entre maestros, estudiantes y la comunidad en tiempos de crisis y más allá. También describe como los maestros se pueden apoyar entre sí durante situaciones de emergencia para que puedan hacerles frente y contribuir a la recuperación post-emergencia. El código de conducta incluye lineamientos claros sobre la responsabilidad de los maestros de no hacer daño, utilizar la disciplina apropiada, ofrecer cuidado y apoyo y actuar debidamente en el salón de clases para garantizar la participación segura y equitativa de niños y niñas durante el aprendizaje. Entre las sanciones por violación al código de conducta se incluyen la suspensión y el término de la relación laboral.

4.3 Capacitación, desarrollo profesional y apoyo para maestros

Estándares Mínimos de la INEE, Ámbito Enseñanza y aprendizaje, Norma 2: Capacitación, desarrollo y apoyo profesional

Dedicar tiempo y recursos para apoyar y capacitar a los maestros y al personal docente en una emergencia forma parte importante de una respuesta educativa. Idealmente, las instituciones gubernamentales correspondientes tomarán el liderazgo en el diseño y puesta en marcha del desarrollo y apoyo profesional para maestros, ya sea antes o durante el servicio docente. Cuando las autoridades educativas no puedan dirigir este proceso, un grupo de trabajo interagencial o el Grupo Sectorial de Educación podrán ofrecer orien-

tación y coordinación en los esfuerzos de las organizaciones individuales que ofrecen oportunidades de desarrollo profesional a los maestros.

Los planes de capacitación pueden incluir capacitación durante el servicio, coaching, supervisión y - cuando sea necesario en la fase de reconstrucción - la revitalización de las instituciones de capacitación para maestros y las instalaciones de educación universitarias para ofrecer capacitación mejorada previa al servicio docente. Tanto el proceso como el contenido de la capacitación para maestros deberá tener un enfoque de género. La capacitación previa y durante el servicio puede animar a los maestros masculinos y femeninos y a los administradores a apoyar la educación con enfoque de género mediante, por ejemplo, propiciar que los maestros y administradores examinen sus propios prejuicios de género, apoyar a los administradores para que lleven a cabo una contratación equitativa en las escuelas y ofrecer recursos y herramientas que los maestros puedan usar en el salón de clases para fomentar el pensamiento crítico sobre las normas de género.

Contenido de la capacitación para maestros

Las sesiones sobre género en la capacitación de maestros o en las respuestas educativas ante emergencias no son ideales y la evidencia sugiere que son de efectividad limitada,⁶⁰ pero son mejores que nada. Idealmente, los asuntos de género se incorporan en los materiales de capacitación para maestros y se estudian a fondo en módulos adicionales integrados en el currículo de capacitación de los maestros. La capacitación para maestros con enfoque de género abarca una pedagogía sensible al género y metodologías de enseñanza que pueden utilizarse en varias áreas temáticas, disciplina positiva y administración del salón de clases, enfoques participativos para garantizar la atención de los estudiantes masculinos y femeninos y la planificación y evaluación inclusivos. También es imperativo que los maestros tengan una base de los principios y perspectivas de los derechos humanos (y cómo se relacionan con las necesidades de los estudiantes y con las responsabilidades de todos los grupos involucrados en la educación) y conozcan los códigos de conducta para maestros y personal docente (véase más arriba).

La *Colaboración para Maestros en Crisis de la INEE* (TiCC por sus siglas en inglés) desarrolló un paquete de capacitación para maestros de primaria basado en 28 competencias de los docentes. Esto puede adaptarse y utilizarse como guía para el desarrollo de la capacitación sensible al género.

Estudio de caso 4.3

Pedagogía con enfoque de género para la capacitación de maestros: Mozambique y Sudán del Sur⁶¹

Diseñado por Plan Internacional Canada en 2016, el paquete de Pedagogía con enfoque de género para la capacitación de maestros (GRPTT por sus siglas en inglés) integra la equidad de género con la capacitación pedagógica para maestros de manera práctica y enfocada en la niñez. Invita a los maestros a explorar sus propias experiencias de género e identificar los asuntos clave para niños y niñas en sus escuelas y entornos de aprendizaje. Dubai Cares apoyó el primer piloto de GRPTT en Sudán del Sur rural y en Mozambique para combatir la VBG. En respuesta a la crisis de Sudán del Sur en julio de 2016, el paquete se adaptó y puso en marcha en las fases de respuesta de emergencia y de recuperación del conflicto. En Mozambique, una prueba de control casi experimental del GRPTT mostró un impacto significativo en la integración de las prácticas pedagógicas del salón de clases centradas en la niñez y en el género. También destacó la necesidad de apoyo continuo de parte de la dirección de la escuela para conservar el impacto del GRPTT. El GRPTT está disponible en varios idiomas a través de Plan International.



Maestros durante la capacitación de pedagogía con enfoque de género en Mozambique
Crédito foto: Plan International

Estudio de caso 4.4

Capacitación de maestros con enfoque de género en la reducción de riesgos de desastre: Myanmar⁶²

Capacitar a los maestros con enfoque de género en la reducción de riesgo de desastres es una estrategia clave para construir resiliencia. Después del Ciclón Nargis en 2008, la UNESCO desarrolló el Programa de Recuperación de la Educación para Myanmar para fortalecer la resiliencia del sector educativo de Myanmar mediante la integración al sistema educativo de la reducción de riesgo de desastres (RRD) y de la preparación ante emergencias. Un total de 2,102 directores de escuelas y maestros de todas las escuelas afectadas en Myanmar se capacitaron en RRD y 400.000 estudiantes se beneficiaron de la información y los materiales de comunicación educativos sobre desastres. La mayoría de los participantes en la capacitación eran maestras mujeres. Los materiales de comunicación con enfoque de género sobre la reducción del riesgo se distribuyeron entre los niños, niñas y las comunidades locales, enfatizando las necesidades específicas y los roles desempeñados por mujeres y niñas en tiempos de catástrofes.

Procesos de formación de maestros

En numerosas situaciones de crisis, la enseñanza se lleva a cabo por voluntarios con capacitación limitada. La mayoría de los voluntarios que son percibidos como calificados para desempeñar el papel de maestros son frecuentemente hombres debido a las oportunidades limitadas de acceso a la educación para niñas y mujeres. Esto es particularmente cierto en los casos de los grados superiores de la primaria y la secundaria. También se exacerba en los contextos en los que las mujeres han sido históricamente excluidas de la educación, como es el caso de Afganistán, Pakistán y Somalia. Para contrarrestar estos factores, las facilitadoras y maestras mujeres podrían necesitar de programas de recuperación para apoyar su desarrollo y los maestros hombres que no están acostumbrados a trabajar con colegas mujeres podrían necesitar orientación.

Durante la preparación de la capacitación para maestros sobre asuntos de género, resulta útil llevar a cabo evaluaciones del conocimiento actual de los maestros, sus actitudes y de ser posible, de sus prácticas. Garantizar que cualquier capacitación y desarrollo destinado a maestras y facilitadoras mujeres (y

hombres) sean sensibles al conflicto y responda al contexto local además de contener información sobre los cambios que buscan las mujeres, permite evitar repercusiones negativas tales como el incremento de los niveles de VBG. El cambio de las normas de género y las prácticas de enseñanza no es inmediato - los esfuerzos para hacer conciencia toman tiempo antes de convertirse en un cambio transformador en el salón de clases. (Véase Estudio de caso 4.5).

Cuando se planifica la capacitación para maestros, hay una serie de aspectos que se deben considerar para lograr que la capacitación tenga un enfoque de género:

- **Buscar un equilibrio entre facilitadores y participantes masculinos y femeninos** en la capacitación para maestros. Si este no es el caso, un sistema de cupos podría ayudar a promover la paridad de género.
- **Involucrar a la dirección de la escuela en cualquier capacitación para maestros**, especialmente para las capacitaciones enfocados en el género, los cuales podrían presentar mayor resistencia. Invitar a los administradores de la escuela, a los maestros principales, o a los líderes de maestros puede ayudarles a entender mejor el impacto positivo que ofrecen estas capacitaciones. Si tienen experiencia significativa, se les podría otorgar un papel de facilitadores para los maestros una vez que estos regresen al salón de clases.
- **Utilizar criterios de selección transparentes y abiertos** así como procedimientos para acceder a las oportunidades de capacitación, tales como un comité de selección con equilibrio de género.
- **Considerar el aprendizaje a distancia**, incluyendo el uso de plataformas electrónicas para la capacitación remota de maestros. Es común en entornos de emergencia y puede reducir los riesgos asociados con la capacitación presencial, así como los costos de instalaciones para la capacitación, transporte e ingresos perdidos. El aprendizaje a distancia se asocia frecuentemente con periodos trimestrales de capacitación presencial.
- En donde no haya maestras mujeres o candidatas para la capacitación, **considerar acercarse a las mujeres de la comunidad** para que trabajen como ayudantes de aulas a fin de crear una representación balanceada y espacios protectores. La capacitación adecuada puede apoyar a los voluntarios inexpertos o no calificados para enseñar de manera efectiva (véase estudio de caso 4.1)

- Garantizar que la formación para el desarrollo para el personal de mayor jerarquía (como la capacitación “vía rápida”) ayude a **abordar los desequilibrios de género en el personal en los niveles más altos.**
- **Enfatizar en la capacitación de buena calidad pero sencilla enfocada en los métodos de enseñanza con equidad de género.** Varios maestros que trabajan en contextos de emergencia carecen de habilidades pedagógicas básicas. La investigación muestra que capacitar a maestros inexpertos o recién calificados en enfoques pedagógicos complicados y terminología de género no es efectivo. El contenido de capacitación que anima cuidadosamente a los maestros a examinar sus propios prejuicios y las maneras en que estos se manifiestan en el salón de clases, y además ofrece consejos prácticos para mejorar la calidad del entorno de aprendizaje para niñas y niños, es ideal.

