

20^o ANIVERSARIO DE LA INEE:

Logros y desafíos en la educación
en situaciones de emergencia



Red Interagency for the
Education in Situations
of Emergencies

Agradecimientos

Este informe fue encargado por la Secretaría de la INEE. La investigación y la redacción estuvieron a cargo del Centro de Investigación para un Acceso y Aprendizaje Equitativos (REAL) de la Universidad de Cambridge, conjuntamente con la Secretaría de la INEE y el grupo asesor de informes. La Dra. Hiba Salem del Centro REAL dirigió la revisión de las evidencias y la redacción de la evolución de la educación en situaciones de emergencia. Asma Zubairi llevó a cabo el análisis y la redacción de las secciones sobre finanzas y los niños y niñas no escolarizadas. Este informe se realizó bajo la dirección general de la profesora Pauline Rose. La Dra. Lyndsay Bird y la Dra. Kate Moriarty escribieron y colaboraron con más información sobre la contribución de la INEE en la educación en situaciones de emergencia, y recomendaciones para acciones futuras.

La INEE desea expresar su considerable agradecimiento al Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), que gentilmente proporcionó los datos que hicieron posible el análisis y los nuevos datos de no escolarización que figuran en este informe.

La INEE expresa su sincero agradecimiento por el valioso apoyo brindado por los miembros del grupo asesor de informes, quienes proporcionan aportes y sugerencias útiles y relevantes en la elaboración del informe. Su conocimiento y comprensión de la educación en situaciones de emergencia y de la INEE y su trabajo a lo largo de los años enriquecieron el informe. Este grupo incluye Ellen Chigwanda, Zabihullah Ghazawi, Loise Gichuhi, Bilal Hamaydah, Gabriel El Khili, Mary Mendenhall, Patrick Montjourides, Barbara Moser-Mercer, Ritesh Shah, Margaret Sinclair y Christopher Talbot.

La INEE también desea expresar su agradecimiento a La educación no puede esperar (ECW) por compartir la clasificación de sus países, utilizada en este informe.

Gracias también a los miembros del Grupo Directivo de la INEE: Dubai Cares, Finn Church Aid, International Rescue Committee (IRC), la Agencia Noruega de Cooperación para el Desarrollo (NORAD), el Consejo Noruego para los Refugiados (NRC), la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE), la Oficina de Educación, Ciencia y Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), World Vision. Gracias también al Director de la INEE, Dean Brooks, y a la Secretaría por su apoyo en la preparación de esta publicación.

La edición de copias estuvo a cargo de Dody Riggs. 2D Studio Ltd. realizó el diseño. Esta traducción se ha realizado de manera colaborativa entre Traductores sin Fronteras y la INEE.

Publicado por:

Publicación realizada por la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE), c/o International Rescue Committee, 122 East 42nd Street, 12th floor, Nueva York, NY 10168 Estados Unidos de América.

INEE © 2020

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

Referencia sugerida:

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). (2020). 20.º Aniversario de la INEE: Logros y desafíos en la educación en situaciones de emergencia. Nueva York, NY.
<https://inee.org/es/aniversario>.

Licencia:

Creative Commons Attribution ShareAlike 4.0.



Imagen de portada:

Foto de Binda, IRC

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| Siglas | 4 |
| RESUMEN EJECUTIVO | 5 |
| Hitos principales y desafíos | 5 |
| Recomendaciones | 6 |
| INTRODUCCIÓN | 8 |
| SECCIÓN UNO: EL PANORAMA CAMBIANTE DE EeE, 2000-2020 | 11 |
| La evolución del campo de la educación en situaciones de emergencia | 11 |
| Desafíos continuos | 12 |
| El acceso a la educación sigue siendo muy difícil en contextos de crisis | 14 |
| SECCIÓN DOS: PROGRESO MUNDIAL EN EeE Y DESAFÍOS EN CURSO | 17 |
| Progreso en el campo de la EeE | 17 |
| Desafíos para lograr la equidad en la EeE | 20 |
| El desafío de proporcionar EeE de calidad | 21 |
| COVID-19: Una emergencia educativa mundial | 23 |
| Garantizar que la política y la práctica de la EeE se fundamente en evidencias rigurosas | 24 |
| SECCIÓN TRES: FINANCIAMIENTO HUMANITARIO PARA LA EDUCACIÓN: TENDENCIAS DURANTE DOS DÉCADAS | 25 |
| La educación ha alcanzado una mayor visibilidad | 25 |
| A pesar del aumento de la financiación en educación, una gran parte de las solicitudes siguen sin recibir financiación | 26 |
| La educación continúa siendo una prioridad menor en las respuestas humanitarias | 27 |
| La financiación de la educación ha comenzado a recuperar terreno con otros sectores | 28 |
| Los países más necesitados están siendo abandonados | 30 |
| La educación durante la pandemia del COVID presenta deficiencias en la financiación | 32 |
| SECCIÓN CUATRO: 20 AÑOS DESPUÉS: RECOMENDACIONES | 34 |
| Perspectivas para 2030 | 34 |
| Recomendaciones | 34 |
| APÉNDICE A: CATEGORIZACIÓN DE PAÍSES PARA LA POBLACIÓN NO ESCOLARIZADA | 36 |
| REFERENCIAS | 37 |

SIGLAS

| | |
|-----------------|--|
| COVID-19 | Enfermedad por coronavirus |
| ECW | La educación no puede esperar |
| EPT | Educación para Todos |
| EeE | Educación en situaciones de emergencia |
| FTS | Servicios de supervisión financiera |
| GEC | Clúster global de educación |
| GEMR | Informe de seguimiento de la educación en el mundo (Informe GEM) |
| GPE | Alianza Global para la Educación |
| IIEP | Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación |
| INEE | Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia |
| ONGI | Organización No Gubernamental Internacional |
| OCHA | Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas |
| ODS 4 | Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 |
| TiCC | Grupo colaborativo de docentes en contextos de crisis |
| UIS | Instituto de Estadística de la UNESCO |
| ONU | Organización de las Naciones Unidas |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |
| UNGA | Asamblea General de las Naciones Unidas |
| ACNUR | Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados |
| UNICEF | Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia |
| WEF | Foro Mundial sobre la Educación |
| WHS | Cumbre Humanitaria Mundial |

RESUMEN EJECUTIVO

En 2020, es más importante que nunca dar prioridad a la educación en situaciones de emergencia (EeE) ya que la pandemia del COVID-19 instaló una carga adicional para los sistemas educativos en todo el mundo. Esta carga es aún más pesada en los países afectados por la crisis y en los países que alojan a refugiados y a otras poblaciones desplazadas, donde los sistemas de educación están desbordados y con escasez de recursos.

Según datos recientes, antes de la pandemia de COVID-19, ya había 127 millones de niños y niñas en edad escolar y personas jóvenes que viven en países afectados por la crisis que no estaban escolarizados en 2019; es decir, casi la mitad de la población mundial estaba no escolarizada. En contextos de crisis, las niñas tienen más probabilidades de no asistir a la escuela que los niños, según el análisis de los nuevos datos que el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS, por sus siglas en inglés) proporcionó para este informe. En 2019, la tasa de no escolaridad de niños, niñas y jóvenes en edad escolar que viven en los países afectados por la crisis era del 31 por ciento para las niñas y el 27 por ciento para los niños.

Si bien los desafíos que plantea la prestación de una educación de calidad a los niños, niñas y jóvenes en situaciones de crisis son más complejos, desde amenazas externas hasta fallos del sistema, la voluntad política, las políticas inclusivas, una mayor capacidad y una financiación previsible pueden marcar la diferencia. Sin embargo, como se expone en este informe, aunque la financiación de la EeE vaya en aumento, está orientada hacia unas pocas emergencias destacadas, dejando a muchos niños, niñas y jóvenes en «crisis olvidadas», con pocas esperanzas de acceder a una educación de calidad.

Desde su fundación, hace más de 20 años, la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) creció de manera considerable. Lo que empezó como una reunión de consulta en Ginebra sobre la EeE (INEE, 2000) constituye hoy una red mundial de casi 18.000 miembros que trabajan en numerosos espacios y actividades de la red en más de 190 países. Este informe, que marca el 20.º aniversario de la INEE, proporciona nuevos datos sobre el número de niños, niñas y jóvenes afectados por la crisis en todo el mundo, a quienes hoy se les niega el derecho a la educación. En el informe se reconoce el papel fundamental que ha desempeñado la INEE en el desarrollo de la EeE como un campo reconocido, trazando los hitos principales y señalando en particular los avances en la coordinación de la respuesta educativa. Proporciona un nuevo análisis sobre las tendencias en la financiación educativa para la EeE en los últimos 20 años. Expone los cambios que le permitieron a la EeE convertirse en una parte reconocida de la agenda global de política educativa, desde que los líderes mundiales se reunieron en Dakar en el año 2000 para el Foro Mundial sobre la Educación, donde se comprometieron a proporcionar una educación para todos los niños, niñas y jóvenes del mundo (ver [Línea del tiempo de la EeE de la INEE](#)).

En la celebración del 20.º aniversario de la INEE, resulta imperativo asegurarse de que todos los individuos afectados por la crisis tengan derecho a una educación de calidad, segura, pertinente y equitativa como lo fue cuando se creó la red. En 2015, todos los países miembros de la ONU se comprometieron a centrar su interés en proporcionar una educación a los países afectados por la crisis, con el objetivo de conseguir una educación de calidad, inclusiva, equitativa y continua para todos para el 2030 (UN, 2015).

Este informe pone de manifiesto que, aunque se hayan realizado avances notables en situaciones de educación en situaciones de emergencia a lo largo de los últimos 20 años, aún existen desafíos considerables.

HITOS PRINCIPALES Y DESAFÍOS

Las normas mínimas de la INEE en materia de educación: Preparación, Respuesta y Recuperación, iniciadas en 2004, establecen las nuevas normas globales para mejorar la calidad de la educación y, garantizar el acceso a una educación segura y pertinente. Actualizadas en 2010, se convirtieron en una referencia clave en el ámbito de la EeE.

El Clúster Global de Educación (GEC) se estableció en 2006 como parte de la estructura humanitaria para promover la coordinación de la educación en las respuestas humanitarias, marcando un punto de inflexión clave para la prestación de educación en situaciones de crisis.

Actualmente, la EeE es un ámbito reconocido y consolidado, y es parte de las respuestas humanitarias, como se establece en la [resolución de la ONU de 2010 sobre la educación en situaciones de emergencia](#).

La EeE forma parte de los compromisos políticos globales, identificados en la [Declaración de Incheon](#) en el Foro Mundial sobre la Educación de 2015 y el **Marco de Acción de la Educación 2030**.

El establecimiento del Fondo Multilateral de la Educación no puede esperar (ECW) iniciado en 2016, identificó la educación como un sector clave para las respuestas humanitarias, y dio lugar a cambios importantes en la financiación de la EeE.

A pesar de los avances en algunas áreas, 127 millones de niños, niñas y jóvenes en edad escolar primaria y secundaria en contextos afectados por la crisis siguen sin asistir a la escuela, y se les niega el derecho a una educación de calidad.¹

Cada año, millones de personas son desplazadas de manera forzada como resultado de conflictos y catástrofes, alcanzando un total de 79.5 millones de desplazamientos forzados en 2019. Los desplazados internos y, los niños, niñas y jóvenes refugiados continúan enfrentándose a considerables obstáculos para acceder a una educación de calidad segura y para completar los estudios.

El sector de la educación continúa recibiendo mucho menos que el objetivo del 4 por ciento de la ayuda global humanitaria, marcado en 2012 por la ONU.² Si bien la cantidad de ayuda humanitaria destinada a la educación aumentó significativamente desde 2012, menos de la mitad de las solicitudes para el sector reciben financiación. En 2019, solo se financió el 43 por ciento de las solicitudes de ayuda para el sector de la educación, en comparación con el 63 por ciento de las solicitudes de ayuda humanitaria globales.

La financiación humanitaria de la educación es asimétrica, lo que da lugar a muchas crisis «olvidadas». De las 423 solicitudes de ayuda humanitaria del sector de la educación que recibieron algún tipo de financiación, solo la mitad se destinó a 29 llamamientos. Los llamamientos que reciben mayor financiación suelen ser los que tienen mayor visibilidad en los medios de comunicación, y los que se consideran de importancia geopolítica; por ejemplo, Siria. Las naciones del África subsahariana en situaciones de crisis tienen más probabilidades de ser excluidas.

La comunidad global se enfrenta a desafíos nuevos y permanentes. El cambio climático exacerba el número y la magnitud de los desastres naturales, y el COVID-19 perjudica el acceso de niños, niñas y jóvenes a la educación en todo el mundo.

RECOMENDACIONES PARA ALCANZAR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD INCLUSIVA Y EQUITATIVA PARA NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES AFECTADOS POR SITUACIONES DE CRISIS

La educación debe recibir la parte que le corresponde de la financiación humanitaria, incluido un aumento en el objetivo actual del 4 por ciento de la ayuda humanitaria destinada a la educación.

En 2019, la educación recibió solo el 2,6 por ciento del total de la financiación humanitaria. La comunidad de donantes debe evaluar esta situación y, si fuese posible, cumplir el compromiso de la Unión Europea de destinar el 10 por ciento de su ayuda humanitaria a la educación.

La estructura de la ayuda internacional para la educación (humanitaria y de desarrollo) debe trabajar de manera coherente y previsible para garantizar que las necesidades educativas en las crisis olvidadas sean atendidas.

Si bien la cantidad de ayuda humanitaria destinada a la educación aumentó en el transcurso de los 20 años desde la fundación de la INEE, esta fue sesgada hacia las crisis de «gran resonancia» con amplia cobertura mediática o consideradas geopolíticamente importantes. Con el fin de garantizar que la financiación de la educación no se desvíe de las crisis prolongadas, la comunidad internacional y los donantes deben proporcionar fondos adicionales para las crisis repentinas. Se necesita una mayor cooperación entre la financiación del desarrollo humanitario y las situaciones de crisis prolongadas para aumentar la capacidad de resiliencia de los sistemas educativos.

1. Según la combinación de niños y jóvenes en edad primaria y secundaria no escolarizados en países afectados por crisis del Fondo de la educación no puede esperar (ver Apéndice A).