Estudio de caso 4.5

Capacitación de maestros sobre equidad de género y educación sensible al conflicto: Uganda⁶³

En 2015, la *Socialización de Género en las Escuelas* un proyecto piloto, capacitó a más de 1,000 maestros de primaria en Karamoja, Uganda, para reforzar su conocimiento, actitudes y prácticas relacionadas con la equidad de género y el manejo de conflictos. Se diseñaron actividades para operar dentro de los sistemas existentes para la capacitación, supervisión y asesoría de los maestros. Los maestros que participaron en la capacitación demostraron una mejora en sus conocimientos y actitudes, tales como reconocer la igualdad de capacidades entre niños y niñas, tomar conciencia sobre los efectos de la discriminación basada en el género en las interacciones sociales, y la confianza de las niñas sobre la posibilidad de faltar la escuela durante la menstruación, además de cómo promover un entorno de género más equitativo. Un evaluación del impacto del proyecto mostró que, mientras que era difícil para los maestros convertir el conocimiento en práctica, el modelo mostró la promesa de promover la participación social y la consolidación de la paz si se aunaban a los esfuerzos centrados para comprometer a la mayoría de la comunidad en promover nuevas ideas relacionadas con el género.

4.4 Apoyo y supervisión

Normas Mínimas de la INEE, Ámbito Maestros y otro personal educativo, Norma 3: Apoyo y Supervisión

Los maestros que enseñan en situaciones de conflicto y crisis operan en un entorno muy desafiante apoyando a estudiantes que pueden haber experimentado desplazamiento y circunstancias extremadamente angustiantes. Los involucrados en la educación, en conjunto con los maestros y los comités de administración de la escuela están posicionados para ayudar a identificar, gestionar, evitar y prevenir el estrés, promover el autocuidado en los maestros e identificar y atender los mecanismos de respuesta poco saludables.

Además de la supervisión regular por parte de los inspectores, asistentes de los ministerios o de las autoridades educativas distritales, los maestros pueden ser apoyados y supervisados mediante redes de pares, en las que los maestros se reúnen regularmente para compartir información sobre avances y retos, incluyendo la forma de abordar los asuntos de género en la enseñanza y el aprendizaje. Los círculos de maestros pueden incluir a los directores, cuando sea apropiado, y facilitar el diálogo además de compartir buenas prácticas.⁶⁴ Es importante garantizar que los asuntos de género se discutan y se aborden en reuniones periódicas y que esas reuniones permitan a los maestros hombres y mujeres contribuir equitativamente. Un foro separado para maestras mujeres y otro personal educativo femenino puede ser conveniente en determinados contextos; sus discusiones pueden comunicarse en las reuniones generales y viceversa.

Además de los círculos de maestros, una iniciativa de apoyo mutuo en la que los maestros de mayor rango experimentados (mentores) en pedagogía sensible al género puedan ofrecer orientación y apoyo a los maestros menos experimentados, es una forma de equipar a los maestros para que tengan una mayor sensibilidad de género en su enseñanza. Es importante proporcionar mentores adecuadamente capacitados y remunerados para llevar a cabo esta tarea.

Cuando exista desequilibrio de género en el personal de enseñanza, es importante garantizar que haya por los menos dos maestros del mismo sexo en cada escuela, y animarles trabajar juntos y apoyarse profesionalmente. Encontrar maestros hombres o mujeres de alto rango para ser “mentores” de sus colegas del mismo sexo en la escuela (u otra institución educativa local) puede ser una forma efectiva de ofrecer apoyo, así como de beneficiar potencialmente el desarrollo profesional.

Reforzar positivamente el modelo a seguir por los maestros hombres o mujeres y garantizar que las maestras mujeres no sean tratadas como subordinadas de sus colegas masculinos son dos formas adicionales de promover un entorno de trabajo más equitativo respecto del género.

La respuesta con enfoque de género del cuerpo docente es esencial para motivar y conservar al personal femenino. Es posible que la mayoría de los candidatos potenciales para enseñar en situaciones de emergencia sean hombres jóvenes, dados los bajos niveles históricos de educación de las mujeres en varios contextos frágiles. El alto riesgo de VBG y la pérdida potencial del empleo por embarazo también pueden frenar a las jóvenes candidatas mujeres además de contribuir a los altos niveles de deserción en las jóvenes maestras. Trabajar con grupos comunitarios, administradores de campamentos, autoridades locales y el personal del Ministerio de Educación es fundamental para garantizar condiciones seguras (incluyendo hospedaje seguro, baños para maestras y tolerancia cero al acoso laboral) e implementar políticas de género amigables como el permiso por maternidad, horario de lactancia y entornos laborales seguros.

Estudio de caso 4.6

Apoyo y supervisión de maestros: Somalia⁶⁵

Desde 2013, CARE trabaja con los ministerios de educación, oficinas distritales y comités comunitarios para la educación para poner en marcha el *Proyecto de Promoción para la Educación de las Niñas Somalíes* (SOMGEP por sus siglas en inglés). SOMGEP aborda los obstáculos para el acceso, la permanencia y el aprendizaje de las niñas, incluyendo las políticas educativas que contribuyen a los bajos números de maestras mujeres y sus salarios escasos o inexistentes. Para atraer y conservar más maestras mujeres, el proyecto revisó las políticas de recursos humanos y entregó recomendaciones sobre la equidad de género en el lugar de trabajo y en el proceso de selección docente. SOMGEP también fomentó la capacidad de las instituciones de formación docente de incorporar la perspectiva de género en su plan de estudios y organizar campañas para la contratación de maestras mujeres anteriores a la formación docente en servicio. Aproximadamente un 40 por ciento de los maestros capacitados eran mujeres y 65 maestras que trabajaban en las zonas rurales recibieron un salario extra como incentivo para mantenerlas motivadas mientras seguían trabajando en las escuelas designadas. Emplear, formar, y mantener a maestras mujeres en las escuelas ha incrementado aparentemente la confianza de las niñas al momento de participar en las clases y de buscar apoyo en sus maestros, quienes funcionan como modelos a seguir y confidentes para las estudiantes femeninas, en especial durante la transición hacia la adolescencia.

5. Estrategias para una política educativa con perspectiva de género

El progreso sostenido hacia la equidad de género requiere no sólo el compromiso de los principales actores de la educación a nivel regional, nacional y subnacional, sino también un marco estratégico de políticas que aseguren que el tema de género es considerado y tratado como parte esencial del sistema educativo. Estos actores principales incluyen las autoridades educativas de todos los niveles, agencias de la ONU, agencias donantes, ONG y organizaciones comunitarias, organizaciones de padres y sindicatos de maestros, maestros, académicos, defensores de los derechos humanos y actores humanitarios.

Un proceso de políticas eficaz es dinámico y une las estrategias y normas descritas en los capítulos anteriores de esta guía. Este genera políticas basadas en la evidencia reunida a través del análisis, monitoreo y evaluación de la crisis a medida que esta se desarrolla y con la participación de miembros de otros sectores y comunidades afectadas. Una política holística incluirá estrategias y metas relacionadas con el acceso a la educación y al entorno educativo, a la enseñanza y el aprendizaje y los maestros y otro personal educativo, pero no se limita sólo a eso.

Una política con perspectiva de género puede abarcar tanto dimensiones dirigidas (como las políticas nacionales específicas sobre educación para mujeres), como enfoques integrados en los que las políticas sectoriales hacen referencia y consideran los asuntos de género en su totalidad. Ambos enfoques son importantes y deberían aspirar a establecer vínculos de manera sistemática entre los subsectores que existen dentro de la educación y con procesos más amplios como el desarrollo económico y la ciudadanía. Una política con perspectiva de género está basada en un análisis profundo de género y del sector educativo. Para procurar que la equidad de género reciba la prioridad suficiente, se puede llevar a cabo un análisis de género por separado para complementar las otras formas de análisis del sector educativo. Se puede medir el progreso a través de los resultados cuantitativos así como de

los indicadores que captan los impactos cualitativos de la implementación de las políticas, incluyendo aquellos desafíos y estrategias específicas de género.

Como se señala en la sección de principios clave, las emergencias pueden presentar una ventana de oportunidades para reforzar la equidad de género en el ámbito de la política educativa. Los contextos de crisis pueden incentivar los esfuerzos y las reformas políticas y por lo tanto las oportunidades para promover la equidad de género en la respuesta educativa en situaciones de emergencia. En aquellos países donde no hay políticas educativas para situaciones de emergencia o desastre, las mismas proveen una oportunidad para crear planes de preparación o estrategias de reducción de riesgos de desastres (RRD) que abarquen los asuntos de género en su totalidad.

5.1. Formulación de leyes y políticas

Normas Mínimas de la INEE, Ámbito Política educativa, Norma 1: Formulación de leyes y políticas

El derecho a la educación está garantizado por la ley internacional, inclusive en situaciones de crisis. Los gobiernos nacionales y la comunidad internacional tienen la responsabilidad de garantizar que se respete el acceso a la educación para todos los niños y niñas durante y después de una crisis.

Asegurarse de que todos los actores del sector educativa a nivel nacional e internacional comprendan que los compromisos internacionales puede eliminar ciertas barreras para avanzar y garantizar que todas las partes involucradas sean conscientes de su responsabilidad de trabajar en pos de la equidad de género en la respuesta educativa en situaciones de emergencias. El siguiente cuadro resume algunas de las convenciones y acuerdos internacionales que apoyan el derecho a la educación en emergencias para todos los niños y niñas, sin importar su género.

Además, puede haber convenciones regionales relevantes que un país en particular haya ratificado. La promoción a través de los gobiernos nacionales y ministerios puede garantizar que formuladores de políticas, planificadores educacionales y otros conozcan las convenciones y compromisos internacionales y regionales que el país haya ratificado, y qué principios no discriminatorios contienen.

Las autoridades nacionales pueden apoyarse en dichos compromisos y convenciones internacionales y regionales para desarrollar políticas. La experiencia técnica y el apoyo en asuntos de género e inclusión se puede conseguir a través de los grupos sectoriales de educación o grupos de trabajo en los ámbitos local, nacional o global, así como de cualquier otra red de trabajo relevante.

Convenciones y acuerdos internacionales que respaldan el derecho legal a la educación en situaciones de emergencias para niños y niñas

Convención de la ONU sobre los derechos de la niñez (CDN): artículo 22 sobre la protección de refugiados, artículo 28 sobre el derecho a la educación primaria y secundaria gratuita y obligatoria, artículo 29 sobre el derecho a una educación que desarrolle el respeto por los derechos y libertades humanos, incluyendo los de identidad cultural, idioma y valores.

Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW): artículo 10 sobre los derechos igualitarios de hombres y mujeres en el campo de la educación.