2. Este nivel del 4 por ciento se recomendó como parte de la [Primera Iniciativa de Educación Global de la ONU](#)

Se puede proporcionar una educación de calidad en situaciones de crisis ampliando las iniciativas existentes que se basan en evidencias e invirtiendo en docentes.

Se realizaron importantes mejoras en la calidad de la educación proporcionada en situaciones de crisis, incluida la atención a las necesidades de aprendizaje psicosocial, social y emocional de los niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, mantener estos avances significa forjar la capacidad de los docentes con enfoques a largo plazo, lo cual requiere planificación y financiación. Además, para proporcionar una educación de calidad es necesario que los docentes reciban una remuneración adecuada y, que sus condiciones de trabajo sean seguras y que cuenten con todos los recursos.

Se necesitan más investigaciones, datos y evidencias

Es preciso ampliar las investigaciones, los datos y las evidencias en áreas específicas de la EeE para fortalecer las iniciativas basadas en evidencias y garantizar el cumplimiento de los objetivos internacionales. Entre las áreas que necesitan más investigación, entre otras, figuran los efectos del cambio climático en la educación, la educación preescolar, la educación inclusiva para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, la educación con perspectiva de género, la vinculación de la educación con la protección de la niñez, así como la educación para los jóvenes, entre ellos, los que han abandonado la escuela. Un área de investigación particularmente crítica es la de optimizar la manera de reforzar la resiliencia de los sistemas educativos nacionales frente a situaciones de crisis gracias a una mayor colaboración entre los actores humanitarios y de desarrollo.

Los actores de la EeE deben prepararse para responder rápidamente a las crisis y aprovechar los conocimientos y la experiencia locales.

Se necesita una mayor creación de capacidades y planificación de crisis en todos los niveles, desde lo global hasta lo nacional y local. Las voces locales, entre ellas, las de los ministerios de educación, son esenciales para proporcionar una respuesta de emergencia eficaz y equilibrada, así como para fortalecer las asociaciones necesarias para enfrentar los desafíos inevitables.



© Habiba Nowrose, IRC

INTRODUCCIÓN

Pocos sistemas de educación escaparon de la emergencia global de educación provocada por la pandemia del coronavirus. Con 1600 millones de estudiantes no escolarizados debido al COVID-19 (UNESCO, 2020a), los sistemas de educación sobrecargados y con escasos recursos en los países ya afectados por crisis o porque acogen a comunidades desplazadas, se enfrentan a cargas adicionales.

Incluso antes de la actual pandemia, con 257 millones de niños, niñas y jóvenes no escolarizados en todo el mundo en 2019, las oportunidades y experiencias educativas ya eran muy diferentes para los niños, niñas y jóvenes del mundo (UNESCO, 2019). Millones de niños, niñas y jóvenes, a los que se les negó este derecho humano esencial, jamás pisaron un aula y centenas de millones escolarizados y no escolarizados están en riesgo de no aprender (UNESCO, 2020b). Los conflictos, los desastres naturales, las emergencias sanitarias y los desplazamientos forzados son algunos de los obstáculos más importantes para acceder a una educación de calidad y completarla.

En 2019, incluso antes de la pandemia del COVID-19, **127 millones** millones de niños, niñas y jóvenes en edad escolar primaria y secundaria que vivía en países afectados por crisis no estaba escolarizada



es decir que casi
~50%
de la población mundial no asistía a la escuela

En 2019, 127 millones de niños, niñas y jóvenes en edad escolar primaria y secundaria que viven en los países afectados por la crisis eran no escolarizada; es decir que casi la mitad de la población mundial no asistió a la escuela. En contextos de crisis, las niñas tienen más probabilidades de no asistir a la escuela que los niños, según el análisis de los nuevos datos que el Instituto de Estadística de la UNESCO proporcionó para este informe. En 2019, la tasa de no escolaridad de niños, niñas y jóvenes en edad escolar que viven en los países afectados por la crisis era del 31 por ciento para las niñas y el 27 por ciento para los niños.

A millones de niños, niñas y jóvenes de los países afectados por la crisis se les niega el derecho a la educación, y con ello la oportunidad de alcanzar su máximo potencial. Primar la EeE es vital si se quiere cumplir con el compromiso de la Agenda de desarrollo sostenible 2030 de no dejar a nadie atrás (ONU, 2015).

A pesar de los desafíos significativos que todavía existen para garantizar que los niños, niñas y jóvenes de países afectados por la crisis disfruten de su derecho a una educación de calidad, pueden observarse algunas señales de esperanza. En los últimos 20 años, se logró un progreso notable en la educación a nivel mundial, como resultado de la abogacía, la colaboración y la supervisión de los datos sobre la educación que empezó a realizarse durante el periodo de Educación para todos (UNESCO, 2000). Este progreso también se observa en la educación en contextos de emergencia. En estas dos décadas, el ámbito de la EeE se consolidó con firmeza como el núcleo de la agenda educativa global y de la respuesta humanitaria. El papel que desempeña la EeE para salvar y sostener vidas es más aceptable en la actualidad gracias a los esfuerzos notables de los que

trabajan en este ámbito, incluidos quienes colaboran con la INEE. El derecho humano de recibir una educación de calidad para todas las personas afectadas por la crisis, hoy se refleja en los compromisos de la política global y en las prácticas nacionales.

Estos cambios se realizaron durante el Foro Mundial de Educación (WEF) de 2000 en Dakar, donde la INEE se conceptualizó. En ese momento, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) asumieron la responsabilidad de facilitar un proceso para fortalecer la cooperación en los contextos de la EeE entre las agencias de la ONU y las organizaciones no gubernamentales Internacionales (ONGI) (INEE, 2000).

Definición de la EeE de la INEE

«La educación en situaciones de emergencia se refiere a las oportunidades de aprendizaje inclusivo y de calidad para todas las edades en situaciones de crisis, entre ellas, el desarrollo de la infancia temprana, la educación primaria, la secundaria, la no formal, la técnica, la profesional, la superior y la de adultos. La educación en situaciones de emergencia proporciona protección física, psicosocial y cognitiva que sostiene y salva vidas. Las situaciones habituales de crisis en las que la educación en situaciones de emergencia es esencial abarcan conflictos, crisis prolongadas, situaciones de violencia, desplazamientos forzados, catástrofes y emergencias de salud pública. La educación en situaciones de emergencia es un concepto más amplio que la “respuesta educativa de emergencia”, la cual es una parte esencial». (INEE, 2018a)

Este informe, con motivo del 20.º aniversario de la INEE, enfatiza los logros alcanzados en el ámbito de la EeE en las últimas dos décadas y señala los desafíos que siguen existiendo. Explora los cambios que facilitaron la inclusión de la EeE en los programas globales de planificación y acción, y señala los hitos principales en el desarrollo de la EeE como un campo reconocido. Asimismo, este informe reconoce los compromisos establecidos en la Agenda de Desarrollo Sostenible de 2030, incluido el compromiso de «no dejar a nadie atrás» (ONU, 2015), y enfrenta el futuro con la recomendación de acciones inmediatas y sostenidas para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), una educación de calidad inclusiva y equitativa, y oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; incluidos los niños, niñas y jóvenes en contextos de crisis (UN, 2015).

Este informe celebra el poder de la acción colectiva que proporciona el enfoque interagencial de la INEE, al explorar los hitos fundamentales en el desarrollo de la INEE, empezando con una idea compartida en el Foro Mundial sobre la Educación (WEF) de 2000 y aprovechando las voces de los miembros de la INEE. Desde su fundación, la INEE ha sido un agente clave en la EeE y apoyó algunos de los compromisos y desarrollos más transformadores de este ámbito. En sus 20 años de existencia, la INEE pasó de ser un grupo de trabajo único cuyo enfoque era el desarrollo de normas para la EeE en 2003 y 2004, a convertirse en una red interagencial excepcional con casi 18000 miembros, entre los que se cuentan estudiantes, investigadores, docentes, gobiernos, ONGI, agencias de las Naciones Unidas y donantes de 190 países. En la actualidad, el trabajo de la INEE lo realizan varios grupos de trabajo, grupos colaborativos, grupos de referencia, equipos de trabajo, comunidades lingüísticas y más ([consultar INEE](#)).

La EeE como parte de la respuesta humanitaria

Según los aportes de los miembros de la INEE, el alcance y la influencia de la INEE se expandieron a lo largo de los años y contribuyeron al progreso global, y a un sólido compromiso con la EeE. Esto trajo un mayor reconocimiento del derecho a la educación de la niñez durante situaciones de emergencia y, al desarrollo de mecanismos específicos para coordinar y financiar la EeE.

«El desarrollo de la red de la (INEE) permitió que la educación en situaciones de emergencia sea en un sector de la respuesta humanitaria y un “campo” específico (para la práctica, la política y la investigación) con el que las personas podían conectar. Esto creó oportunidades para el desarrollo de una identidad profesional, una mayor profesionalización del personal y una plataforma que facilita un mayor apoyo y asociaciones más sólidas.» (Miembro de la INEE, 2020)

Gracias a sus amplios conocimientos, herramientas y recursos, la INEE sigue avanzando en su labor de promover el acceso a una educación de calidad, segura y pertinente para todos los niños, niñas y jóvenes afectados por la crisis, incluidos los conflictos, las catástrofes naturales y las pandemias. La INEE ofrece una abundante base de datos de recursos sobre problemas emergentes en la EeE, la cual la convierte en un servicio centralizado para cualquier funcionario del ministerio de educación, docente, investigador, profesional o estudiante que desee aprender sobre el tema.

El alcance y la influencia de la INEE creció significativamente en los últimos 20 años. La pandemia del COVID-19 demostró que actualmente la INEE es más relevante y esencial que nunca. Desde el inicio de la pandemia, la INEE seleccionó y compartió una colección de recursos sobre el COVID-19, que proporciona una guía técnica esencial y materiales de apoyo en el mundo. También se realizaron una serie de seminarios en línea para compartir conocimientos y desarrollar capacidades (ver [INEE COVID-19](#)).

Durante esta crisis mundial, los principios fundamentales de las Normas mínimas de la INEE para la educación: preparación, respuesta, reactivación (INEE, 2010a) proporcionaron la orientación necesaria para garantizar el cumplimiento del derecho de los niños, niñas y jóvenes a la educación. La capacidad de la INEE para responder de esa manera es el resultado de sus dos décadas de trabajo para reunir la experiencia, los datos y los recursos esenciales.

«La INEE fue determinante en la dirección de los debates en la comunidad durante la pandemia actual del COVID y, en la reunión de años de experiencia y conocimientos dispares para abordar una verdadera emergencia mundial en la educación. Creo que este es un momento decisivo para la INEE, y la pregunta es qué hace la red con su nueva visibilidad; específicamente de quién será la visibilidad, de algunos socios o de toda la comunidad».

(Miembro de la INEE, 2020)

La educación cambió mucho en estos 20 años desde la fundación de la INEE. Actualmente, la EeE es un campo consolidado y es parte del sistema de respuesta humanitaria de las Naciones Unidas. Sin embargo, para muchos niños, niñas, jóvenes y adultos que viven en países afectados por las crisis, en especial para los más marginados (niñas y mujeres, comunidades desplazadas a la fuerza, personas con discapacidades, los más pobres), cumplir la promesa que se hizo en el ODS 4 de proporcionar una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje permanente para todos sigue siendo un sueño lejano.



SECCIÓN UNO: EL PANORAMA CAMBIANTE DE EeE, 2000-2020

Esta sección del informe enfatiza la forma en que la EeE cambió en los últimos 20 años, desde una época en la que no se priorizaba la educación durante las emergencias hasta la situación actual, en que se reconoce a la educación como un sector crítico en la respuesta humanitaria. Sin embargo, a pesar de los progresos realizados, esta sección identifica que siguen existiendo algunos desafíos importantes para proporcionar acceso a la educación de los niños, niñas y jóvenes que viven en contextos afectados por la crisis.

LA EVOLUCIÓN DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE EMERGENCIA

En el Foro Económico Mundial (FEM) celebrado en abril de 2000, los gobiernos, los organismos de las Naciones Unidas y las organizaciones de la sociedad civil, los investigadores y los activistas se reunieron para elaborar una serie de compromisos políticos mundiales con la educación. Entre ellos se encuentran los Objetivos de Desarrollo del Milenio, que se comprometían a proporcionar educación primaria universal (ONU, 2000) y la paridad de género en la educación, y los seis objetivos de EPT para proporcionar educación de calidad para todos (UNESCO, 2000). En el Marco de Acción de Dakar se solicitó específicamente abordar los «sistemas educativos afectados por conflictos, desastres naturales e inestabilidades» (UNESCO, 2000, pág. 9).

En el FEM del 2000, los ministros de educación de varios países afectados por conflictos acusaron a la UNESCO, UNICEF y ACNUR de crear un proceso para fortalecer la cooperación entre los organismos de las Naciones Unidas y las ONGI en contextos de la EeE. Como respuesta a esta llamada, la primera consulta mundial interagencial sobre educación en situaciones de emergencia, tuvo lugar en Ginebra del 8 al 10 de noviembre del 2000, que reunió a muchos organismos de las Naciones Unidas, al Banco Mundial, donantes bilaterales y a más de veinte ONGI. También asistió Katarina Tomasevski, la primera relatora especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación. Esta reunión dio lugar a la fundación de la INEE y se estableció el primer grupo directivo con representantes de los tres organismos fundadores de las Naciones Unidas y tres ONG (CARE, el Comité Internacional de Rescate (IRC) y el Consejo Noruego para los Refugiados (NRC), una decisión que reflejaba la cultura inclusiva y colaborativa incorporada en los propios fundamentos de la red (Mendizabal and Hearn, 2011). En el año 2003, se consideró a la INEE como una de las seis iniciativas principales de EPT «destinada a ayudar a los países a alcanzar los objetivos de EPT, prestar especial atención a las cuestiones relacionadas con EPT que planteen problemas específicos, y fortalecer las asociaciones entre las partes interesadas» (Little, 2011, pág. 3).

Desde su creación, la INEE fue líder en la incidencia política, los principios y las normas de la EeE. Se creó sobre una premisa de impacto colectivo, la red reunió a agentes clave de la política para promover una educación de calidad para todas las personas (niños, niñas, jóvenes y adultos) que vivan en contextos afectados por crisis (Mendizabal y Hearn, 2011). La acción de la INEE impulsó el desarrollo de muchos recursos y herramientas clave que se utilizan en la actualidad. Además, los espacios de red de la INEE (grupos de trabajo, grupos colaborativos, equipos de trabajo) son una parte integral e institucionalizada de la red de profesionales, responsables políticos, especialistas en defensa e investigadores que hacen progresar el sector de la EeE. Un hito

fundamental a la hora de apoyar el derecho a una educación de calidad en contextos afectados por crisis fue el lanzamiento de las Normas mínimas de la INEE en el año 2004. Este fue un momento trascendental para la INEE, que manifestó su objetivo de «contribuir positivamente a la acción coordinada para mejorar la calidad de la preparación y la respuesta educativa, aumentar el acceso a oportunidades de aprendizaje seguras y relevantes, y promover la responsabilidad humanitaria en la prestación de estos servicios» (Mendizabal y Hearn, 2011, pág. 28). Estas normas, actualizadas en 2010, siguen siendo tan vitales e influyentes en la actualidad como cuando se desarrollaron por primera vez.

Normas mínimas de la INEE

Las normas mínimas de la INEE se basan en la Convención sobre los derechos del niño, los objetivos de EPT de 2000 y la Carta humanitaria del Proyecto Esfera. Hay diecinueve normas INEE en cinco ámbitos: (1) normas fundamentales de participación, coordinación y análisis de la comunidad; (2) acceso y ambiente de aprendizaje; (3) enseñanza y aprendizaje; (4) maestros y otro personal educativo; y (5) políticas educativas.

«Las normas articulan el nivel mínimo de calidad educativa y el acceso en situaciones de emergencia a través de la reactivación... Ayudan a mejorar la responsabilidad y la previsibilidad entre los agentes humanitarios, y mejoran la coordinación entre los socios, incluidas las autoridades educativas».
(Miembro de la INEE, 2020)

Desde el año 2000, la creación de estructuras mundiales para garantizar una respuesta coordinada de emergencia y los nuevos mecanismos multilaterales de financiación dieron lugar a cambios fundamentales para la educación en contextos de emergencia. Entre los acontecimientos clave (analizados con más detalles en la sección 2) figuran el establecimiento del Clúster Global de Educación (GEC) en 2006; la Resolución sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia de 2010, que «insta a los estados miembro a aplicar estrategias y políticas para garantizar y apoyar la materialización del derecho a la educación como un elemento integral de la ayuda y la respuesta humanitaria, con el máximo de sus recursos disponibles, con el apoyo de la comunidad internacional» (ONU, 2010); y la creación del fondo ECW en 2016. Estos desarrollos dieron lugar a un cambio real para las comunidades afectadas por crisis al aportar respuestas más efectivas y coordinadas, y creando un entorno propicio para la EeE.

En 2015, el ODS 4 manifestó su compromiso de proporcionar educación inclusiva, equitativa y de calidad, y oportunidades de aprendizaje permanente para todos (ONU, 2015), incluidos los de contextos vulnerables (ODS 4.5). El Marco de acción para la educación ODS 4-2030 reafirma la educación como un derecho humano fundamental y un bien público, esencial para el cumplimiento humano, la paz y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2015). También hace referencia a las normas mínimas de la INEE como un componente fundamental de la aplicación de este derecho. Es importante destacar que, 15 años después de que el Marco de Acción de EPT instara por primera vez a tomar medidas específicas en materia de educación en situaciones de emergencia, en 2030, el Marco de Acción para la educación 2015 continuó con el compromiso al solicitar una educación de calidad «desde la respuesta de emergencia hasta la reactivación y la reconstrucción; respuestas nacionales, regionales y mundiales mejor coordinadas; y el desarrollo de capacidades para la reducción integral de riesgos y la mitigación para garantizar que se mantiene la educación en situaciones de conflicto, emergencia, después del conflicto y la recuperación temprana» (UNESCO, 2015).

Si bien hay mucho para celebrar en el campo de la EeE, no hay tiempo para la autocomplacencia. Cuando falta menos de una década para que se cumpla el plazo del ODS 4 y con el COVID-19 creando una grave emergencia mundial en la educación, se necesitan medidas prolongadas para superar los desafíos actuales a los que se enfrentan los niños, niñas y jóvenes en los países afectados por crisis, incluido el cumplimiento de su derecho a una educación segura, equitativa y de calidad.

DESAFÍOS CONTINUOS

El número de conflictos en todo el mundo aumentó considerablemente desde el cambio de milenio, en particular desde 2010. A medida que los conflictos se tornan más graves y complejos, y muchos de ellos conducen a crisis prolongadas y cíclicas (Gates et al., 2016), la sociedad civil se ve cada vez más afectada (Marc, 2016). Esto genera una generación de niños y jóvenes sin acceso a la educación. En el caso de los niños, niñas y jóvenes más marginados y vulnerables (los discapacitados, las niñas y los miembros de hogares con ingresos bajos, entre otros) el impacto es mucho mayor.

La crisis de Siria por sí sola perturbó y negó el derecho a la educación de millones de niños, niñas y jóvenes. En junio de 2020, dos millones de niños, niñas y jóvenes de Siria no asistían a la escuela y otras tres cuartas partes del millón de desplazados de los países vecinos tampoco estaban escolarizados ([Theirworld, 2020](#)). Los efectos de la crisis llevaron a una generación de jóvenes sirios a perder su educación, a pesar de que la financiación de la educación en Siria y en toda la región es una de las más altas para cualquier crisis (ver sección 3).

El panorama es aún más grave para otras emergencias y crisis prolongadas, donde la comunidad internacional ignora completamente la educación, incluidos los donantes (ver sección 3). En realidad, a pesar de los repetidos llamamientos de gastar el 4 por ciento de la ayuda humanitaria en educación, sigue siendo el sector que menos fondos recibe en los llamamientos humanitarios. Este informe muestra que la asignación siguen siendo muy inferior a la solicitada, solo un promedio del 2,4 por ciento en los últimos 20 años; sin embargo, en 2019, fue solo del 2,6 por ciento. Dentro de esta dotación financiera general extremadamente inadecuada, se ignoran y se descuidan algunas situaciones de conflicto y crisis. Desde el año 2000, 79 llamamientos humanitarios de ayuda para la educación no recibieron la financiación. De estos llamamientos, 51 se hicieron en países del África subsahariana que se enfrentaban a conflictos prolongados o que habían acogido refugiados por más de una generación. Los llamamientos en favor de Siria y los países vecinos del norte de África septentrional y Oriente Medio fueron mucho mejores, ya que se aceptó un promedio del 41 por ciento de sus solicitudes. La financiación de la EeE no debe ser un juego de suma cero. Para lograr el ODS 4 y proteger el derecho a una educación de calidad, todas las emergencias requieren una financiación previsible y plurianual de la educación.

Las emergencias ambientales son otra causa de perturbación generalizada de la educación. Los huracanes, tsunamis, sequías y otros fenómenos similares suelen destruir las escuelas, dejando a los niños, niñas y jóvenes fuera de las aulas y exponiéndolos a un mayor riesgo de explotación y abuso. En 2019, por ejemplo, el ciclón Idai, calificado como el peor desastre relacionado con el clima del hemisferio sur ([ONU, 2019](#)), provocó una devastación e inundaciones generalizadas en Mozambique, Zimbabue y Malawi. El ciclón destruyó o dañó miles de aulas e interrumpió la educación de medio millón de niños, niñas y jóvenes ([Watt, 2019](#)). Los fenómenos meteorológicos extremos representan el 91 por ciento de todos los desastres importantes, y se prevé que empeoren en los próximos años. Según las predicciones, 140 millones de personas en Asia meridional, África subsahariana y América Latina serán desplazadas para 2050 debido al cambio climático, el cual interrumpirá el acceso de los niños y niñas a escuelas seguras y a oportunidades de aprendizaje (ECW, 2020).

Los conflictos y las emergencias ambientales causan desplazamientos masivos dentro de los países y a través de las fronteras. En 2019, más de 79,5 millones de personas fueron desplazadas. El nivel más alto jamás registrado. Más de la mitad eran niños, niñas y jóvenes ([ACNUR, 2020a](#)). El aumento de este desplazamiento plantea enormes desafíos: solo en 2019, 33,4 millones de personas se desplazaron internamente debido a las crisis; 8,5 millones debido a conflictos y 24,9 por desastres naturales ([Centro de monitoreo de los desplazamientos internos, 2020](#)). Se prevé que el cambio climático incremente aún más los desplazamientos, lo que podría interrumpir el acceso de los niños, niñas y jóvenes a escuelas seguras y a oportunidades de aprendizaje durante meses o años.

El número de refugiados en todo el mundo también está en aumento, ascendió a 26 millones en 2019, la mitad de ellos niños, niñas y jóvenes (ACNUR, 2019b). A pesar de que el derecho de los refugiados a la educación está protegido por el derecho internacional, el 48 por ciento de todos los niños y niñas refugiadas siguen sin tener acceso a la educación (ACNUR 2020a). Los progresos en la educación de los refugiados quedaron atrás en gran medida en la última década; las tasas de matriculación secundaria son más bajas en la actualidad que en 2010. En 2009, la tasa bruta de matriculación en la escuela primaria era de solo el 76 por ciento a nivel mundial y solo el 36 por ciento en el nivel secundario ([Sarah Dryden-Peterson, 2011](#)). En 2019, la matriculación en la escuela primaria era de solo el 77 por ciento y la tasa bruta de matriculación en secundaria cayó el 31 por ciento (ACNUR, 2020a). Las niñas refugiadas tienen mayor riesgo de no recibir educación.

La creación de sistemas educativos resilientes en los países afectados por crisis es fundamental para todas las emergencias. Incluso antes de la aparición de la pandemia mundial del COVID-19, los sistemas educativos en contextos afectados por emergencias estaban sometidos a una enorme presión. Los avances en el acceso y la realización de la educación de calidad a nivel mundial, que ya eran limitados para los refugiados, los desplazados internos, los migrantes y todos los niños, niñas y jóvenes afectados por crisis, se vieron aún más comprometidos por la pandemia del COVID-19.

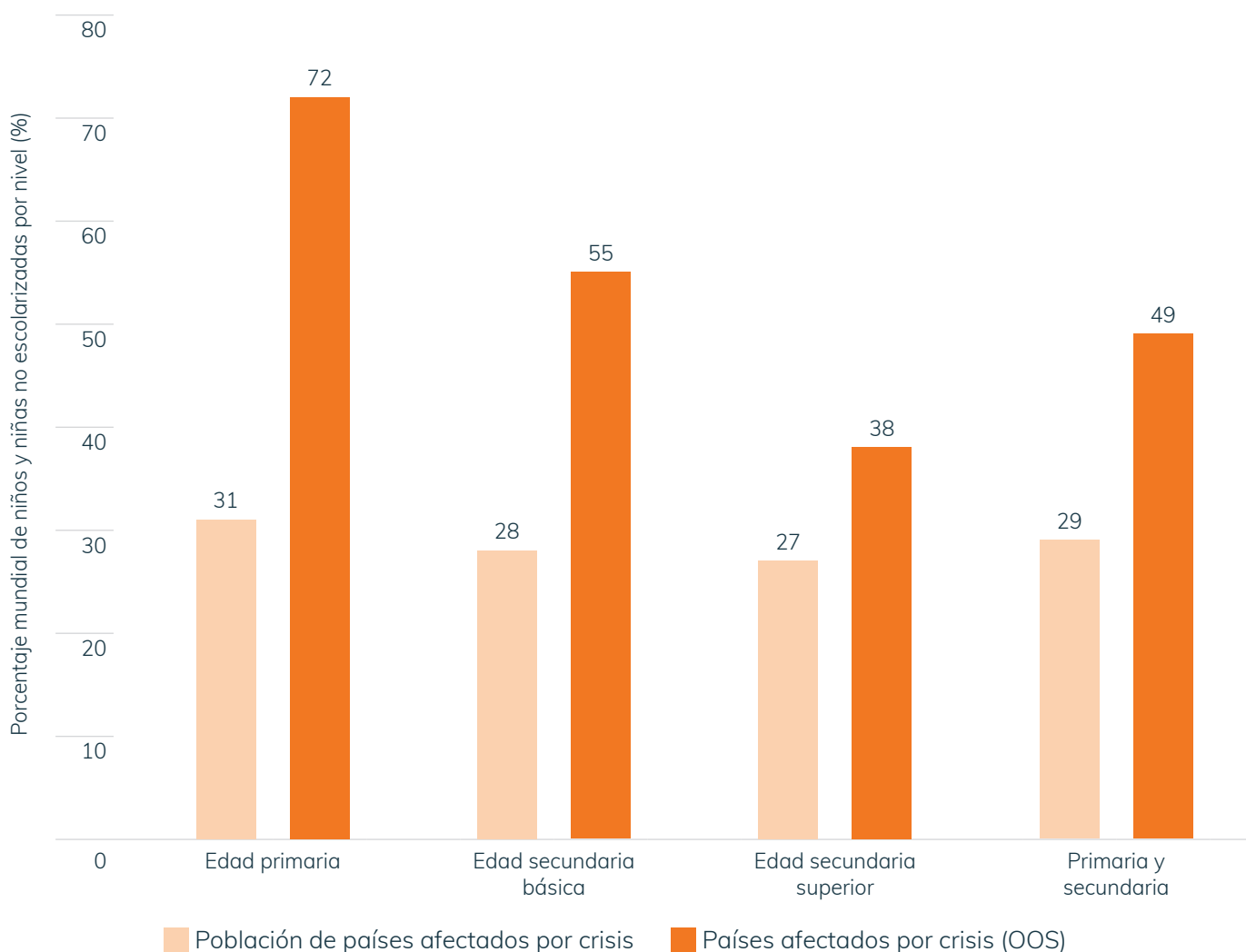
El campo de la EeE cambió mucho desde la fundación de la INEE hace 20 años. La EeE, que alguna vez tuvo una financiación crónica insuficiente y no se consideró una prioridad para la respuesta humanitaria, es ahora un campo establecido y parte del sistema de respuesta humanitaria de la ONU. También cuenta con mecanismos de financiación específicos, gracias a la incidencia de los miembros y socios de la INEE. Sin embargo, garantizar que la EeE siga ocupando un lugar prioritario en la agenda política y superar los desafíos de larga data a los que se enfrenta el campo, debe ser una prioridad hoy y a lo largo de la década, para garantizar que se logre el ODS 4 antes de 2030.

EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SIGUE SIENDO MUY DIFÍCIL EN CONTEXTOS DE CRISIS

Los progresos importantes realizados en los últimos 20 años para mejorar el perfil de la EeE aún no se han convertido en un acceso adecuado para una educación de calidad para millones de niños, niñas y jóvenes que viven en contextos afectados por crisis. Según los nuevos datos proporcionados por el UIS para este informe, en 2019, a pesar de que solo el 29 por ciento de la población mundial en edad escolar primaria y secundaria vivía en países afectados por crisis, estos países eran el hogar del 49 por ciento de los niños, niñas y jóvenes en edad escolar primaria o secundaria del mundo. Este patrón se acentúa particularmente para los niños y niñas en edad escolar primaria: mientras que menos de un tercio de la población mundial en edad escolar primaria vivía en países afectados por crisis en 2019, alrededor de las tres cuartas partes de los que no estaban en la escuela vivían en estos países (ver Figura 1).

Esto se refleja en 127 millones de niños, niñas y jóvenes en edad escolar primaria y secundaria viviendo en contextos afectados por crisis que no asisten a la escuela; casi la mitad del total mundial, que es 257 millones.³ Las niñas son en particular las más afectadas: a pesar de que las niñas en países afectados por crisis solo representan el 14 por ciento de la población mundial en edad escolar primaria y secundaria, las niñas que viven en estos contextos conforman más del 25 por ciento de los niños y jóvenes que no asisten a la escuela en todo el mundo (lo que equivale a 67 millones de niñas; ver Figura 2).

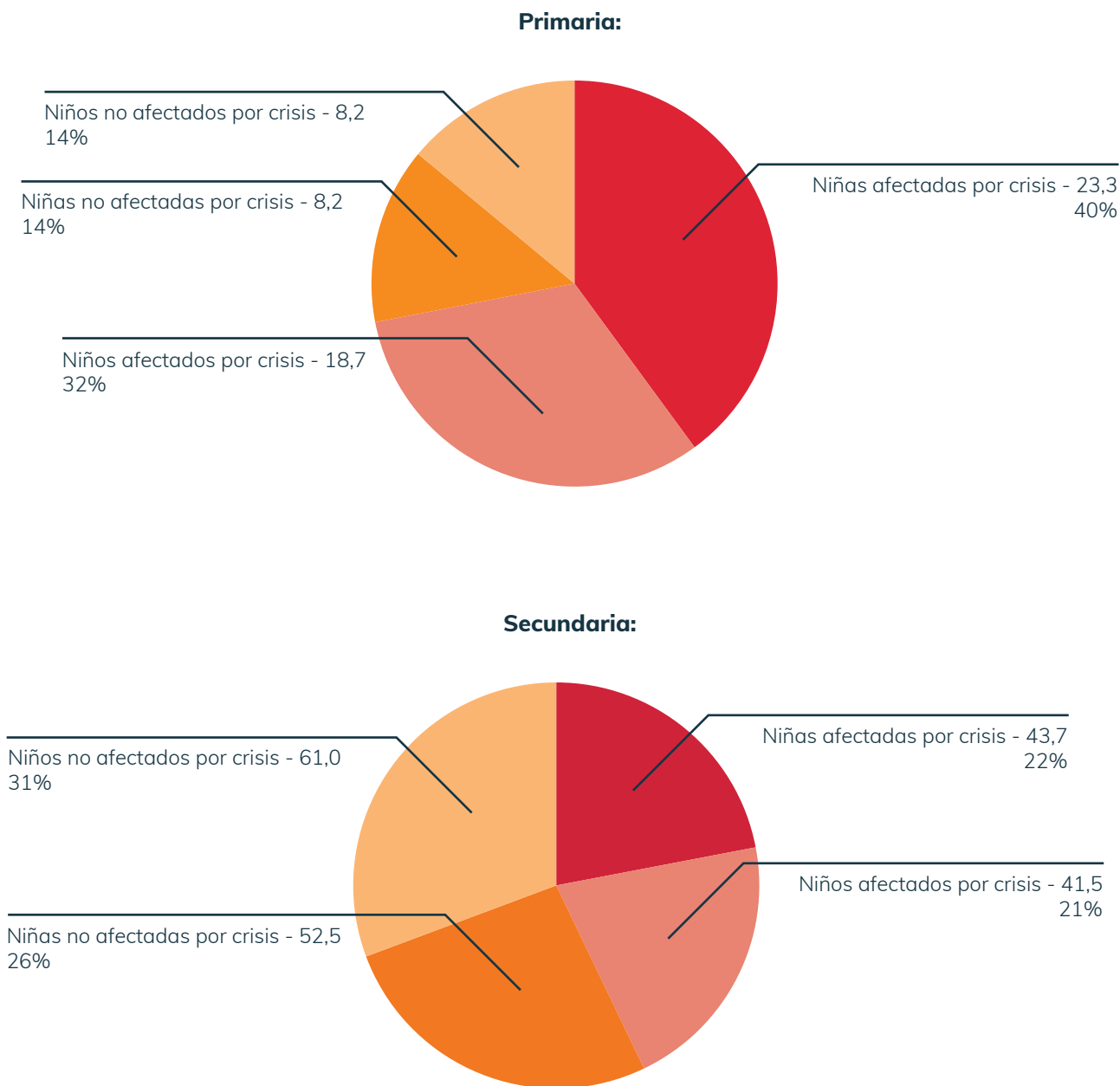
Figura 1: Porcentaje mundial de niños, niñas y adolescentes no escolarizados por contexto y nivel escolar, 2019



Fuente: Datos proporcionados por UIS

³ No se incluye a los estudiantes en edad preescolar ni terciaria.

Figura 2: Porcentaje de la población no escolarizada por contexto y género

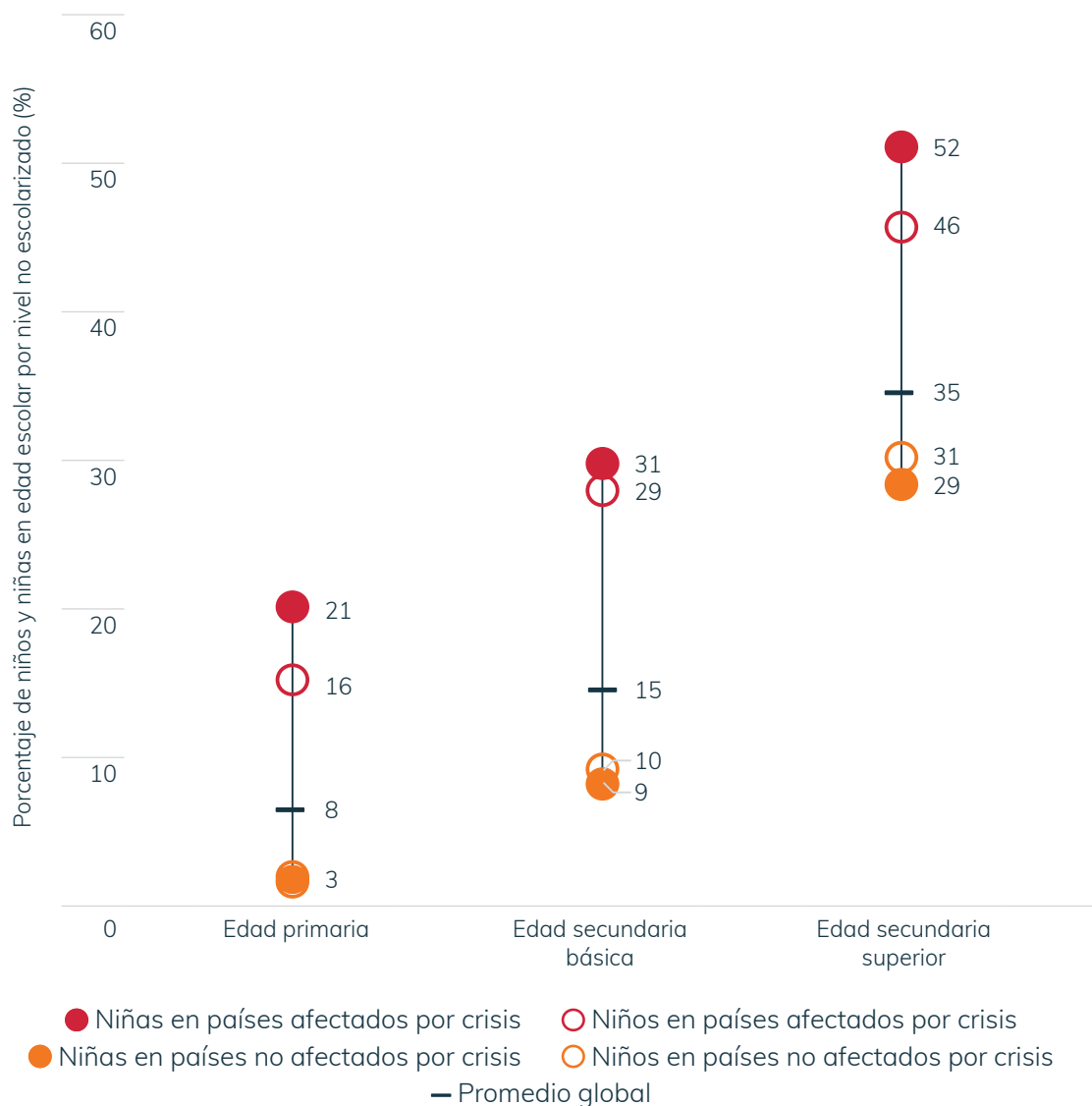


Nota: Los datos proporcionados antes de los porcentajes se presentan en millones (1 = 1.000.000)

Fuente: Datos proporcionados por UIS

Las niñas en contextos afectados por crisis tienen más probabilidades que los niños de enfrentarse al costo de no estar escolarizadas. En 2019, alrededor del 20 por ciento de las niñas en edad escolar primaria que vivían en países afectados por crisis no estaban escolarizadas, en comparación con el 3 por ciento que vivía en países no afectados por crisis. Alrededor del 16 por ciento de los niños y niñas en edad primaria que vivían en contextos afectados por crisis no estaban escolarizadas, en comparación con el 3 por ciento de sus compañeros en países no afectados por crisis. Asimismo, aunque un porcentaje significativo de adolescentes en edad secundaria superior sigue sin estar escolarizado en general, las niñas que viven en países afectados por crisis se encuentran en una situación especialmente difícil: en 2019, el 52 por ciento de las niñas adolescentes en edad secundaria superior que vivían en países afectados por crisis era no escolarizado, en comparación con el 29 por ciento de sus compañeros en otros contextos (ver Figura 3).

Figura 3: Porcentaje de niños, niñas y adolescentes no escolarizados por contexto, género y nivel escolar, 2019



Fuente: Datos proporcionados por UIS

Estas cifras evidencian la necesidad de continuar la labor de incidencia para garantizar que la educación sea una prioridad durante la respuesta humanitaria. Las comunidades humanitarias y las de desarrollo deben hacer un esfuerzo coordinado para garantizar que ningún niño y niña quede rezagada en materia de educación por el lugar en el que vive.

Esta sección evidencia que incluso antes de que la crisis del COVID-19 causara una emergencia educativa mundial, había aún más niños, niñas y jóvenes afectados por crisis no escolarizados de lo que se pensaba. También muestra que, aunque se lograron avances en la prestación de la EeE durante estos años, no se puede caer en la autocomplacencia.



© J Arredondo, IRC

SECCIÓN DOS: PROGRESO MUNDIAL EN EeE Y DESAFÍOS EN CURSO

La EeE ya está firmemente consolidada como parte central de la agenda humanitaria mundial. La necesidad de abordar los complejos desafíos que interrumpen y niegan la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos afectados por crisis, y su derecho a la educación es más urgente que nunca. En esta sección se identifican los logros clave en el reconocimiento de la importancia de la EeE en la respuesta humanitaria, así como algunos de los muchos desafíos que quedan para garantizar que las oportunidades de aprendizaje inclusivas y equitativas estén disponibles para todos en 2030.

PROGRESO EN EL CAMPO DE LA EeE

Desde que el programa de EPT puso en marcha un movimiento mundial para garantizar que se satisficieran las necesidades de aprendizaje de todos los niños y niñas, se avanzó considerablemente en la tarea de situar la educación en el primer plano de la respuesta humanitaria. Los grandes desastres ocurridos a principios del nuevo milenio, entre ellos, el tsunami del Océano Índico en 2004 y el terremoto de Haití en 2010, junto con los conflictos en curso en África y Oriente Medio evidenciaron la falta de coordinación entre los organismos humanitarios que participan en la respuesta. Las investigaciones también arrojaron a la luz sobre los efectos devastadores que las emergencias tienen en la educación de los niños y niñas, así como en el logro de las metas de Educación para todos (Bensalah et al., 2000). También trajo un mayor reconocimiento de que las necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes afectados por las emergencias son tan importantes para sus padres y comunidades como las intervenciones para salvar vidas, como el agua potable, la atención médica y el saneamiento (Nicolai, 2003; Anderson y Hodgkin, 2010; Nicolai y Hine, 2015; Save the Children, 2015).

A través de una incidencia sostenible, la INEE y sus miembros, entre ellos, donantes, agencias de la ONU, y ONGI, han promovido la importancia de la educación en la respuesta humanitaria y la priorización de la EeE como un campo profesional diferente (Mendizabal y Heran, 2011, pág. 12). Este apoyo aseguró la «consolidación de la EeE como un campo de actividad distinto dentro de la educación, la ayuda humanitaria y el trabajo de desarrollo» (Miembro de INEE, 2020) y, a pesar de la resistencia inicial de formar un clúster educativo (UNESCO, 2011, págs. 4-5), fue clave para establecer el Clúster Global de Educación en 2006 (ver Caja de Momentos Claves en la EeE). El apoyo de la INEE también contribuyó en la decisión de establecer la Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas (UNGA) sobre el Derecho a la Educación en situaciones de emergencia en 2010, el cual garantiza que la educación es uno de los pilares de la respuesta humanitaria. La Asamblea General de las Naciones Unidas también reafirmó el derecho a la educación para las comunidades desplazadas, establecido en convenciones anteriores e instó a tomar acciones internacionales inmediatas para proporcionarles educación a estas comunidades (UNGA, 2010).