Principios rectores sobre el desplazamiento interno: principio 23 sobre los derechos de las personas de recibir una educación y la necesidad de realizar esfuerzos especiales para garantizar que las mujeres y niñas tengan acceso a programas educativos

Objetivos de Desarrollo Sostenible: ODS 4 de asegurar educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanentes para todos; ODS 5 de garantizar la extinción de todas las formas de discriminación en contra de las mujeres y niñas en todo el mundo.

Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción de Educación para Todos: artículo 8 que reconoce la importancia de la equidad de género para lograr el derecho a la educación para todos.

Agenda para la humanidad: la responsabilidad básica 3 de “No Dejar a Nadie Atrás” se compromete a empoderar y proteger a las mujeres y niñas y a eliminar las brechas educativas para niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Declaración de Escuelas Seguras y Reglas Generales para Proteger las Escuelas y Universidades del Uso Militar durante un Conflicto Armado

5.2. Planificación e implementación

Normas Mínimas de la INEE, Ámbito Política educativa, Norma 2: Planificación e implementación

Varios tipos de marcos y herramientas prácticas de planificación se encuentran disponibles para los planificadores educativos en contextos de emergencia.

Un plan humanitario, de refugiados o de respuesta conjunta facilita la planificación entre diferentes sectores y organizaciones, creando un foro de discusión para el desarrollo de un enfoque holístico con el fin de cubrir las necesidades de los afectados por la crisis. Además de la educación, un plan de respuesta conjunta puede considerar otros asuntos como la protección, seguridad alimentaria, salud, nutrición, agua, saneamiento y telecomunicaciones, entre otros (se proporcionan más detalles sobre el proceso de recolección de datos sobre la respuesta educativa en la sección 1.3). Una participación activa en este proceso permite que los formuladores de políticas involucrados comprendan las necesidades a las que se enfrentan los estudiantes tanto femeninos como masculinos, sus padres y también los maestros en el sistema educativo. Esto ofrece una oportunidad para apoyar respuestas sensibles al género ante los desafíos que la comunidad enfrenta, así como para coordinarse con otros sectores para identificar las oportunidades de colaboración en relación con los retos educativos ya sean específicos de género o no.

Además de cualquier plan de respuesta global, las buenas prácticas internacionales recomiendan desarrollar planes de educación adicionales como los planes de emergencia o de transición (dependiendo de la fase o del tipo de emergencia) para apoyar el derecho a la educación y facilitar el acceso a los servicios educativos en diferentes situaciones de crisis o de emergencia. Tales planes intentan mantener una visión de largo plazo del sector educativo mientras se centran en los asuntos urgentes que surgen de la crisis. Dichos esfuerzos se pueden reforzar adoptando planes educativos sensibles a las crisis.⁶⁶ Esto incluye identificar los riesgos de crisis y prevenir o minimizar el impacto que tienen en los servicios educativos dentro del Plan del sector educativo. Este enfoque presenta una ventana de oportunidades para fortalecer la equidad de género garantizando que las medidas que atienden la dinámica de género en el sistema educativo se incluyan durante el periodo de transición. Se trata de pasos fundamentales para eliminar la brecha entre el desarrollo y la acción humanitaria y deben estar explícitamente relacionados con objetivos de equidad de género a largo plazo en lugar de enfocarse solamente en

asuntos de corto plazo tradicionalmente vinculadas con el acceso a la educación de los niños y las niñas por separado.

Un plan educativo de emergencia con perspectiva de género, transitorio o de respuesta sensible a las crisis es aquel que:

- a) **Es capaz de cumplir con los derechos educativos de todos los niños y niñas, respetando los principios de no discriminación:** evaluando y analizando el contexto específico, los planificadores pueden identificar las disparidades existentes entre los grupos y sus causas subyacentes para desarrollar un plan que las encare y prevenga futuras exacerbaciones, inequidades o tensiones. Los asuntos de género deben ser analizadas en conjunto con otros factores (véase Principios Clave). Para responder a las necesidades de todos los niños y niñas fehacientemente, se debería desarrollar una variedad de estrategias de acuerdo con los distintos grupos existentes y sus necesidades específicas.
- b) **Se adapta al contexto:** un plan sólido tendrá en consideración las vulnerabilidades específicas de cada contexto individual. Estas podrían incluir minimizar las consecuencias negativas de la emergencia, la preparación ante desastres (sistemas de alerta temprana inclusive), y la prevención de desastre. Un enfoque con perspectiva de género también debería considerar el contexto general y el impacto que tiene sobre los estudiantes tanto masculinos como femeninos. Esto incluye estructuras formales como leyes nacionales y estatales y sus legislaciones, políticas sectoriales y normas. También incluye estructuras informales como las creencias sobre los roles según género, actitudes y comportamientos hacia las niñas, niños, mujeres y hombres.
- c) **Se desarrolla de manera transparente, a través de un enfoque participativo:** incluye todos los actores del ámbito educativa y ayuda a fomentar la apropiación y rendición de cuentas. Además de consultar con otros ministerios relevantes, como el Ministerio de Género o similar, hacerlo también con niñas, niños, mujeres y hombres mejorará el entendimiento de las necesidades específicas de cada grupo.
- d) **Se basa en la evidencia:** en contextos en los que no es posible realizar un análisis exhaustivo, en los que la información puede ser poco fiable o en constante cambio, es posible utilizar la mejor información disponible y actualizarla en intervalos regulares para asegurar un enfoque que se adapte a esta situación cambiante. Las necesidades de las niñas, niños, mujeres y hombres también pueden evolucionar a medida que se desarrolla la emergencia, o conforme la comunidad sale de la situación de emergencia.

- e) **Es estratégico:** tal plan puede incluir lazos con otros sectores y centrarse en las principales acciones y esfuerzos necesarios para desarrollar o construir un servicio educativo a medio plazo. Sin embargo y debido a la escasez de recursos, es probable que los planes sean muy específicos y no cubran el sector completo o todas las necesidades identificadas. Garantizar que las áreas objetivo incluyan estrategias pertinentes para niños de todos los géneros puede aumentar las probabilidades de una ejecución exitosa.
- f) **Es de implementación práctica:** estos planes son documentos operacionales y forman parte de un proceso de organización, puesta en práctica, monitoreo y evaluación amplio y dinámico. Un sólido plan será alcanzable, establecerá roles y responsabilidades claras para los socios implementadores e identificará objetivos y metas que puedan ser medidos, controlados y monitoreados. Incluirá además un mecanismo para informar del progreso realizado en torno al plan establecido y un liderazgo que permita la corrección del curso de trabajo. Es importante que la distribución de los recursos sea equitativa, con recursos financieros y humanos adecuados asignados de manera estratégica y no discriminatoria. Al tener en cuenta los asuntos de género, el monitoreo puede registrar los resultados para niñas, niños, mujeres y hombres y permitir medir con exactitud el progreso realizado en torno a las necesidades de cada grupo y reportar sobre el mismo.
- g) **Está presupuestado y financiado:** destinar los recursos financieros de manera estratégica y sistemática puede ayudar a garantizar el financiamiento de las principales prioridades. La estimación de costos brinda una imagen realista de los recursos financieros necesarios para llevar a cabo cada estrategia, y hace posible priorizar ciertas actividades. Es importante destinar los recursos financieros de manera equitativa, brindando apoyo para las actividades para la transversalización del género, como las acciones específicas de género que son esenciales para el desarrollo del sector.

Una herramienta para respaldar la planificación del sector educativo con perspectiva de género

La *Guía para el Desarrollo de Planes del Sector Educativo con Perspectiva de Género* es una herramienta disponible gracias a la Asociación Mundial para la Educación (GPE, por sus siglas en Inglés) y la Iniciativa para la Educación de las Niñas de las Naciones Unidas (UNGEI) para brindar apoyo a los países que busquen alcanzar la equidad de género en el sector educativo. Esta guía

ofrece un conjunto de herramientas prácticas y teóricas que puedan ser utilizadas por organizadores y formuladores de políticas. Incluye también enfoques para diseñar instrumentos para la recolección de datos con perspectiva de género; analizar dicha información bajo la óptica de género e identificar estrategias con esta misma visión para afrontar los desafíos del sector educativo. La orientación va más allá de cuestiones de acceso y calidad, y adopta un enfoque holístico sobre el sistema educativo que incluye la contratación de maestros, el desarrollo del plan de estudios y los materiales y la erradicación de la violencia en las escuelas como entornos de aprendizaje y trabajo.

Véanse los Lineamientos para la Preparación de un Plan de Transición Educativa de la GPE y el Instituto Internacional para Educación de la UNESCO (IIEP) y la *Guía para planificadores del sector educativo: seguridad, resiliencia y cohesión social* del IIEP de la UNESCO para la planificación en situaciones de crisis.

Estudio de caso 5.1

Implementación de políticas y programas para la educación de las niñas: Liberia⁶⁷

En Liberia se han creado algunas estructuras institucionales para abordar específicamente la educación de las niñas y la equidad de género. En el Ministerio de Educación existe una Unidad de Educación para Niñas que fue establecida en el año 2006 con el apoyo de UNICEF. En el año 2012, el presidente Ellen Johnson-Sirleaf lanzó una Unidad de Niñas Adolescentes en el Ministerio de Género, Niñez y Protección Social para demostrar el compromiso y la voluntad política en torno a los problemas que afectan a las niñas del país. El papel de dicha unidad es el de resolver los problemas, necesidades y preocupaciones de las niñas entre las edades de 10-24, haciendo especial énfasis en las niñas de entre 10-15 años. Trabaja para garantizar que las políticas y los programas diseñados a nivel nacional funcionen mejor para las niñas liberianas, anteriormente ignoradas por las estructuras que se ocupaban de asuntos de mujeres y juventud en general. Con el apoyo del Banco Mundial, la Unidad de Niñas Adolescentes instaló un centro de recursos para brindar acceso a información y tecnologías de la comunicación a las niñas adolescentes, así como servir de enlace con otros servicios de apoyo que se encargan de tratar la violencia de género y protección infantil.

5.3 Financiamiento de la educación en situaciones de emergencia

Los estados necesitan fondos para proveer educación pública, pero en situaciones de emergencia con frecuencia dichos fondos se ven altamente restringidos. Usualmente, aquellos países afectados por conflictos invierten en educación menos que la media global del 4 por ciento del producto interno bruto.⁶⁸ Es posible que se necesiten fuentes privadas de financiamiento de parte de donantes, comunidades, sociedad civil, entre otras entidades para apoyar o reconstruir por completo el sistema educativo. Desafortunadamente, la educación ha sido tradicionalmente uno de los sectores que reciben menos fondos en los solicitudes humanitarias.⁶⁹

La Educación no Puede Esperar (Education Cannot Wait)

Fundado en 2016, el fondo humanitario para la educación en emergencias, La Educación no Puede Esperar (Education Cannot Wait - ECW, por sus siglas en inglés), representa un nuevo enfoque y colaborativo entre los actores de la educación en situaciones de emergencia que trabaja para garantizar que la educación se convierta en una prioridad en la agenda humanitaria. El fondo ECW provee financiamiento durante emergencias que surgen rápidamente y crisis prolongadas a través de un mecanismo multianual. También busca “fomentar el compromiso político para que tanto los gobiernos como los donantes consideren a la educación como una prioridad esencial durante las crisis.” En su *Plan Estratégico 2018-2021 y Estrategia de Género 2018-2021: Anticipando los asuntos de Género en la Educación en Emergencias*, ECW confirma su compromiso de no dejar a nadie atrás y garantizar que las necesidades de las niñas y niños en situaciones de crisis son examinadas y sistemáticamente atendidas. Desde el 2018, es el único fondo dedicado exclusivamente a la educación en situaciones de emergencias.

Sus recursos están disponibles para apoyar agencias internacionales, organizaciones de sociedad civil y gobiernos nacionales que intentan asignar los recursos de manera equitativa, lo que incluye asegurar que los recursos sean destinados al apoyo de estudiantes femeninas donde sea necesario. El *Manual de Medición de la Igualdad en Educación* analiza enfoques prácticos para el financiamiento equitativo, y también incluye una evaluación acerca de quién obtiene más beneficio del “statu quo” y qué grupos se beneficiarían más con la redistribución de los fondos. Ofrece además ejemplos de países como Mali y Afganistán que han establecido objetivos de financiamiento para la niñez afectada por los conflictos.⁷⁰ El costo de proveer acceso y educación de calidad a las diferentes comunidades variará de acuerdo con las necesidades de la comunidad en cuestión y las causas subyacentes de la inequidad existente que han impedido su acceso a la educación de calidad a lo largo de la historia.

Garantizar el suficiente financiamiento para la educación con perspectiva de género en situaciones de emergencia es fundamental tanto en términos de prevención del conflicto como también en la fase de reconstrucción después de la emergencia.

Anexo 1: Género - Palabras Clave

La **Educación Acelerada**(EA) es un programa flexible, adecuado para cada edad, gestionado en un margen de tiempo acelerado que tiene como objetivo facilitar el acceso a la educación de los desfavorecidos, mayores de edad, niños, niñas y jóvenes no escolarizados. Esto puede incluir a aquellos que hayan perdido algunos años o hayan interrumpido su educación a causa de la pobreza, la marginación, conflictos o crisis. El objetivo de los programas de EA es proporcionar a los estudiantes competencias equivalentes y certificadas para la educación básica mediante el empleo de una enseñanza efectiva y enfoques de aprendizaje que se correspondan con su nivel de madurez cognitiva.

Los **datos desagregados** son información estadística separada en las partes de las que se compone. Por ejemplo, los datos de evaluación de una población o una muestra puede estar desglosada por sexo, edad y área geográfica.

El **género** se refiere a los roles, responsabilidades e identidades construidas socialmente para hombres y mujeres y a la forma en que estos están valorados en sociedad. Son específicos de cada cultura y cambian con el tiempo. El género identifica cómo se espera que las mujeres y los hombres piensen y actúen. Estos comportamientos se aprenden en el seno familiar, la escuela, la educación religiosa y los medios de comunicación.

Dado que los roles de género, responsabilidades e identidades son socialmente aprendidas, también pueden cambiarse. El género, junto con el grupo de edad, la orientación sexual y la identidad de género, determina los roles, responsabilidades, dinámicas de poder y acceso a los recursos. Esto también se ve afectado por otros factores muy diversos como la discapacidad, la clase social, la raza, la casta, el contexto étnico o religioso, la riqueza económica, el estado civil, la condición de migrante, la situación de desplazamiento y el entorno urbano o rural.

El análisis de género examina las relaciones entre mujeres y hombres. Examina sus roles, su acceso y control de los recursos y las restricciones a las que se enfrentan en su mutua relación. El análisis de género debería estar incluido en las evaluaciones y respuestas del sector educativo.

La violencia basada en el género (VBG) es un término general que define cualquier acto dañino que se perpetra contra la voluntad de una persona y que se basa en diferencias socialmente atribuidas (es decir, de género) entre hombres y mujeres. Incluye actos que infligen daño o sufrimiento físico, sexual o mental, amenazas de tales actos, coerción y otras privaciones de libertad. Estos actos pueden ocurrir tanto en público como en privado. Entre los ejemplos se encuentran:

- Violencia sexual, incluida la explotación, el abuso y el acoso;
- Matrimonio forzosos y prematuros;
- Violencia doméstica y familiar, que puede ser física, emocional, psicológica o sexual;
- Prácticas culturales y tradicionales perjudiciales, como la mutilación/ablación femenina, asesinatos de honor y herencia de viudas; y
- Negación de recursos y oportunidades, como la educación.

La ceguera al género se refiere al hecho de no reconocer que a las niñas, niños, mujeres y hombres se les asignan roles y responsabilidades basadas en contextos y orígenes sociales, culturales, económicos y políticos específicos. Los proyectos, programas, políticas y actitudes que son ciegos al género no tienen en cuenta tal diferencia de roles y diversidad de necesidades. Mantienen el "statu quo" y no contribuyen a transformar la estructura inequitativa de las relaciones de género.

La discriminación de género está basada en la creencia de que un sexo es superior al otro y que dicho sexo superior tiene talentos, derechos, privilegios y un estatus superior a los del sexo inferior. La discriminación de género es el resultado de un conjunto complejo de causas que interactúan. A menudo, se violan los derechos de las mujeres a causa de textos y enseñanzas religiosas, prácticas culturales y tradicionales y a causa de las diferencias en la educación (en algunos casos, las mujeres y las niñas reciben menos educación que los hombres y los niños). La discriminación de género contra las mujeres también puede legitimarse a través de leyes nacionales como los derechos relativos a la herencia de tierras y la necesidad de permiso por parte de familiares masculinos para viajar, por ejemplo.

La equidad de género se refiere a la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de las niñas, niños, mujeres y hombres. La equidad no significa que las mujeres y los hombres se conviertan en lo mismo, sino que los derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres y los hombres no dependen del sexo con el que nacieron. La equidad de género supone que se tengan en cuenta los intereses, las necesidades y las prioridades tanto de las mujeres como de los hombres, reconociéndose la diversidad de los diferentes grupos de mujeres y de hombres. La equidad de género no es un “problema de la mujer” sino que debería preocupar tanto a hombres como a mujeres y atraer su participación plena. La equidad entre las mujeres y los hombres se considera una cuestión tanto de derechos humanos como una condición previa para el desarrollo sostenible centrado en las personas y un indicador de éste.

La **equidad de género** busca la justicia en el reparto de derechos y responsabilidades entre las mujeres y los hombres, de acuerdo con sus respectivas necesidades. Se considera parte del proceso de lograr la equidad de género lo relacionado a los derechos, los beneficios, las obligaciones y las oportunidades.

La inequidad de género se refiere a las disparidades entre hombres y mujeres en la sociedad en cuanto a acceso y oportunidades en la esfera social, económica y política así como a su participación en la toma de decisiones en todos los niveles sociales.

La incorporación de la perspectiva de género es el proceso de evaluación de las consecuencias para las mujeres y los hombres de cualquier actividad planificada, como legislación, políticas o programas en todos los sectores y a todos los niveles. Es una manera de hacer que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, así como de los hombres, sean un elemento integrante de la elaboración, la aplicación, el monitoreo y la evaluación de las políticas y los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales a fin de que las mujeres y los hombres se beneficien por igual y se impida que se perpetúe la desigualdad. La incorporación de la perspectiva de género es un enfoque para promover la equidad de género.

Marcador de género: El marcador de género de la IASC es un instrumento que cifra, en una escala de 0 a 2, si un proyecto humanitario está diseñado para garantizar que las niñas, niños, mujeres y hombres se beneficien de él en condiciones de igualdad o que este fomente la equidad de género en cualquier otro aspecto. Si el proyecto tiene el potencial de contribuir a la equidad de género, el marcador predice si los resultados serán limitados o significativos. El marcador de género es una hoja de consejos que se puede encontrar en la página web de la IASC en la www.humanitarianresponse.info.

Las políticas y enfoques que son neutras desde el punto de vista del género no están dirigidas específicamente a mujeres u hombres, si no que están pensadas para que les afecten por igual. Sin embargo, dado que se basan en el supuesto de que no hay distinción entre los sexos, los enfoques neutrales en términos de género incorporan sesgos a favor de las relaciones de género existentes y, por lo tanto, tienden a tener una desventaja para las mujeres.

La paridad de género es una proporción de 50:50 de hombres y mujeres que acceden a la educación, en el lugar de trabajo y que ocupan cargos públicos. Analizar la paridad de género en la educación implica una comparación del nivel de acceso de los estudiantes femeninos y masculinos en la educación. Esto puede analizarse en base a un amplio abanico de indicadores y en cada nivel educativo, incluidos los programas de desarrollo infantil temprano, primario, secundario, terciario y programas educativos no formales, así como en el personal docente u otro tipo de personal educativo.

La perspectiva de género supone abordar diferentes situaciones, roles, necesidades e intereses de mujeres, hombres, niñas y niños en el diseño y aplicación de actividades, políticas y programas. Un programa, política o actividad que responde a los asuntos de género aborda las barreras de género; respeta las diferencias de género; permite que las estructuras, los sistemas y las metodologías sean sensibles al género; garantiza que la paridad de género sea una estrategia más amplia para promover la igualdad de género; y evoluciona para cerrar brechas y erradicar la discriminación de género.