En el año 2011, el informe más importante de la UNESCO sobre la Educación para todos, *Una crisis encubierta: educación y conflictos armados*, proporcionó información que indicaba que los niños, niñas y los jóvenes afectados por el conflicto se encontraban entre los que más lejos estaban de lograr las metas de Educación para todos. El informe señaló la necesidad urgente de incrementar políticas de financiación y fortalecimiento, y de asegurar la prestación de una educación de calidad segura y de protección que promueva la tolerancia y la igualdad.

El apoyo continuo y la evidencia contundente de la importancia de la EeE dieron a lugar a cambios notables en las últimas dos décadas, más allá del establecimiento de la INEE, como se detalla a continuación.

MOMENTOS CLAVE EN LA EeE:

El Clúster Global de Educación (GEC) se estableció en 2006 como parte de la estructura humanitaria para promover la coordinación de la educación en respuestas humanitarias.

Poco después del tsunami del Océano Índico en 2004, con el fin de fomentar una mejor coordinación entre los agentes que responden a emergencias, el Comité Permanente entre Organismos introdujo el concepto de clústeres, que se refiere a los mecanismos de coordinación de la respuesta humanitaria en nueve esferas prioritarias. Sin embargo, «el Resumen de la Respuesta Humanitaria y el posterior establecimiento de los clústeres no incluyeron a la educación. Fueron varias las razones. Una razón fundamental fue que UNICEF ya era el líder de facto y, por lo tanto, «no había un espacio para ocupar» ([Anderson y Hodgkin, 2010, pág. 2](#)). Durante todo el año 2006, la INEE desempeñó un papel destacado en el apoyo para la formación de un clúster educativo (UNESCO, 2011, págs. 6-7). Otra voz poderosa en estas actividades de defensa, la campaña «Reescribamos el futuro» de la Alianza Save the Children, solicitó el acceso a una educación de calidad para niños, niñas y jóvenes que viven en estados frágiles y afectados por conflictos (pág. 8). Como resultado de estas actividades de defensa colectivas, en el año 2006 se estableció oficialmente el GEC. Esto fue un logro importante para la EeE, ya que reconoció oficialmente la necesidad urgente de incluir de manera explícita una educación en respuesta humanitaria.

El GEC, posicionado de manera única como el único grupo liderado conjuntamente por una agencia de la ONU (UNICEF) y una ONGI (Save the Children), afirma que la educación es un elemento fundamental de la respuesta humanitaria. La energía y la fuerza combinadas de las dos organizaciones han sido decisivas para darle visibilidad a la educación en contextos humanitarios. La supervisión de un grupo de agencias educativas mejoró la coordinación de las intervenciones en entornos afectados por las emergencias, y se replica a nivel nacional ([Nicolaj y Hine, 2015](#)).

En el año 2011, la Alianza Mundial para la Educación amplió su enfoque para incluir a los estados frágiles y afectados por conflictos

La mejora de la coordinación a través de alianzas a nivel nacional fue la base de la Alianza Global para la Educación (GPE) después de su transición de la Iniciativa vía rápida en 2011. Su mandato revisado incluyó una nueva agenda para apoyar a los países afectados por las crisis ([Winthrop y Matsui, 2013](#)), lo que supone un cambio significativo de enfoque. El mandato actual de las direcciones de la GPE aborda las necesidades de los gobiernos nacionales afectados por la crisis actual a través de un enfoque basado en las necesidades ([Menashy y Dryden-Peterson, 2015](#)). En diciembre de 2019, el 76 por ciento de todas las donaciones de la GPE se asignaron a los países afectados por la fragilidad y los conflictos (GPE, 2019).

Si bien el cambio de mandato de la GPE inspiró un cambio en la asignación de fondos, los complejos procesos de la toma de decisiones y la fragmentación de la estructura, y la identidad en el marco alianza de múltiples partes interesadas de la GPE dificultaron la respuesta rápida a los países más necesitados (UNESCO, 2014; Menashy, 2017). Este factor dio lugar a la campaña la Educación no puede esperar (ECW) para formar un fondo multilateral dedicado a la educación en situaciones de emergencia.

La Educación no puede esperar se estableció en 2016 como un Fondo para la educación en situaciones de emergencia

Si bien la visibilidad de la educación en las respuestas humanitarias comenzó a aumentar entre 2001 y 2010, no fue financieramente respaldada. La [Primera Iniciativa Global de la Educación](#) Primero del Secretario General de la ONU, quien acuñó por primera vez la frase la Educación no puede esperar, apoyó, con el nombre y logotipo, la formación de un grupo de defensa de la «Educación no puede esperar» de la INEE para permitir la defensa generalizada para la creación de un fondo la EeE. El mismo llamamiento fue hecho por los defensores de alto perfil, entre ellos, Gordon Brown, [enviado Especial de la Secretaría General de Naciones Unidas](#) y Antonio Guterres, hoy Secretario General de la ONU. Una consulta mundial organizada por la INEE en febrero de 2016 facilitó el diálogo y reunió los aportes sobre los planes para esta nueva iniciativa mundial. Más de 500 personas alrededor del mundo participaron en el proceso de consulta, el cual se introdujo en el informe, «La educación no puede esperar: Propuesta de un fondo para la educación en situaciones de emergencia» ([Instituto de Desarrollo de Ultramar, 2016](#)). En 2016, se lanzó ECW; un resultado directo de la Cumbre Humanitaria Global. En su calidad de primer Fondo Mundial dedicado a la EeE, la ECW procura garantizar una financiación comprometida y flexible, así como también mejorar la coordinación entre los agentes humanitarios y de desarrollo (UNESCO, 2018).

En 2016, se establecieron el Gran Pacto y la Nueva Forma de Trabajo en la Cumbre Humanitaria Global

Los desafíos vigentes que se destacaron en la Cumbre Humanitaria Global fueron la necesidad de una mayor coordinación entre los agentes humanitarios y de desarrollo, y la necesidad de una estrecha colaboración conjunta. Se realizaron numerosos esfuerzos para lograr a lo largo de décadas, pero el Gran Pacto, presentado en

la Cumbre, fue «un acuerdo único entre algunos de los donantes y organizaciones humanitarias más importantes comprometidas a poner más medios en manos de las personas necesitadas y, a mejorar la eficacia y eficiencia de la acción humanitaria». Propuesta que se hizo para mejorar la eficacia y la eficiencia de la ayuda humanitaria (UNESCO, 2018), el Gran Pacto fue firmado por 18 donantes y 16 organizaciones de ayuda. Acordaron trabajar juntos para alcanzar diez metas, incluidas una mayor transparencia, el apoyo de los agentes locales, y la financiación colaborativa plurianual.

Para cumplir con los principios del Gran Pacto, los signatarios acordaron comprometerse con las Nuevas Formas de Trabajar, un marco flexible y adaptable para una serie de acciones colectivas (OCHA, 2017). El objetivo era apoyar a los marcos de financiación plurianual y trabajar según las «ventajas comparativas» de diferentes agentes para asegurar resultados colectivos de las partes interesadas, reducir la fragmentación y mejorar la colaboración entre los agentes humanitarios y de desarrollo (Nicolai et al., 2019).

Sin embargo, la traducción del Gran Pacto y de las Nuevas Formas de Trabajar en esfuerzos locales prácticos para apoyar la EeE ha sido problemática. En las preguntas sobre qué, quién y cómo se apoyan las respuestas a la educación local que siguen ocupando un lugar central en estos procesos (Nicolai et al., 2019). Por ejemplo, las investigaciones muestran que, al verse obligadas a integrar las iniciativas de educación en los sistemas nacionales en lugar de ejecutar sistemas paralelos, las organizaciones internacionales pueden enfrentarse a numerosos desafíos, como la falta de personal adecuado, problemas estructurales y la disonancia entre la visión internacional y la práctica local (Mendenhall, 2014).

En respuesta a estas cuestiones a nivel de campo, la INEE estableció recientemente el Equipo de Tarea sobre coherencia entre acción humanitaria y desarrollo para elaborar materiales que apoyen a los miembros de la INEE que realizan acciones colectivas y promueven mayor coherencia en la educación en todo el ámbito político y en los programas humanitarios y de desarrollo.

Después de años de apoyo y colaboración, como se describe en el cuadro de arriba, el análisis sobre las nuevas metas que deberían seguir el marco de la Educación para todos y los Objetivos de desarrollo del milenio evidenciaron las graves deficiencias y carencias en la prestación de educación para niños y niñas afectados por las crisis. Si bien el ODS 4 no menciona específicamente el conflicto, la crisis ni el desplazamiento en su meta general ni en ninguno de sus diez objetivos, la Declaración de Incheon manifiesta que una gran parte de las personas no reciben la educación en los países afectados por conflictos y crisis, y que la EeE es un componente básico de los enfoques estratégicos que guían la Estrategia de Educación 2030 (UNESCO, 2015). Este marco para la acción, así como el marco de Dakar para la EPT, proporciona un mapa de ruta para que los gobiernos y sus asociados puedan usarlo como guía para alcanzar el ODS 4. Este marco de trabajo sugiere que «los principios de prevención, preparación y respuesta, y los lineamientos internacionales establecidos, como las Normas Mínimas de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE), deberían guiar el planeamiento y la respuesta» (Declaración de Incheon y ODS 4-Educación 2030: Marco de Acción, 2018, pág. 32). El hecho de que las Normas Mínimas de la INEE se mencionen específicamente en este marco es una evidencia de su coherente abogacía.

Otros dos hitos importantes para la EeE, que se analizaron en la sección 3, fueron la Cumbre Humanitaria Global 2016 y la Agenda para la Humanidad. La Cumbre Humanitaria Global fue un momento crucial para el cambio en el sector humanitario, que incluyó la identificación de la EeE como una de sus responsabilidades centrales. Es esencial que exista una sólida coordinación en la acción humanitaria de desarrollo para la educación con el fin de asegurar que los agentes internacionales y locales trabajen juntos para determinar las perspectivas actuales y futuras de los niños, niñas y jóvenes, y para que planeen en consecuencia. Los recientes compromisos políticos, como la Declaración de Djibouti sobre los refugiados regionales y el Plan de Acción de 2017, tienen resultados prometedores. La declaración fue desarrollada e implementada en ocho países de África Oriental para mejorar la acreditación, el alineamiento y la equivalencia de los programas de educación para refugiados en toda la región, para docentes y estudiantes, y en todos los sectores de la educación formal e informal. Otra iniciativa, la Carta para el Cambio (2015), fue implementada para inspirar una transformación en los sistemas humanitarios y en sus estructuras, y para asegurarse de que los agentes locales desempeñen funciones clave en la respuesta a las crisis (Shah, 2019).

A pesar de los progresos mencionados anteriormente, y además del número desproporcionadamente elevado de niños, niñas y jóvenes afectados por las crisis que aún no asisten a la escuela (ver sección 1), siguen existiendo asuntos fundamentales relacionados con la equidad y la calidad de la EeE. Entre ellos figuran los desafíos que enfrentan los docentes para proporcionar una educación de calidad que sea inclusiva, de protección y que brinde el apoyo psicosocial apropiado durante los tiempos de crisis.

DESAFÍOS PARA LOGRAR LA EeE EN LA EeE

Poner fin a las diferencias entre géneros en la educación ha sido la motivación de numerosos compromisos e iniciativas, incluido el establecimiento de la Iniciativa de las Naciones Unidas para la educación de las niñas en 2000. En las últimas dos décadas se adoptaron otras iniciativas y enfoques importantes como la Declaración de Charlevoix (G7, 2018), con el fin de garantizar que las niñas afectadas por las crisis se matriculen y completen su educación. Estos esfuerzos mostraron una promesa en la paridad de género en la educación a nivel global, aunque la información presentada anteriormente revela que siguen existiendo disparidades de género significativas en situaciones de crisis. Es probable que las niñas afectadas por las crisis se enfrenten a numerosas presiones (Salem, 2018). Las adolescentes, en especial, corren el riesgo de contraer matrimonio a una temprana edad debido a la violencia, los conflictos y las dificultades económicas (Araba y Sagbakken, 2019). Por ejemplo, entre los refugiados sirios en el Líbano, el matrimonio infantil puede preferirse hasta cuatro veces más antes del conflicto (FPNU, 2016). Tales asuntos evidencian la importancia de proporcionar acceso protegido al aprendizaje para las niñas. Por ejemplo, mitigar su exposición a la violencia y el acoso al reducir la distancia que tienen que recorrer hasta la escuela tiene un impacto positivo en los resultados de inscripción y aprendizaje para las niñas que viven en contextos afectados por las crisis (Burde y Liden, 2013). La transformación de las actitudes de los padres y el desarrollo de enfoques educativos basados en la comunidad también fueron efectivos, junto con las transferencias de dinero a familias para mitigar los problemas económicos (Burde et al., 2017).

Los desafíos de abordar las desigualdades de género en situaciones de EeE ha sido el enfoque de la INEE durante mucho tiempo. Por ejemplo, la guía de bolsillo de la INEE sobre de género (INEE, 2010b) ha sido una herramienta clave para garantizar que se tengan en cuenta las necesidades de los niños y niñas en el diseño y la prestación de la educación en contextos de conflicto y crisis. A medida que el panorama político cambia y las crisis se prolongan, la actualizada Nota de orientación de la INEE sobre género (INEE, 2019) aborda conceptos erróneos y argumentos comunes en contra de una educación con perspectiva de género. Esto explica los principios claves para un enfoque con perspectiva de género para la programación educativa en situaciones de emergencia y, establece «estrategias concretas y acciones para aplicar la igualdad de género en los principales ámbitos de la educación en situaciones de emergencia, enmarcadas por las Normas Mínimas de la INEE» (INEE, 2019).