La educación no formal está institucionalizada, es intencional y está planificada por una institución educativa. La característica definitoria de la educación no formal es que se trata de una ampliación, alternativa o complemento de la educación formal dentro del proceso de aprendizaje de por vida de los individuos. Se suele ofrecer para garantizar el derecho de acceso a la educación para todos. Va dirigida a personas de todas las edades, pero no aplica necesariamente una estructura constante, puede ser de corta duración o baja intensidad y suele ofrecerse en forma de cursos cortos, talleres o seminarios. La educación no formal principalmente otorga títulos que las autoridades educativas nacionales pertinentes no consideran formales o que no considera títulos. Esta cubre programas que contribuyen a la alfabetización de adultos y jóvenes y la educación de niños y niñas fuera de la escuela, además de programas sobre las habilidades para la vida, habilidades de trabajo y el desarrollo social o cultural.

La protección comprende todas las actividades destinadas a garantizar el pleno respeto de los derechos de las personas de conformidad con el derecho internacional—el derecho internacional humanitario, los derechos humanos y el derecho de los refugiados—teniendo en cuenta las diferencias de edad, género, condición de minoría u otros entornos.

Psicosocial: el término “psicológico” hace referencia a nuestros pensamientos, emociones, actitudes y comportamientos, mientras que “social” alude a nuestras relaciones, tradiciones, espiritualidad y cultura. El término psicosocial, por tanto, hace hincapié en la interacción cercana y dinámica y en la relación entre estas dos áreas y cómo estas se influyen mutuamente. Cualquier tipo de apoyo psicológico puede oscilar entre local o externo y su objetivo es proteger o fomentar el bienestar psicosocial y prevenir o tratar trastornos mentales.

La violencia escolar basada en género (VEBG) se define como actos explícitos o amenazas de violencia física, emocional y sexual que ocurren en y alrededor de las escuelas perpetradas como resultado de normas y aplicadas por dinámicas de poder desiguales. Incluye el acoso escolar, el castigo corporal, el acoso verbal o sexual, el contacto no consensuado, la coerción sexual, el asalto y la violación. Maestros y estudiantes masculinos y femeninos pueden ser tanto víctimas y como perpetradores.

El **sexo** se refiere a las características físicas y biológicas que distinguen a hombres y mujeres. Hace referencia a la anatomía y a los atributos físicos de una persona, como por ejemplo los órganos sexuales reproductores externos e internos.

La salud sexual y reproductiva aborda los procesos reproductivos, las funciones y los sistemas en todas las etapas de la vida, y tiene como objetivo permitir que hombres y mujeres tengan vidas sexuales responsables, satisfactorias y seguras, así como la capacidad y la libertad de planificar cuándo, cómo y si desean tener hijos. Los derechos y salud sexual y reproductiva (DSSR) es una característica clave de los planes de estudios sensibles género en contextos de crisis.

El cambio transformador: las intervenciones que buscan actuar con respecto las causas estructurales, así como en los síntomas de la desigualdad de género y que llevan a la consecución de cambios duraderos en el poder y las decisiones que las mujeres (y los hombres) tienen sobre sus propias vidas, en lugar de que el resultado sea simplemente un aumento temporal de las oportunidades.

Todas las definiciones proceden de:

- *La igualdad de género en – y a través de – la educación* (2010) <https://inee.org/es/resources/la-igualdad-de-genero-en-y-traves-de-la-educacion>
- *Education in Emergencies Glossary*. Disponible en <https://www.inee.org/education-emergencies-glossary>.
- ONU Mujeres Centro de Capacitación. (2017). *Glosario de Igualdad de Género*. Disponible en <https://trainingcentre.unwomen.org/mod/glossary/view.php?id=150&mode=letter&lang=es>.
- Comité Permanente entre Organismos. (2015). *Directrices para la integración de las intervenciones contra la violencia de género en la acción humanitaria: Reducir el riesgo, promover la resiliencia e impulsar la recuperación*. Disponible en <https://gbvguidelines.org/es/>.
- UNESCO & ONU Mujeres. (2016). *Orientaciones internacionales: violencia de género en el ámbito escolar*. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368125>.
- UNESCO Institute for Statistics Glossary. Disponible en <http://uis.unesco.org/en/glossary>.
- World Health Organization. (2011). *Gender, equity and human rights*. Disponible en <https://www.who.int/gender-equity-rights/understanding/gender-definition/en/>

Anexo 2: Recursos útiles

Normas y guías

Grupo sectorial global de educación *Manual del Coordinador de grupo* (2010) http://educationcluster.net/?get=001197|2013/12/EC-Coordinators-Handbook_low2.pdf

Protección infantil y educación en emergencias (2015) <http://educationcluster.net/wp-content/uploads/2015/09/Child-Protection-and-Education-in-Emergencies-Increase-effectiveness.pdf>

Guía de Evaluación de Necesidades de Educación en Emergencias (2016) <http://educationcluster.net/resources/needs-assessment-guide-package/>

Alianza Global para la Educación y UNGEI *Guía para los planes sectoriales de educación con perspectiva de género* (2017) https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2018-11-27-gresp-guidance-sp_0.pdf

Comité Permanente Interagencial (IASC) *Guía sobre salud mental y apoyo psicosocial en situaciones de emergencia* (IASC, 2007) https://interagencystandingcommittee.org/system/files/legacy_files/IASC%20Guidelines%20MHPSS%20Spanish.pdf

Directrices para las intervenciones contra la violencia basadas en género en situaciones humanitarias (2015) <https://gbvguidelines.org/es/>

Manual de Género para la Acción Humanitaria en la Educación (2017) https://interagencystandingcommittee.org/system/files/iasc_manual_de_genero_para_accion_humanitaria.pdf

Género con marcador de edad (2018) <https://interagencystandingcommittee.org/other/content/iasc-gender-age-marker-gam>

INEE *Normas mínimas para la educación: preparación, respuesta, recuperación* (2010) <https://inee.org/resources/inee-minimum-standards>

International Rescue Committee (IRC) y la Universidad de Columbia Caja de herramientas para integrar el manejo de la higiene menstrual (MHM) en la respuesta - Guía humanitaria (2017) <https://www.rescue.org/sites/default/files/document/2113/themhminemergenciestoolkitfullguide.pdf>

UNGEI Un enfoque escolar integral en la escuela para prevenir la violencia de género relacionada con la escuela: estándares mínimos y marco de monitoreo (2018) http://www.ungei.org/srgbv/index_6522.html

UNESCO y ONU Mujeres Directrices globales para abordar la violencia escolar basada en género (2016) <https://www.unwomen.org/-/media/headquarters/attachments/sections/library/publications/2016/global-guidance-on-addressing-school-related-gender-based-violence-es.pdf?la=en&vs=4311>

Banco Mundial Guía de resiliencia transformadora: género, violencia y educación (2013) <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/18979>

Cumbre Mundial Humanitaria Educación en situaciones de emergencia y crisis prolongadas: Resumen de la sesión especial (2016) https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Education_1.pdf

Materiales de formación de género para profesionales de la educación

INEE Bibliografía comentada de INEE sobre desarrollo profesional docente <https://www.inee.org/resources/teacher-professional-development-crisis-annotated-bibliography>

La Capacitación de Docentes de Primaria en Contextos de Crisis (2016) <https://inee.org/es/resources/la-capacitacion-de-docentes-de-primaria-en-contextos-de-crisis>

Paquete de capacitación para docentes en contextos de crisis (2018) <https://www.inee.org/resources/teachers-crisis-contexts-peer-coaching-pack>

Comité Permanente Interagencial (IASC) *Diferentes necesidades – igualdad de oportunidades: aumento de la eficacia de acciones humanitarias para las mujeres, niñas, niños y hombres* (2010)

Este curso en línea está diseñado para ayudar a los profesionales en materia humanitaria a aprender cómo integrar la equidad de género en sus programas de forma efectiva. Es una simulación online interactiva y cubre diez sectores de respuesta, entre los que se incluye una sección sobre educación. Todos los que completen el curso obtendrán un certificado en integración del género en contextos humanitarios. <https://trainingcentre.unwomen.org/course/index.php?categoryid=1>

Promundo *Portal para la igualdad de género en la educación. Capacitación en línea para docentes sobre la implementación de los diálogos escolares del Programa H y el Programa M de Promundo sobre igualdad de género.* <https://promundoglobal.org/programs/portalfor-gender-equality-in-schools/>

USAID *Portales III: manual de formación del docente en materia de violencia de género en la escuela, prevención y respuesta* (2009) *Práctica del maestro para abordar la VEBG. Diseñado para contextos de escasos recursos, para su adaptación a las emergencias.* https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/Spanish_Manual_III_508.pdf

Grupo de Trabajo de Educación Acelerada *Guía de los principios de educación acelerada* (2017) <http://www.unhcr.org/uk/publications/education/59ce4fc77/accelerated-education-guide-principles.html>

Recursos de abogacía

Grupo Sectorial Global de Educación del IASC *Orientación de incidencia: una nota para los coordinadores del grupo sectorial de educación* (2012) <http://educationcluster.net/wp-content/uploads/2014/01/Education-Cluster-Advocacy-Guidance-Tool.pdf>

Educación: un componente esencial de una respuesta humanitaria (2014) http://educationcluster.net/wp-content/uploads/2014/01/Education-An-Essential-Component-of-a-humanitarian-response_EN.pdf

Orientación para la promoción de la educación: una nota para los coordinadores del grupo sectorial de educación (2014) <http://educationcluster.net/wp-content/uploads/2014/01/Education-Cluster-Advocacy-Guidance-Tool.pdf>

Compendio de recursos de promoción de la educación en emergencias (2015) <https://www.inee.org/resources/compendium-advocacy-resources-educationemergencias>

Human Rights Watch *No seré médico, y un día estarás enfermo: acceso de las niñas a la educación en Afganistán* (2017) http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/afghanistan1017_web.pdf

No hay lugar para niños: reclutamiento de niños, matrimonio forzado y ataques a escuelas en Somalia (2012) http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/hrw_no_place_for_children_0.pdf

Plan International *Las adolescentes en crisis: experiencias de riesgo y resiliencia en tres entornos humanitarios* (2018) <https://plan-international.org/publications/adolescent-girls-crisis>

ONU *Documento de antecedentes sobre los ataques contra las niñas que buscan acceder a la educación* (2015) http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/report_attacks_on_girls_feb2015.pdf

UNICEF y UNGEI *Llegando a las niñas en el sur de Asia: necesidades y respuestas diferenciadas en emergencias* (2006) www.ungei.org/resources/files/unicef_Reachinggirlsinsouthasia.pdf

UNESCO *La educación en situaciones de emergencia: las implicaciones de género - Informe de abogacía* (2006) <https://www.inee.org/resources/education-emergencias-genderimplications>

El papel de los hombres y los niños en la promoción de la igualdad de género - Informe de abogacía (2004) <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001377/137780e.pdf>

La educación en situaciones de emergencia: las implicaciones de género - Informe de abogacía (2006) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496357.pdf>

Herramientas para los programas

Brookings Centre for Universal Education Modelos apoyados por la comunidad para la educación de las niñas en diversos contextos en Pakistán: cuestiones clave para las políticas y prácticas (2015) http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/community_supported_models_for_girls_education_in_pakistan_razzaq.pdf

Cambridge Education Nota de orientación sobre educación en situaciones de emergencia (2017) https://www.dai.com/uploads/EiE_Guidance_Note-8fc7f4.pdf

CARE Marco de indicadores comunes (2015) Herramienta de evaluación para prácticas equitativas de género en educación. Contiene un banco de elementos que se pueden utilizar para crear encuestas simples y orientación sobre cómo aplicarlos. <https://www.care.org/sites/default/files/documents/CARE-CIF-Toolkit-FINAL-WEB.pdf>

DFID Trabajando eficazmente en situaciones frágiles y afectadas por conflictos: informe resumen (2010) https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/67696/summary-note-briefingpapers.pdf

Brindar educación de calidad en crisis prolongadas: un documento de debate (2015) <http://gbc-education.org/wp-content/uploads/2015/05/Delivering-qualityeducation-in-protracted-crises-a-discussion-paper-March-2015-1.pdf>

Grupo de Referencia Interinstitucional sobre VBG Cómo prestar apoyo a los sobrevivientes de la VBG cuando un actor para dicho tipo de violencia no está disponible en el área. Guía de bolsillo paso a paso para profesionales (2018) <https://gbvguidelines.org/es/>

Coalición Global para Proteger a la Educación de los Ataques (GCPEA)

Informe resumido del taller sobre prácticas prometedoras para proteger la educación y las escuelas de los ataques y uso militar (2015) http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/istanbul_workshop_summary_report.pdf

Grupo Sectorial Global de Educación (“Cluster”)

Garantizar la educación y la protección en situaciones de emergencia: lecciones aprendidas de los programas para jóvenes y adolescentes (2014) <http://educationcluster.net/?get=002009|2014/11/Lessons-learned-from-YAprogramming-in-emergencies.pdf>

Comité Permanente Interagencial (IASC)

Programas para la igualdad de género en emergencias en educación (2014) *Orientación concisa sobre cómo incorporar la programación de igualdad de género en el sector de la educación en evaluaciones de necesidades, actividades y resultados.* <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/gender-equality-programming-emergencies-education>

Education Tip Sheet. Gender Equality Measures in Education (2018) <https://iascgenderwithagemarker.files.wordpress.com/2018/08/education-tip-sheet.pdf>

UNESCO *Pautas para el diseño y uso efectivo de los códigos de conducta de maestros (2009)* <http://teachercodes.iiep.unesco.org/teachercodes/guidelines/>

Educación para la seguridad, la resiliencia y la cohesión social: kit de recursos de planificación y kit de recursos curriculares (2014) <http://education4resilience.iiep.unesco.org/en>

INEE *Nota de Orientación de la INEE sobre Apoyo Psicosocial (2018)* <https://www.inee.org/resources/inee-guidance-note-psychosocial-support>

Notas de orientación de la INEE sobre la remuneración de docentes en estados frágiles, situaciones de desplazamiento y recuperación poscrisis (2009) <https://inee.org/es/resources/notas-de-orientacion-de-la-inee-sobre-la-remuneracion-de-docentes-en-estados-fragiles>

Notas de Orientación Relativas a la Enseñanza y el Aprendizaje (2010) <https://www.inee.org/resources/inee-guidance-notes-teaching-and-learning>

Notas de orientación para la construcción de escuelas más seguras (2009) <https://inee.org/es/resources/notas-de-orientacion-para-la-construccion-de-escuelas-mas-seguras>

Guía de bolsillo de la INEE para una educación inclusiva (2009) <https://inee.org/es/resources/guia-de-bolsillo-de-la-inee-para-una-educacion-inclusiva>

Kit de herramientas: género (2010) <https://inee.org/resources/ineethematic-issue-brief-gender>

Donde más se necesita: desarrollo profesional de calidad para todos los docentes (2015) <https://www.inee.org/resources/where-its-needed-most-quality-professional-development-all-teachers>

International Rescue Committee (IRC) Creación de aulas curativas: guía para docentes y formadores de docentes(2006) www.theirc.org/resources/hci-teachers-guide.pdf

IREX Creación de entornos de aprendizaje de apoyo para niñas y niños. Orientación práctica para los maestros sobre cómo reflexionar sobre sus propias prácticas de género en clase e implementar un plan para crear un entorno equitativo de género https://www.irex.org/sites/default/files/node/resource/creating-supportivelearning-environments-girls-boys_2.pdf

Universidad de Nueva York, INEE y DFID Qué funciona para promover el acceso educativo, la calidad de aprendizaje y el bienestar de los niños en contextos afectados por crisis (2015) <https://www.inee.org/resources/what-works-promotechildrens-educational-access-quality-learning-and-wellbeing-crisis>

Teachers College, Columbia University Educación para refugiados urbanos: Fortalecimiento de políticas y prácticas de acceso, calidad e inclusión. (2016) <https://www.inee.org/resources/urban-refugee-education-strengthening-policies-and-practices-access-quality-and-inclusion>

Save the Children Opciones: un plan de estudios para niños de 10 a 14 años en Nepal, capacitando a niños y niñas para cambiar las normas de género (2009) Ejemplos de actividades para promover la discusión sobre la igualdad de género, que pueden utilizarse como parte de las actividades del aula o en entornos extracurriculares. https://www.iywg.org/sites/iywg/files/2009_savethechildren_choices.pdf

Hacer que las escuelas sean inclusivas: cómo el cambio puede suceder – Experiencias de Save the Children (2008) http://www.savethechildren.org.uk/en/54_5432.htm

Manual de capacitación y kits de herramientas - No discriminación en emergencias. (2008) <http://www.crin.org/resources/infoDetail.asp?ID=18188>

Reducción de riesgos de desastres en la educación - Experiencias de Save the Children. Preparing for the Post-2015 agenda. (2015) https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/drr_in_the_education_sector_save_the_childrens_experience_in_asia.pdf

Instituto de Estadística de la UNESCO, FHI 360 Centro de Datos sobre Política Educativa, Oxford Policy Management, y el Centro de Investigación para el Acceso y Aprendizaje Equitativos.(REAL) de la Universidad de Cambridge Manual sobre la medición de la equidad en la educación (2018) <http://uis.unesco.org/en/news/new-report-how-measure-equity-education>

UNESCO Kit de herramientas para promover la igualdad de género en la educación (2009; próxima actualización) <http://www.unescobkk.org/education/gender/resources/geniatoolkit/>

Guía técnica internacional sobre educación sexual (2018) <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002607/260770e.pdf>

Hacer que el contenido de los libros de texto sea inclusivo: un enfoque en la religión, el género y la cultura. (2017) <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002473/247337e.pdf>

UNFPA y Save the Children Herramientas de salud sexual y reproductiva para adolescentes en contextos humanitarios (2009) https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA_ASRHtoolkit_espanol.pdf

UNGEI y ODI Revisión de la evidencia: mitigar las amenazas a la educación de las niñas en contextos afectados por conflictos: práctica actual (2017) http://www.ungei.org/resources/files/Girls_in_Conflict_Review-Final-Web.pdf

UNICEF La participación de la niñez y jóvenes en emergencias (2007) www.unicef.org/eapro/the_participation_of_children_and_young_people_in_emergencies.pdf

Género, educación y consolidación de la paz Una revisión de estudios de caso seleccionados de aprendizaje para la paz (2016) <https://www.inee.org/resources/gender-education-and-peacebuilding-review-selected-learning-peace-case-studies>

Resumen de género, educación y consolidación de la paz: problemas emergentes del aprendizaje por la paz (2016) <https://www.inee.org/resources/gender-education-and-peacebuilding-brief-emerging-issues-learning-peace>

USAID Informe sobre el estado del terreno: evidencia en la educación juvenil en crisis y conflictos (2013) https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/USAID_state_of_the_field_youth_education_in_conflict_final_2_11.pdf

Marco conceptual para medir la violencia de género relacionada con la escuela (2016) [http://www.ungei.org/Conceptual_Framework_for_Measuring_SRGBV_FINAL_\(1\).pdf](http://www.ungei.org/Conceptual_Framework_for_Measuring_SRGBV_FINAL_(1).pdf)

Una guía para fortalecer la equidad de género y la inclusión en los materiales de enseñanza y aprendizaje (2016) https://eccnetwork.net/wp-content/uploads/8460-3_DERP_Gender_Guide_V3_102715_r9_FNL.pdf

Banco Mundial Las TIC y la educación de los refugiados: un inventario de enfoques innovadores en la región MENA, lecciones de experiencia y principios rectores (2016) <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2652>

Anexo 3: Tarjeta “Ausente” utilizada en Sudán

Estas tarjetas fueron creadas por Save the Children en Sudán.

A. Niños

Describe a un/a amigo/a, pariente o vecino que no pueda ir a la escuela

صف عما إذا كان هناك أحد من
أصدقائك – أقاربك أو جيرانك
لايتمكن من الذهاب الي المدرسة.

¿Qué se ha perdido por no venir a la escuela? En el futuro, ¿cuán distinta podría ser su vida de la tuya?

ماذا يخسرون إذا لم يلتحقوا
بالمدرسة؟ الي أي مدى سوف
تكون حياتهم مختلفة في
المستقبل؟

¿Por qué no puede venir a la escuela?

لماذا لا يذهبون إلي المدرسة؟

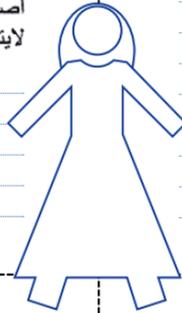
¿Qué puedes hacer para ayudar a este niño o niña para ir a la escuela?