«A causa de la tradición y las costumbres de la comunidad, la mayoría de las familias no le permiten a las niñas asistir a las escuelas en las comunidades. Mi mayor preocupación es que, después de que finalicen las clases del programa de aprendizaje acelerado, mis estudiantes niñas no tendrán la oportunidad de continuar su educación. Otro gran desafío al que me enfrento es que a veces no soy capaz de responder a las preguntas de los libros de los estudiantes, porque solo estudié hasta el 9º grado y mis conocimientos no superan ese nivel»

Los niños, niñas y jóvenes con discapacidad suelen ser los más marginados en toda sociedad. En informes recientes se enfatiza la necesidad de una mayor inclusión de los estudiantes con discapacidades en la educación en entornos humanitarios. Esto incluye el más reciente Informe de seguimiento de la Educación para todos en el mundo de la UNESCO (UNESCO, 2020c), en el que se enfatiza la importancia de la inclusión de los niños y niñas con necesidades especiales. En la Cumbre Global de Discapacidad celebrada en el Reino Unido en 2018, los gobiernos, la comunidad internacional, la sociedad civil, entre otros, se comprometieron para abordar la exclusión educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Sin embargo, las necesidades de los estudiantes desplazados con discapacidades continúan ignorándose, debido a la falta de conocimientos, información e investigación rigurosa en las experiencias y necesidades de estos estudiantes en contextos de crisis (Burde et al., 2019). Parece haber una capacidad limitada en el sector de ONGI para apoyar a los estudiantes desplazados con discapacidades, debido a la falta de financiación y plazos apropiados (Buscher, 2018). Esto señala la necesidad de un mayor apoyo y desarrollo de capacidad para los docentes para que puedan abordar las diversas necesidades de sus estudiantes, y de hacer participar a las familias para asegurarse de que los padres y las comunidades alienten a los niños y niñas con discapacidades a aprender y a progresar. La Guía de bolsillo de la INEE para apoyo de estudiantes con discapacidad enfatiza los desafíos y las oportunidades que las emergencias pueden generar para los discapacitados, y el apoyo que necesitan tanto los docentes como los estudiantes (INEE, 2010c).

Los niños y niñas que son desplazados de manera forzada, ya sea dentro de su propio país o a lo largo de las fronteras internacionales, también están entre los que tienen más probabilidades de enfrentarse a desafíos educativos. En el 2020, solo el 52 por ciento de los niños, niñas y jóvenes refugiados asisten a la escuela, con diferencias profundas en el nivel de acceso a la educación. Alrededor del 77 por ciento de los niños y niñas refugiados tiene acceso a la educación primaria, pero solo el 31 por ciento llega a la escuela secundaria (ACNUR, 2020b). Las niñas refugiadas, en especial, quedan rezagadas, y ahora se encuentran en mayor riesgo que antes de no regresar a la escuela, debido al cierre de

4 La colaboración de los docentes de la INEE en contextos de crisis reunió relatos de docentes de todo el mundo que evidencian algunos de los desafíos a los que se enfrentan.

las escuelas por el COVID-19 (ACNUR, 2020; Malala Fund, 2020). Se estima que hasta el 50 por ciento de las niñas refugiadas que asistían a la escuela secundaria tal vez no regresen cuando las escuelas vuelvan a abrir sus puertas (ACNUR, 2020). Por lo tanto, ser una niña y refugiada crea una situación que «es particularmente dura. Casi todos los avances logrados en el nivel secundario en 2019 fueron a favor de los niños: mientras que el 36 por ciento de los niños refugiados estaban matriculados en la educación secundaria, solo el 27 por ciento de niñas se matriculó» (ACNUR, 2020b, pág. 9). Además, si bien en los últimos años aumentó el acceso a la educación para los jóvenes refugiados en el nivel terciario, la cantidad de personas que ingresan a la educación superior es aún el 3 por ciento, en comparación con el 37 por ciento a nivel global (ACNUR, 2020b).

Los últimos avances como el Pacto global para los refugiados desean la inclusión de los refugiados en los sistemas educativos nacionales. La Estrategia de la Educación para Refugiados 2030, publicada en 2019, reconoce la importancia de adaptar las metas globales para apoyar a los niños, niñas y jóvenes refugiados, y de proporcionar acceso a oportunidades de aprendizaje equitativas y de calidad mediante la defensa para la integración de los refugiados en los sistemas educativos nacionales. La necesidad de defender la habilidad de los refugiados para continuar su educación es crítica, como se confirmó en el Foro Mundial sobre los Refugiados 2019, donde se reforzó la importancia de abordar las necesidades de los refugiados y asegurar su derecho a una educación de calidad y equitativa. La educación fue el sector para el que se presentó la mayor cantidad de compromisos.

Las desigualdades en la educación afectan no solo a los niños, niñas y jóvenes refugiados, sino que los conflictos, la violencia, y las catástrofes derivaron en «más de 9,7 millones de jóvenes, entre ellos, 3,1 millones de menores,... viviendo en desplazamiento interno debido a catástrofes, conflictos o violencia a fines de 2019. Esto comprende cerca de 4,8 millones de mujeres y niñas, y 4,9 millones de hombres y niños» (Centro de Monitoreo de Desplazamiento Interno, 2020, pág. 7). El acceso a la educación para jóvenes desplazados es vital para su «integración, protección y para asegurarles mejores condiciones para sus vidas». Sin embargo, los jóvenes desplazados se enfrentan a muchos desafíos para acceder a una educación de calidad, que con frecuencia se debe a la falta de recursos en las comunidades de acogida o de las propias familias de los jóvenes desplazados. Las consecuencias a largo plazo para los jóvenes desplazados por la falta de educación pueden ser graves. Por ejemplo, «se estima en decenas de millones de dólares la pérdida potencial de ingresos de los jóvenes sirios desplazados que no pueden asistir a la escuela secundaria debido a los conflictos» (pág. 14).

EL DESAFÍO DE PROPORCIONAR EeE DE CALIDAD

En cualquier sistema educativo, la calidad de la educación no puede superar la calidad de sus docentes (Barber y Mourshed, 2007). En contextos de crisis, los docentes están a la vanguardia de la respuesta educativa. Son responsables de restaurar la normalidad, proteger el bienestar de los estudiantes, enriquecer su desarrollo cognitivo y proporcionar seguridad dentro de las escuelas (Kirk y Winthrop, 2007). Los docentes en situaciones de crisis han enfrentado durante mucho tiempo condiciones complejas, a menudo en aulas precarias o con escasos recursos, con un desarrollo o apoyo profesional limitado. Estos desafíos se ven ahora agravados por la carga adicional del COVID-19.



Jennifer Cynthia Akonga, 24 años de edad, es profesora de la escuela primaria Ogili Hill en el asentamiento de refugiados de Palabek, Uganda, forma parte del Programa Educación para la Vida de Oxfam y sus asociados.
© Emmanuel Museruka

Los problemas estructurales, la capacitación inadecuada, la mala remuneración y los entornos escolares hostiles obstaculizan la capacidad de los docentes para impartir una educación de calidad durante una crisis. Por ejemplo, las últimas revisiones muestran que los docentes de los refugiados suelen recibir una baja remuneración, a pesar de trabajar en contextos superpoblados, inestables y desafiantes (Richardson y Naylor, 2018; Van Esveld y Martínez, 2016). Además, los docentes en entornos afectados por la crisis están en su gran mayoría poco preparados para hacer frente a los traumas, y para apoyar la salud mental de los estudiantes (Brocque et al., 2017). El Informe de Seguimiento de la Educación Mundial de 2019 afirma que los docentes afectados por las crisis no reciben el apoyo suficiente y su formación es escasa o nula, y señala además que las políticas y los procesos de contratación adecuados se asumen muy lentamente a pesar de la necesidad urgente (UNESCO, 2018a).

En contextos de crisis, los docentes se enfrentan a múltiples desafíos en entornos de aula complejos, con poco apoyo y falta de recursos. Estos docentes están en la primera línea de apoyo a los niños, niñas y los jóvenes, no solo para su aprendizaje, sino también para brindarles protección y bienestar. El mundo se enfrentaba a una escasez global de docentes incluso antes del COVID-19, con 69 millones de nuevos docentes necesarios para alcanzar el ODS 4. La actual crisis del COVID-19 podría acentuar más esta escasez.

El papel de los docentes es fundamental para las iniciativas de la EeE y para lograr una educación de calidad; un hecho que la INEE ha reconocido sistemáticamente desde su fundación. Por ejemplo, el reconocimiento del papel y la importancia de los docentes es fundamental para las Normas Mínimas de la INEE, y constituye la base del Ámbito 3: Enseñanza y aprendizaje, y del Ámbito 4: Maestros y otro personal educativo.

El grupo Colaborativo de la INEE sobre docentes en contextos de crisis (TiCC por sus siglas en inglés) se estableció en abril de 2014 como un esfuerzo interinstitucional para proporcionar más y mejor apoyo a los docentes en situaciones de crisis. Los miembros del grupo trabajan juntos para identificar áreas problemáticas en la gestión, el desarrollo y el apoyo de los docentes en contextos de crisis y proponer y proporcionar soluciones interinstitucionales de código abierto. El TiCC ha contribuido a elevar el importante papel que desempeñan los docentes en situaciones de crisis y, sus paquetes de capacitación y entrenamiento se utilizaron y adaptaron en más de 18 contextos de países diferentes. A medida que la demanda de este tipo de apoyo a los docentes siga creciendo, el TiCC responderá a través de enfoques basados en la práctica, las políticas y la investigación para mejorar el apoyo, la igualdad y la justicia para todos los docentes que trabajan en contextos de crisis en los próximos años.

La pandemia del COVID-19 intensificó el papel fundamental de los docentes, no solo en la enseñanza sino también en la prestación de apoyo crítico para las necesidades psicosociales de sus estudiantes. Sin embargo, las propias necesidades de los docentes en estos contextos de crisis suelen ser ignoradas o se abordan de manera inadecuada. Según se indica en un documento conjunto de la INEE y la Alianza para la Protección de la Niñez y la Adolescencia en la Acción Humanitaria (2020, pág. 6), «El cierre de las escuelas repercutió negativamente en la salud mental de los docentes y en el acceso a los ingresos o necesidades básicas (ONU). También les impuso exigencias adicionales para que cambien a nuevas formas de enseñanza (es decir, educación a distancia)». La asociación entre la INEE y la Alianza para la Protección de la Niñez y la Adolescencia en la Acción Humanitaria manifiesta la importancia de la protección infantil y de que los agentes de la EeE trabajen en situaciones de crisis de manera conjunta. Este reconocimiento se pone aún más de relieve por el trabajo que se está llevando a cabo entre la Esfera de responsabilidad del Clúster Global de Protección (CP AoR), y el Clúster de Educación.

COVID-19: UNA EMERGENCIA EDUCATIVA MUNDIAL

En 2019, se estima que 168 millones de personas necesitaron asistencia humanitaria (OCHA, 2019). Para los niños, niñas y jóvenes en estos contextos de crisis, el impacto en su acceso a la educación fue descomunal. Como se señala en el presente informe, esos niños, niñas y jóvenes representan casi la mitad de todos los niños y niñas no escolarizados del mundo. Como resultado de la pandemia del COVID-19, el mundo se enfrenta ahora a una emergencia educativa mundial. No se debe olvidar el acceso a una educación de calidad para los niños, niñas y jóvenes afectados por las crisis antes del COVID-19.

Las crisis previas demostraron que los efectos de la inestabilidad, la pobreza y las crisis tienen graves repercusiones en el aprendizaje de la niñez. Hay pruebas de que los niños, niñas y jóvenes más marginados (los afectados por la pobreza y el desplazamiento, las niñas refugiadas, los niños más pequeños, los de edad secundaria y los que tienen discapacidades) tienen mayor riesgo con la aparición de una nueva crisis. Además,

el miedo, la pobreza y las normas culturales pueden hacer que los niños y niñas abandonen la escuela de forma permanente durante las crisis (Risso-Gill y Finnegan, 2015). Por ejemplo, durante el brote del Ébola en el 2014, el cierre de las escuelas en Sierra Leona, Guinea y Liberia fue de seis a ocho meses, con consecuencias devastadoras a largo plazo para el bienestar, la seguridad y el aprendizaje de los niños y niñas. Los estudios muestran que, debido a la pobreza, el miedo y la mortalidad de los padres, las niñas de las comunidades más afectadas corrían mayor riesgo de explotación sexual, eran obligadas a mantener relaciones sexuales a cambio de dinero, tenían el doble de probabilidades de quedar embarazadas y corrían un mayor riesgo de contraer matrimonio infantil (Risso-Gill y Finnegan, 2015).

Las lecciones aprendidas de la crisis del Ébola y otras han sido la base para las numerosas soluciones innovadoras que los países trataron de apoyar el aprendizaje de los niños y niñas en toda la pandemia de COVID-19. Sin embargo, la pandemia también intensificó las desigualdades existentes y las vulnerabilidades expuestas, en particular las de las comunidades más pobres y más afectadas por la crisis. Por ejemplo, en promedio, el acceso a Internet móvil es un 26 % menor para las niñas y las mujeres que para los niños y los hombres en todo el mundo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2018; UN Women, 2019). Por lo tanto, es esencial que, en contextos en los que las soluciones digitales no son accesibles ni equitativas, se adopten medidas para reducir el riesgo al acceso desigual y garantizar que los planes de estudio, las actividades y los recursos de aprendizaje a distancia sean de baja tecnología y consideren las cuestiones de género ([ver Mensajes de abogacía de la INEE COVID-19](#)).

Durante la pandemia del COVID-19, la INEE desempeñó un papel importante en el apoyo a la comunidad de profesionales de la EeE con recursos, herramientas y espacios de comunicación y apoyo.

RESPUESTA DE LA INEE FRENTE AL COVID

A lo largo de la pandemia de COVID-19, al igual que en otras emergencias críticas, la INEE se ocupó de apoyar a sus miembros, socios y comunidades asegurándose de que estén equipados para ayudar a gobiernos, escuelas, docentes, padres o cuidadores y, a los estudiantes a mitigar los efectos de la crisis y a apoyar la continuidad de la educación de niños, niñas y jóvenes. Por ejemplo, la nota técnica de la INEE proporciona una guía según el marco de las Normas Mínimas de la INEE sobre cómo responder rápidamente para apoyar el bienestar y las oportunidades de aprendizaje en la fase aguda de la pandemia del COVID-19. Es la entrada a la colección de recursos de la INEE COVID-19, que incluye amplios recursos para apoyar a los docentes durante esta crisis.