كيف يمكنك أن تساعدهم
للذهاب الي المدرسة؟

B. Niñas

Describe a un/a amigo/a, pariente o vecino que no pueda ir a la escuela

صف عما إذا كان هناك أحد من
أصدقائك - أقاربك أو جيرانك
لايتمكن من الذهاب الي المدرسة.



¿Por qué no puede venir a la escuela?

لماذا لا يذهبون إلي المدرسة؟

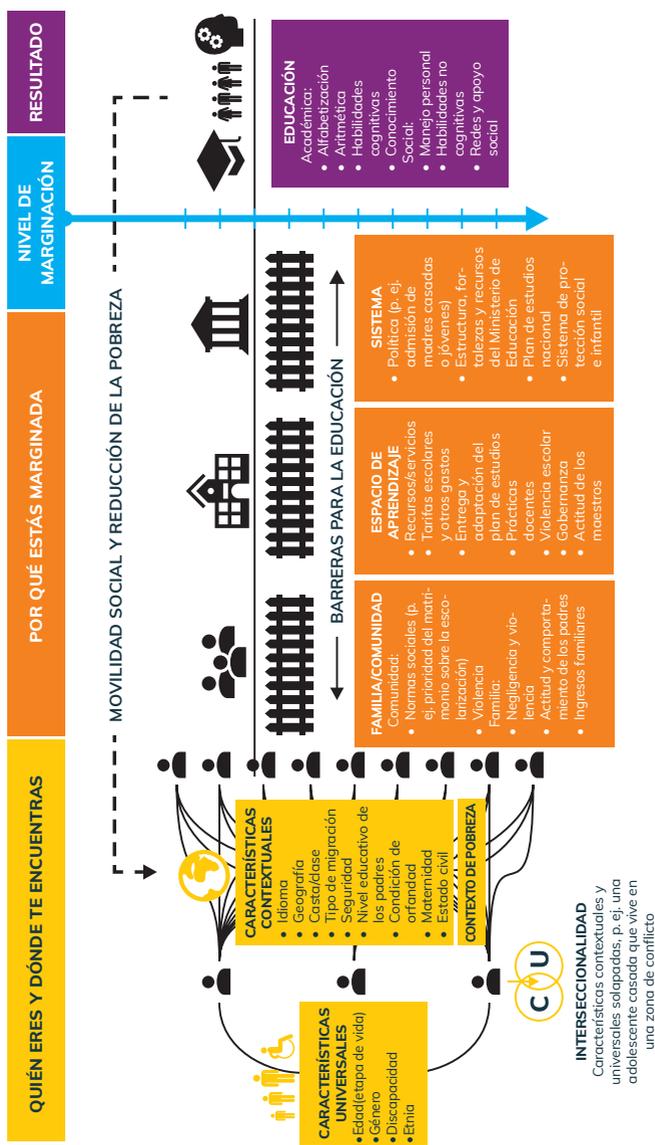
¿Qué se ha perdido por no venir a la escuela? En el futuro, ¿cuán distinta podría ser su vida de la tuya?

ماذا يخسرون إذا لم يلتحقوا
بالمدرسة؟ الي أي مدي سوف
تكون حياتهم مختلفة في
المستقبل؟

¿Qué puedes hacer para ayudar a este niño o niña para ir a la escuela?

كيف يمكنك أن تساعدهم
للذهاب الي المدرسة؟

Anexo 4: Marco de Marginación Educativa del Desafío de la Educación de las Niñas²



Referencias

- 1 Education Cannot Wait. (2018). Education in Emergencies: A Neglected Priority. Retrieved from <http://www.educationcannotwait.org/the-situation/>
- 2 UNESCO Institute for Statistics & the Global Education Monitoring Report. (2016). Leaving no one behind: How far on the way to universal primary and secondary education? Policy Paper 27, Factsheet 37. Retrieved from <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs37-leaving-no-one-behind-how-far-on-the-way-to-universal-primary-and-secondary-education-2016-en.pdf>
- 3 UN High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2016). Global Trends: Forced Displacement in 2015, Retrieved from <http://www.refworld.org/docid/57678f3d4.html>
- 4 WHO. (2011). Gender mainstreaming for health managers: a practical approach. Retrieved from <https://www.who.int/gender-equity-rights/understanding/gender-definition/en/>
- 4 Oxfam. (2008). Rethinking Disasters: Why Death and Destruction is not Nature's Fault but Human Failure. Retrieved from <https://policy-practice.oxfam.org.uk/publications/rethinking-disasters-why-death-and-destruction-is-not-natures-fault-but-human-f-126069>; Bradshaw, S. & Fordham, M. (2013). Women, Girls, and Disasters: A review for DFID. Retrieved from www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/236656/women-girls-disasters.pdf
- 5 UNESCO. (2015). Humanitarian Aid for Education: Why it Matters and Why More is Needed. Education for All Global Monitoring Report: Policy Paper 21, June 2015. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002335/233557E.pdf>
- 6 Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA). (2018). Education Under Attack 2018. Retrieved from http://protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eua_2018_full.pdf

7 GCPEA. (2018). "I Will Never Go Back to School" The Impact of Attacks on Education for Nigerian Women and Girls." Retrieved from http://protectingeducation.org/sites/default/files/documents/attacks_on_nigerian_women_and_girls_summary.pdf; Girls Not Brides. (2017). Child Marriage in Humanitarian Settings. Retrieved from: https://www.girlsnotbrides.org/wp-content/uploads/2016/05/Girls-Not-Brides_Child-marriage-in-humanitarian-settings_ENG.pdf; World Vision. (2013). Untying the Knot: Exploring early marriage in fragile states. Retrieved from <https://reliefweb.int/report/world/untying-knot-exploring-early-marriage-fragile-states>

8 UN Children's International Emergency Fund (UNICEF). (2016). Gender, Education and Peacebuilding Brief: Emerging issues from 'Learning for Peace.' New York: UNICEF. Retrieved from <https://www.inee.org/resources/gender-education-and-peacebuilding-brief-emerging-issues-learning-peace>

9 The GCPEA found documented evidence of child recruitment into armed forces in at least 16 countries: <http://eua2018.protectingeducation.org/#child-recruitment>

10 Justino, P., Leone, M., & Salardi, P. (2011). Education and conflict recovery: The case of Timor Leste. HiCN Working Paper 100. Retrieved from <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/1813-9450-5774>; Verwimp, P. & Van Bavel, J. (2011). Schooling, violent conflict and gender in Burundi. HiCN Working Paper 101. Retrieved from <https://ideas.repec.org/p/hic/wpaper/101.html>

11 UNESCO. (2015). EFA Global Monitoring Report: Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>

12 UNICEF. (2016). Gender, Education and Peacebuilding Brief: Emerging issues from 'Learning for Peace.' New York: UNICEF. Retrieved from <https://www.inee.org/resources/gender-education-and-peacebuilding-brief-emerging-issues-learning-peace>

- 13 Nicolai, S., Hine, S. & Wales, J. (2015). Education in emergencies and protracted crises: Toward a strengthened response. London: ODI. Retrieved from <https://www.odi.org/publications/9688-education-emergencies-protracted-crises-toward-strengthened-response>
- 14 Gladwell, C. & Tanner, L. (2014). Hear it from the children: Why education in emergencies is critical. Save the Children & Norwegian Refugee Council. London: Save the Children; Goulds, S. (2018). Adolescent Girls in Crisis: Experiences of risk and resilience across three humanitarian settings. Woking: Plan International. Retrieved from <https://plan-international.org/publications/adolescent-girls-crisis>
- 15 Inter-agency Network on Youth Development Working Group on Youth and Peacebuilding. (2016). Young People's Participation in Peacebuilding: A Practice Note. Retrieved from <http://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/democratic-governance/practice-note--young-people-s-participation-in-peacebuilding.html>
- 16 Inter-Agency Standing Committee (IASC). (2017). The Gender Handbook for Humanitarian Action. Retrieved from https://interagencystandingcommittee.org/system/files/2018-iasc_gender_handbook_for_humanitarian_action_eng_0.pdf
- 17 UNESCO. (2015). Incheon Declaration and Education for All 2030 Framework for Action. Retrieved at <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>
- 18 United Nations Girls' Education Initiative (UNGEI). (2017). Addressing Threats to Girls' Education in Contexts affected by Armed Conflict. Policy Note. Retrieved from <http://www.ungei.org/resources/6460.htm>
- 19 Omoeva, C., Hatch, R., & Moussa, W. (2016). The Effects of Armed Conflict on Educational Attainment and Inequality. Washington, DC: Education Policy and Data Center, FHI 360. Retrieved from <https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Omoeva%20Hatch%20and%20Moussa%20%282016%29%20-%20The%20Effects%20of%20Armed%20Conflict%20on%20Educational%20Attainment%20and%20Inequality.pdf>

- 20 UNESCO. (2015). Incheon Declaration and Education for All 2030 Framework for Action. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>
- 21 Jones, N., Presler-Marshall, E., & Stavropolou, M. (2018). Adolescents with Disabilities: Enhancing resilience and delivering inclusive development. London: GAGE/ODI. Retrieved from <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/resource-documents/12323.pdf>
- 22 United Kingdom Department for International Development (DFID) Girls' Education Challenge. (2018). Thematic Review: Understanding and Addressing Educational Marginalisation: Part 1: A new Conceptual Framework for educational marginalisation. Tool designed by Rachel Booth and Jess Mony for Social Development Direct. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/730845/TR-Add-Educational-Marginalisation-1.pdf
- 23 Global Partnership for Education (GPE) & UNGEI. (2016). Guidance for Developing Gender-Responsive Education Sector Plans. New York: UNGEI/ Washington, DC: GPE.
- 24 Girls and women were targets of attacks on education because of their gender in at least 18 of the 28 countries profiled in GCPEA's Education Under Attack 2018. (GCPEA. (2018). Education Under Attack 2018. Retrieved from http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eua_2018_full.pdf)
- 25 UNICEF. (2016). Gender, Education and Peacebuilding Brief: Emerging issues from 'Learning for Peace.' New York: UNICEF. Retrieved from <https://www.inee.org/resources/gender-education-and-peacebuilding-brief-emerging-issues-learning-peace>
- 26 Reyes, J. E., Kelcey, J., & Diaz Varela, A. (2013). Transformative Resilience Guide: Gender, Violence, and Education. Washington, DC: World Bank, Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/18979>