Uno de los principales efectos negativos del COVID-19 en niños, niñas y jóvenes, que se observó en otras crisis prolongadas, es el daño psicológico que resulta de estar fuera de un entorno escolar seguro y de protección. La INEE, junto a la [Alianza para la Protección de la Niñez y la Adolescencia en la Acción Humanitaria](#) (2020), ha instado a los gobiernos, los responsables políticos y profesionales a adoptar una perspectiva holística al tomar decisiones sobre si abrir o cerrar escuelas durante la pandemia del COVID-19. Esto requiere considerar el impacto educativo y de protección o psicosocial de las escuelas que abren o cierran, así como los riesgos para la salud.

La INEE tiene una larga trayectoria de apoyo al bienestar psicosocial como parte de las Normas Mínimas de la INEE y, una serie de otras herramientas y recursos. La Nota de orientación de la INEE sobre el apoyo psicosocial aclara la importancia de apoyar el bienestar psicosocial de los niños, niñas y jóvenes, y ofrece estrategias específicas para incorporar el apoyo psicosocial y los enfoques de aprendizaje socioemocional en las respuestas educativas (INEE, 2018b). Más recientemente, la INEE, junto con el International Rescue Committee y la Universidad de Nueva York, puso en marcha la [Biblioteca de Mediciones](#), que ofrece a las partes interesadas formas de reunir datos que les ayuden a fortalecer la educación y la protección de los niños, niñas y los jóvenes en contextos de crisis.

GARANTIZAR QUE LA POLÍTICA Y LA PRÁCTICA DE LA EeE SE FUNDAMENTE EN EVIDENCIAS RIGUROSAS

Cada uno de estos desafíos, alcanzar la equidad en la EeE, proporcionar una educación de calidad y cumplir con la Emergencia Educativa Global del COVID-19, requiere una investigación rigurosa y evidencias para informar las políticas y las prácticas. A pesar de que se reconoce que la EeE es una parte central del progra-

ma de ayuda humanitaria global, la educación en situaciones de emergencia sigue enfrentándose al desafío de una investigación aún limitada sobre el impacto de la educación en materia de prevención, respuesta y recuperación después de los desastres y emergencias complejas (INEE, 2018). Burde et al (2017) destacan también esta realidad en una revisión de la bibliografía de la EeE, en la que se afirma que «la evidencia sólida sobre la cual actuar es limitada». En relación con este desafío, los responsables de las políticas educativas, los donantes, los académicos y los profesionales reclaman y se comprometen cada vez más con la EeE basada en evidencias a través de nuevos fondos de investigación, programas de formación, comunidades académicas de aprendizaje, etc.

Según una revisión del Plan Estratégico 2015-2017 de la INEE (INEE, 2015), y en consonancia con la actual Prioridad Estratégica 3 de la INEE, la INEE se percibe cada vez más como un elemento central para la recopilación, la conservación y la difusión de conocimientos y evidencias para la EeE. En las dos últimas décadas, la INEE se convirtió en un lugar de referencia para que los profesionales de la EeE encuentren herramientas, recursos y orientación para poner en práctica y mejorar la calidad de la programación de la EeE. Ejemplos clave de la forma en que la INEE apoya y lidera la creación, conservación y difusión de evidencia para la EeE son el Fondo de Investigación de Educación en Emergencias (E-Cubed), la Agenda de Aprendizaje de la INEE la futura Plataforma de Evidencias, la Revista sobre Educación en Situaciones de Emergencia, y el Grupo Colaborativo de la INEE sobre datos y evidencias.

En la Cumbre Mundial Humanitaria de 2016, Dubai Cares se comprometió a destinar al menos el 10 por ciento de todos sus fondos para la investigación en la EeE. En 2017, Dubai Cares se asoció con la INEE para diseñar y gestionar el Fondo de Investigación E-Cubed. La función de la INEE en esta asociación es coordinar el proceso de presentación y revisión de propuestas mientras que Dubai Cares toma las decisiones finales de financiación. Actualmente, está en su cuarta edición. E-Cubed financió 12 proyectos de investigación con una inversión total de 7,1 millones de dólares. Mientras tanto, el financiamiento adicional para la evidencia en la EeE se incrementó gracias al apoyo de otros donantes y fondos de investigación.

La agenda de aprendizaje de la INEE reconoce la necesidad de adoptar un enfoque estratégico en la producción de conocimientos e investigación, así como en la conservación y difusión de evidencias. Entre 2018 y 2020, la INEE realizó una serie de talleres con socios clave, como el Fondo de Investigación de Desafíos Globales de UKRI, NORRAG, el Programa MEERS de USAID, la Revista de Educación en Emergencias (JEiE), la Universidad de Nueva York y la Cooperación Suiza para el Desarrollo para facilitar el debate entre académicos y profesionales sobre las necesidades de evidencia clave, así como investigaciones emergentes en Nueva York, Amán, Ginebra, Bogotá y Dhaka. La información reunida en estas consultas será la base para la creación y el contenido de una plataforma de evidencias de la INEE mediante la cual la red de la INEE puede acceder y difundir las evidencias actuales y emergentes, así como resaltar las continuas disparidades.

Por último, la Revista de Educación en Situaciones de Emergencias (JEiE), fundada en 2014 por la INEE y ubicada en el programa de Educación Internacional (IE) de la Universidad de Nueva York (NYU) y el Centro de Práctica e Investigación en la Intersección de Información, Sociedad y la Metodología (PRIISM), es un bien global fundamental en la EeE, que publica trabajos académicos y profesionales innovadores, y revisados por colegas. La JEiE se destaca por su compromiso para ofrecer publicaciones gratuitas y de acceso abierto. Con las últimas seis publicaciones, la JEiE se consolida como una fuente crucial de evidencia de la EeE para académicos, legisladores y profesionales.

Este informe no ofrece una visión general de las iniciativas para reforzar la base de evidencia de la EeE, sino que destaca aspectos clave de la contribución de la INEE. El informe reconoce los esfuerzos del trabajo de todo el sector para fortalecer la base de evidencias de la EeE. El Fondo de Investigación E-Cubed, la Agenda de Aprendizaje de la INEE, la Revista de Educación en Situaciones de Emergencia y, la colaboración de datos y evidencias de la INEE avanzan en el contexto de un mayor compromiso global y financiación para la investigación en la EeE. Si bien la base empírica de la EeE está mejorando, se necesitan aún más investigaciones, datos y evidencias.

En esta sección se identificaron algunos de los momentos clave de los 20 años de existencia de la INEE, durante los cuales se ha avanzado en la EeE. Esto incluye, por ejemplo, el establecimiento de la educación como parte de la respuesta humanitaria, así como el nuevo fondo de ECW destinado a la educación en situaciones de emergencia, en el que la INEE contribuyó en colaboración con muchas otras organizaciones. Esta sección también destaca algunos de los desafíos pendientes a los que se enfrenta la EeE, en especial para proporcionar una educación equitativa y de calidad en contextos de crisis, y garantizar que toda la política y programación de la EeE se base en evidencias rigurosas. Estos retos se vieron agravados aún más por la actual pandemia de COVID-19.



© Tom Saater, IRC

SECCIÓN TRES: FINANCIAMIENTO HUMANITARIO PARA LA EDUCACIÓN: TENDENCIAS DURANTE DOS DÉCADAS

En las últimas dos décadas, el establecimiento de la INEE, el GEC y otras iniciativas evidenciaron el déficit de financiación de la educación en situaciones de emergencia. Luego de haber sido olvidada durante muchos años, la educación se reconoce hoy oficialmente como parte de la respuesta humanitaria. Sin embargo, el reconocimiento oficial todavía no se ve reflejado en una financiación suficiente, por lo que a millones de niños y niñas en contextos de crisis aún se les sigue negando el derecho a tener una educación de calidad.

En la presente sección se evalúan las tendencias en la financiación humanitaria en los últimos 20 años, y se identifican los efectos que el fondo de la educación no puede esperar (ECW) y otras iniciativas globales han tenido en los últimos años para dar prioridad a la educación en el sector de la asistencia humanitaria. También considera la necesidad urgente de financiación que han experimentado los sistemas educativos desde el inicio de la pandemia global de COVID-19, y la medida en que la arquitectura humanitaria atendió esas solicitudes.

LA EDUCACIÓN HA ALCANZADO UNA MAYOR VISIBILIDAD

Los planes de respuesta humanitaria, los planes de respuesta regional y los llamamientos urgentes ofrecen una visión compartida de cómo responder a las necesidades de las poblaciones atrapadas en emergencias humanitarias. Estos planes ayudan a los equipos humanitarios de los países, generalmente compuestos por agencias de las Naciones Unidas, ONGI y otros actores sobre el terreno, a responder a los objetivos estratégicos que se detallan por sector y por el nivel de financiación necesario. El proceso de planificación de los planes de respuesta humanitaria y regional generalmente se realiza cada año entre septiembre y diciembre. El Sistema de seguimiento financiero (FTS por sus siglas en inglés) de la Oficina de la ONU para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA) monitorea los compromisos asumidos en cada llamamiento y en función del sector, o lo que la OCHA considera un Clúster.⁵ La siguiente sección utiliza datos del FTS para evaluar la manera en que la ayuda humanitaria atendió las necesidades educativas de las poblaciones afectadas de manera más eficaz durante los últimos 20 años.

Entre 2000 y 2020, OCHA lanzó un total de 598 llamamientos para ayudar a las poblaciones afectadas por conflictos, desastres o crisis prolongadas.⁶ De estos llamamientos, 502 fueron específicamente para el Clúster de Educación. La ayuda humanitaria en materia de educación ascendió a 3.700 millones de dólares

⁵ El término «clúster» en esta sección del informe se basa en la terminología utilizada por el FTS de la OCHA; en otra parte del informe, el clúster global de educación se refiere al mecanismo de coordinación más amplio de la OCHA.

⁶ Esto excluye los llamamientos de 2020, que estaban específicamente relacionadas con el COVID-19.

durante este periodo, lo que representa tan solo el 2,4 % del total de la ayuda humanitaria desembolsada en todos los países. Sin embargo, estas sumas enmascaran la volatilidad del gasto: entre 2000 y 2012, la proporción de ayuda humanitaria destinada a la educación fluctuó desde apenas un 0,9 % en 2000 hasta un 5 % en 2005.

En 2011, el informe de la UNESCO sobre los conflictos armados y la educación evidenció la baja prioridad que se le concede al sector de la educación en la financiación humanitaria y la volatilidad de la parte de la financiación que recibe (UNESCO, 2011). Al año siguiente, se creó la Primera Iniciativa de Educación Global de la ONU para reforzar los esfuerzos mundiales durante los últimos años del programa de EPT y se solicitó que se duplicara la proporción de la ayuda humanitaria destinada a la educación del 2 por ciento al 4 por ciento. Cuatro años después, en la WHS de 2016, los donantes internacionales lanzaron el fondo ECW como parte de un esfuerzo por reubicar a la educación como un sector prioritario dentro de la estructura de ayuda humanitaria. A nivel mundial, el fondo ECW se centró en las necesidades educativas específicas de niños, niñas y jóvenes en países afectados por crisis. La siguiente sección considera si estas intervenciones de alto perfil han tenido algún impacto sobre la financiación en la educación humanitaria.

A PESAR DEL AUMENTO DE LA FINANCIACIÓN EN EDUCACIÓN, UNA GRAN PARTE DE LAS SOLICITUDES SIGUEN SIN RECIBIR FINANCIACIÓN

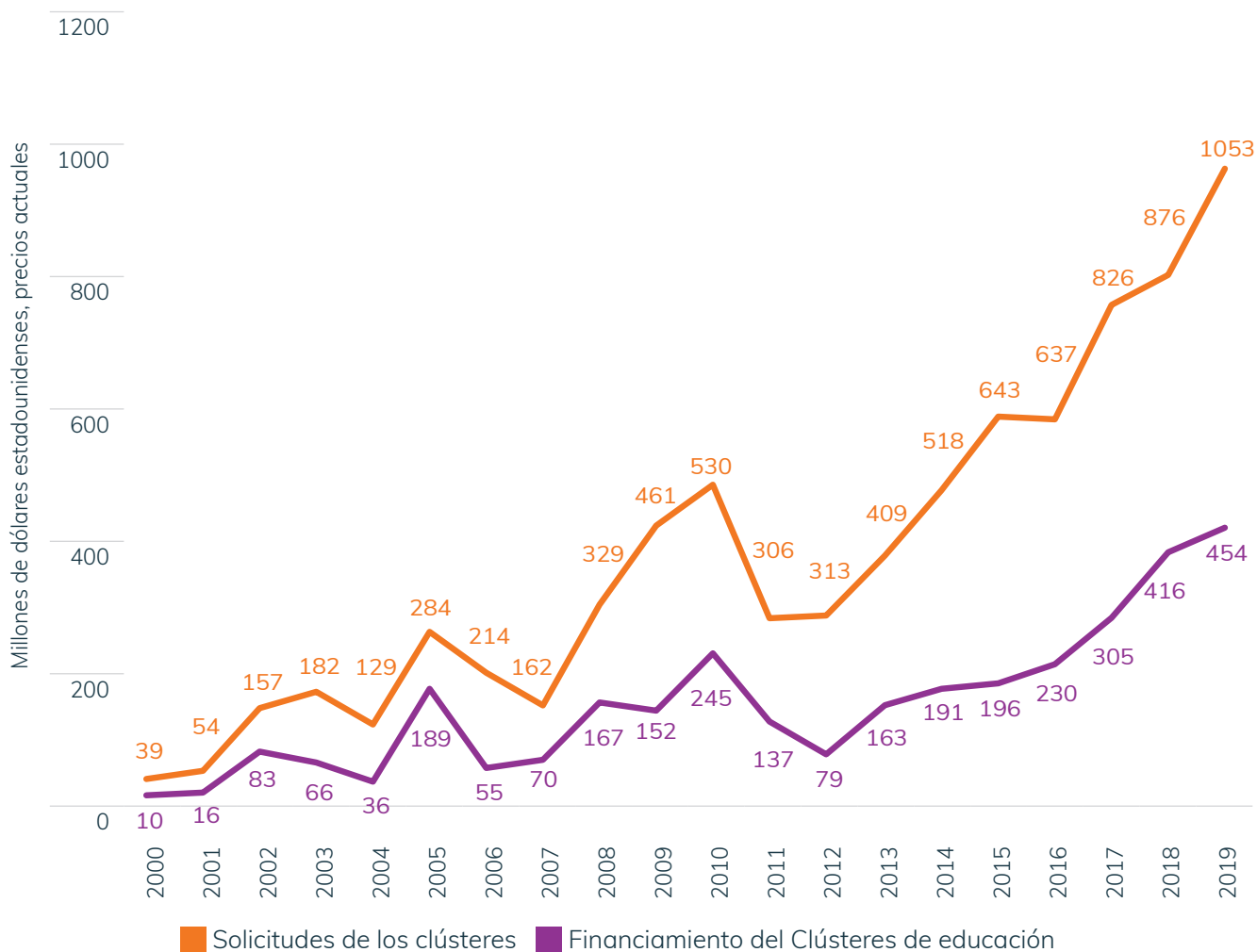
Es importante destacar cómo la naturaleza prolongada de las crisis y la gravedad, y la frecuencia de las emergencias ambientales y de otro tipo aumentaron paulatinamente la necesidad de recursos para la EeE. Como medida para esto, entre 2000 y 2020 se lanzaron diez o más planes de respuesta humanitaria en 21 de los 38 países que sufrieron alguna crisis. Afganistán, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo, Somalia y Sudán tenían cada uno un nuevo plan de respuesta humanitaria, ya sea todos los años o casi todos los años durante este período, que es más tiempo del que la mayoría de los niños, niñas y jóvenes de estos países pasaría en la escuela.