27 Ibid

28 Gordon, E., Lee-Koo, K., & Jay, H. (2018). Adolescent girls in crisis: Voices of the Rohingya. Woking: Plan International. Retrieved from <https://plan-international.org/publications/adolescent-girls-crisis-rohingya#>

29 Burde, D. & Linden, L. L. (2013). Bringing Education to Afghan Girls: A Randomized Controlled Trial of Village-Based Schools. *American Economic Journal: Applied Economics* 2013, 5(3): 27–40. <http://dx.doi.org/10.1257/app.5.3.27>

30 INEE Education in Emergencies Glossary, available at <https://inee.org/eie-glossary>

31 For more information on improving accountability to affected populations, see <https://emergency.unhcr.org/entry/147239/accountability-to-affected-populations-aap>

32 Goulds, S. (2018). Adolescent Girls in Crisis: Experiences of risk and resilience across three humanitarian settings. Woking: Plan International. Retrieved from <https://plan-international.org/publications/adolescent-girls-crisis>

33 Right To Play Pakistan. Based on an interview by Natasha Goel, Columbia SIPA student.

34 See the Global Education Cluster’s Guide to Education in Emergencies Needs Assessments, available at <https://educationcluster.app.box.com/v/guideeieneedsassessment>

35 Education Sector & Child Protection Sub-sector. (2017). Education & Child Protection in Emergencies: Joint Rapid Needs Assessment, Rohingya Refugee Response 2017. Retrieved from https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/assessments/eie_cpje_jrna_report_-_rohingya_refugee_response_-_25_january_2018.pdf

- 36 See the Overseas Development Institute's (ODI's) Strategy Development: Most Significant Change (MSC), available at <https://www.odi.org/publications/5211-msc-most-significant-change-monitoring-evaluation>
- 37 JBS International. (2017). Somali Girls Education Promotion Project (SOMGEP) Girls Education Challenge Endline Evaluation Report.
- 38 El-Bushra, J. & Rees Smith, E. (n.d.) The Transformative Potential of Positive Gender Socialization in Education for Peacebuilding: Pilot Programme and Impact Evaluation in Karamoja, Uganda. UNICEF. Retrieved from <https://www.inee.org/resources/transformative-potential-positive-gender-socialization-education-peacebuilding-uganda>
- 39 Adapted from UNGEI. (2017). Policy Note: Addressing the Threats to Girls' Education in Contexts affected by Armed Conflict. Retrieved from http://www.ungei.org/Policy_Note_VF%281%29.pdf
- 40 Plan International. (n.d.). Girls in Emergencies Overview. Retrieved from <https://plan-international.org/emergencies/girls-emergencies>
- 41 Flemming, J. (2017). Case Study Report, Norwegian Refugee Council, Dadaab, Kenya. Accelerated Education Working Group/Norwegian Refugee Council. Retrieved from <https://www.inee.org/resources/accelerated-education-principles-case-studies>
- 42 GCPEA. (2018) What can be done to better protect women and girls from attacks on education and military use of educational institutions? New York: GCPEA. Retrieved from http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/what_can_be_done_to_better_protect_women_and_girls.pdf
- 43 El-Bushra, J. & Rees Smith, E. (2016). Gender, Education and Peacebuilding: A Review of Selected Learning for Peace Case Studies. UNICEF Peacebuilding, Education and Advocacy Programme.

44 Figure adapted from Dunne, S. (2011). From Incident to Conviction: The Road to Justice. Concern Worldwide Liberia, Retrieved from <https://www.concern.net/insights/incident-conviction-road-justice>, in UNESCO & UN Women. (2016). Global Guidance on Addressing School-Related Gender-Based Violence. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002466/246651E.pdf>

45 Messner, L., Morel-Seytoux, S., Spratt, K., & Ladd, A. (2015). Beyond Access: Toolkit for Integrating Gender Based Violence Prevention and Response into Education Projects. Rockville, MD: USAID's Advancing the Agenda of Gender Equality (ADVANTAGE), Task Order 3. Retrieved from: http://www.ungei.org/srgbv/files/USAID_ADVANTAGE_GBV_Education_Toolkit-Final.pdf; American Institutes for Research <https://www.air.org/project/girls-opportunities-access-learning-goal-and-goal-plus-liberia>; Murray, Matthew, Hannah Reeves, and Howard Williams. (2014). Gender-Based Violence in Liberia and the GOAL Plus Response [PowerPoint slides]. American Institutes for Research.

46 Cambridge Education. (2017). Evidence Brief 5: Protection and Inclusion. Cambridge: DFID/ Cambridge Education. Retrieved from <https://www.dai.com/uploads/Theme 5 - Protection and inclusion 08.01.18.pdf>

47 See, for example, the Assessment of Learning Outcomes and Social Effects (ALSE) of Community-Based Education research project work in Afghanistan: <https://steinhardt.nyu.edu/ihdsc/alse>

48 The Sphere Project. Minimum standards in water supply, sanitation and hygiene promotion, Appendix 3, in The Sphere Handbook: Humanitarian Charter and Minimum Standards in Humanitarian Response. Retrieved from <http://www.spherehandbook.org/en/appendix-3/>

49 Sommer, M., Schmitt, M., & Clatworthy, D. (2017). A Toolkit for Integrating Menstrual Hygiene Management (MHM) into Humanitarian Response. Columbia University and International Rescue Committee. Retrieved from <https://www.rescue.org/sites/default/files/document/2113/themhminemergenciestoolkitfullguide.pdf>

- 50 Based on an interview with Right To Play Mali, carried out by Aswathi Kizhekalam Puthenveetil, Columbia SIPA student.
- 51 Adapted from USAID. (2014). Guide to Education in Natural Disasters: How USAID supports education in crises. Produced by JBS International, Inc. under the Global Evaluation and Monitoring II Blanket Purchase Agreement. Washington, DC: USAID. <https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/2155/Natural%20Disasters%20Report%20FINAL.pdf>
- 52 Miske Witt & Associates Inc. (2017). Improving Girls Access through Transforming Education (IGATE) Endline Evaluation Report. For World Vision UK.
- 53 Benavoit, A. & Jere, C. (2016). Gender bias is rife in textbooks. [GEM Report web log] <https://gemreportunesco.wordpress.com/2016/03/08/gender-bias-is-rife-in-textbooks/>, 8 March
- 54 Ibid
- 55 Aga Khan Development Network. (2014). Afghanistan: A study of the Girls' Education Support Programme (GESP). Retrieved from <https://www.akdn.org/publication/study-girls-education-support-programme-gesp>
- 56 See, for example, Agha Khan Foundation's work to develop a gender-balanced teaching workforce in Afghanistan: Roy, P. & AKF Afghanistan. (2014). Case Study: Aga Khan Foundation Girls' Education Support Program—Flexible Response Fund. Retrieved from <https://www.goodpracticefund.org/documents/AKF-UNGEI-Final.pdf>
- 57 Corboz, J. (2017). Endline GEC Report – Steps Towards Advancing Girls' Educational Success: AKF UK. Eureka Research & Evaluation; Salamyar, A. N. (2018). A Comprehensive Community-based Approach to Education in Afghanistan. Presentation for CIES 2018 Conference, Mexico City, Mexico.
- 58 UNESCO & UN Women. (2016). Global Guidance on Addressing School-Related Gender-Based Violence. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002466/246651E.pdf>

59 Ministry of General Education and Instruction, South Sudan & South Sudan Education Cluster. (2012). South Sudan Teachers' Code of Conduct for Emergency Situations. Retrieved from [https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/Teachers%27Code of Conduct for Emergency Situations FINAL new logo.pdf](https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/Teachers%27Code%20of%20Conduct%20for%20Emergency%20Situations%20FINAL%20new%20logo.pdf)

60 Cambridge Education. (2017). Evidence Brief 4: Quality and Learning. Cambridge: DAI/DFID. Retrieved from <https://www.dai.com/uploads/Theme%204%20-%20Quality%20and%20learning%2008.01.18.pdf>

61 Plan International Canada. (2018). Gender-Responsive Pedagogy Teacher Training Pack, Toronto: Plan International Canada.

62 Plan International. (n.d.). #GirlsVoices: We Want to Be Part of the Solution. [web log]. Retrieved from <https://plan-international.org/girlsvoices-we-want-be-part-solution>

63 El-Bushra, J. & Rees Smith, E. (2016). Gender, Education and Peacebuilding: A Review of Selected Learning for Peace Case Studies. UNICEF Peacebuilding, Education and Advocacy Programme. Retrieved from <https://www.inee.org/resources/gender-education-and-peacebuilding-review-selected-learning-peace-case-studies>

64 For example, in Sierra Leone, teachers delivering accelerated education programmes have formed "teacher learning circles" that facilitate the sharing of lesson plans, teaching methods, and classroom management techniques among other issues. See: Save the Children/AEWG. (2016). Case Study Report: Save the Children Sierra Leone. Retrieved from <https://www.inee.org/resources/accelerated-education-principles-case-studies>

65 JBS International. (2017). Somali Girls Education Promotion Project (SOMGEP) Girls Education Challenge Endline Evaluation Report.

66 Education Above All. (2012). Conflict-Sensitive Education Policy. A Preliminary Review. Doha June 2012.

- 67 GPE & UNGEI. (2017). Guidance for Developing Gender-Responsive Education Sector Plans. Washington, DC: GPE. Retrieved from http://www.ungei.org/GPE_Guidance_for_Gender-Responsive_ESPs_Final.pdf
- 68 INEE. Education Financing. [Web log]. Retrieved from <https://www.inee.org/collections/education-financing>
- 69 UNESCO. (2015). EFA Global Monitoring Report: Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges. Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>
- 70 UNESCO Institute for Statistics (UIS), the FHI 360 Education Policy Data Center, Oxford Policy Management & the Research for Equitable Access and Learning (REAL) Centre at the University of Cambridge. (2018). Handbook on Measuring Equity in Education. Montreal: UNESCO UIS. Retrieved from <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf>



**Red Interagencial para la
Educación en Situaciones
de Emergencia**