Las solicitudes de ayuda para la educación se multiplicaron por 27 entre 2000 y 2019, de 39 millones de dólares a poco más de mil millones de dólares (ver Figura 4). La cantidad real de ayuda humanitaria destinada en educación en este período aumentó de 10 millones de dólares a 454 millones de dólares. El aumento de las solicitudes de financiación para el sector de la educación parece estar particularmente marcado en tres períodos: 2007-2010, 2011-2015 y 2016-2019. El primer periodo corresponde a la crisis financiera global y a diversas emergencias medioambientales graves (el terremoto en Haití, las inundaciones en Pakistán), mientras que el segundo periodo corresponde a las iniciativas globales de alto perfil relacionadas con la educación en situaciones de emergencia (el conflicto entre Siria y Yemen).

La cantidad de ayuda humanitaria que se invierte en la educación aumentó paulatinamente desde 2012, en particular desde 2016, año en que se lanzó el Fondo ECW. El aumento también refleja el impacto que la crisis de Siria ha tenido en la educación.⁷ No obstante, el aumento de la financiación desde 2012 sigue siendo de forma llamativa menor a la mitad de lo que solicita el sector, y la diferencia entre la cantidad solicitada y lo que realmente se financia se ha ampliado desde 2012. En pocas palabras, las necesidades del sector educativo crecieron, pero la financiación no siguió el mismo curso. Esto sugiere que, si bien las iniciativas globales han aumentado la visibilidad de la educación en las solicitudes, su éxito en reflejar esa visibilidad en financiación fue limitado.

⁷ Estos costes crecientes deben tenerse en cuenta en el contexto del número de niños y adolescentes a los que se dirigen los llamamientos humanitarios, junto con los costes unitarios equivalentes.

Figura 4: Solicitudes frente a la financiación real del sector educativo



Fuente: Cálculos de autores basados en la [base de datos OCHA FTS](#). Último acceso en septiembre de 2020

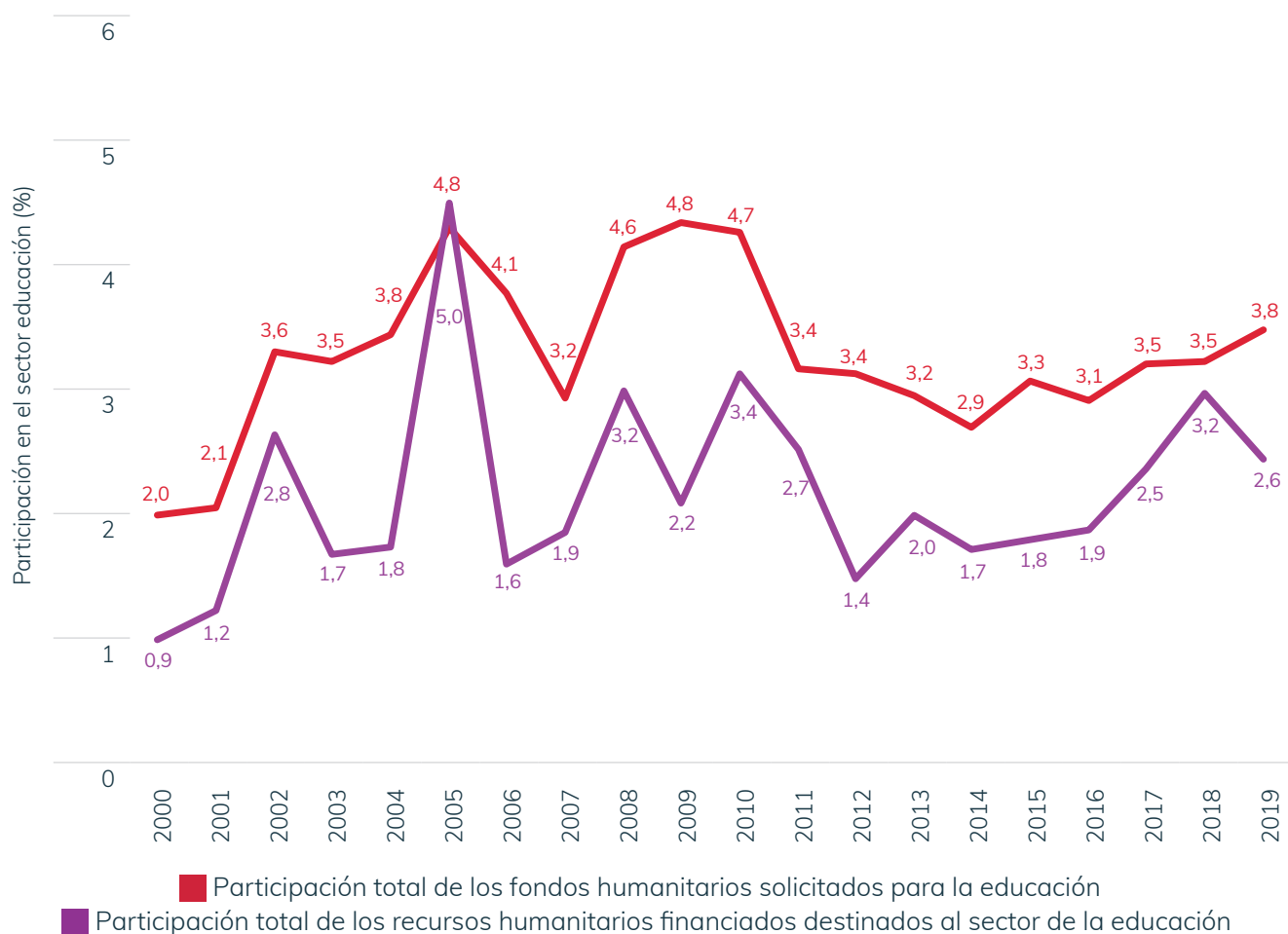
LA EDUCACIÓN CONTINÚA SIENDO UNA PRIORIDAD MENOR EN LAS RESPUESTAS HUMANITARIAS

La financiación de la educación sigue estando por debajo del 4 por ciento de la financiación de la ayuda humanitaria propuesta por la [Primera Iniciativa de Educación Global](#) en 2012 (UN, 2012) y es lamentablemente, inferior al último objetivo establecido por la Unión Europea del 10 por ciento (EU, 2019). La proporción de solicitudes de ayuda humanitaria asignada a la educación aumentó únicamente de un 2 por ciento en 2000 a un 3,8 por ciento en 2019; alcanzó un máximo de 4,8 por ciento cerca de 2009 (ver Figura 5). Sin embargo, la proporción real del gasto humanitario que llegó a la educación está muy por debajo de eso; entre 2000 y 2020, la ayuda humanitaria para la educación ascendió a 3.700 millones de dólares, lo que representa solo el 2,4 por ciento del total de la ayuda humanitaria pagada a todos los países durante este período. Si bien la proporción aumentó desde un mínimo de tan solo el 0,9 por ciento en 2000, en 2018 la educación aún recibía solo el 3,2 por ciento del gasto humanitario total, disminuyó nuevamente a solo el 2,6 por ciento en 2019 (ver Figura 5).

Entre 2000 y 2020, OCHA presentó 598 llamamientos de auxilio para las poblaciones afectadas por conflictos, desastres ambientales entre otros, o una crisis prolongada.⁸ De estos llamamientos, 502 solicitaban una financiación para el clúster de educación, pero solo una cuarta parte asignaba a la educación más del 4 por ciento de los fondos recibidos. A pesar de la trayectoria ascendente en la financiación de la educación desde 2016, como se señaló anteriormente, es conveniente señalar tres cosas. En primer lugar, se les adjudicó solo el 2 por ciento de la financiación total para la educación a muchos más llamamientos, de aquellos a las que se les asignó el 4 por ciento o más. En segundo lugar, la proporción de llamamientos que recibieron un 4 por ciento o más para el sector educativo fue mucho mayor en 2008-2011 y en 2015 que en el período 2016-2019. Esto se relaciona con el tercer punto: la financiación para la crisis de Siria, que comenzó en 2011, parece haber desplazado la financiación para la educación de otros llamamientos, incluidas las crisis más prolongadas, y menos visibles, como las del África subsahariana.

⁸ Esto excluye los llamamientos de 2020, específicamente relacionadas con el COVID-19.

Figura 5: La educación como porcentaje del total de la ayuda humanitaria (%)

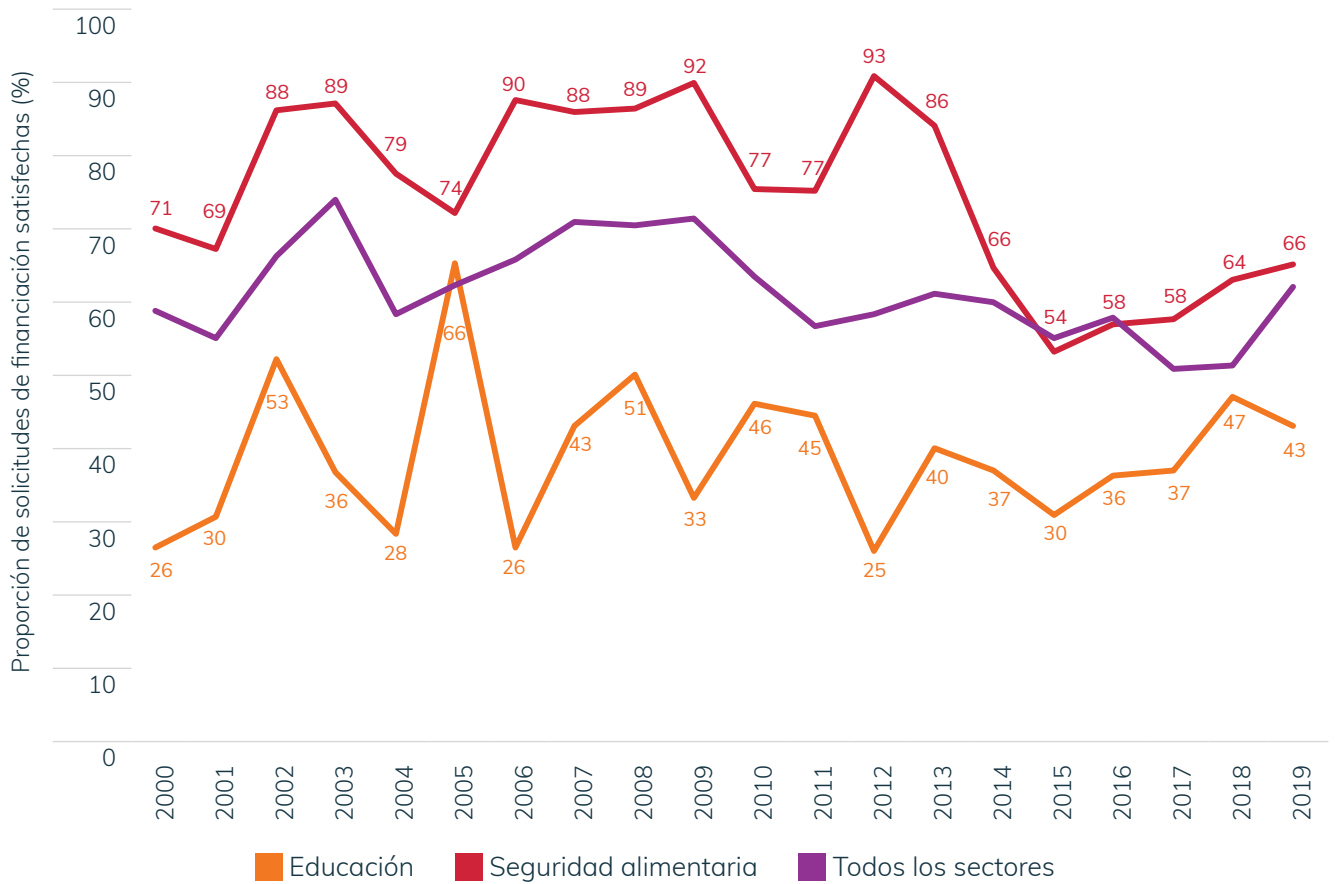


LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN HA COMENZADO A RECUPERAR TERRENO CON OTROS SECTORES

A pesar del reconocimiento de que hogares y comunidades en contextos humanitarios dan prioridad a la educación (Nicolai y Hine, 2015), la arquitectura humanitaria no ha reconocido que la educación «salva vidas». Como resultado, se han dejado atrás a los sectores tradicionalmente más asociados con las crisis humanitarias, como la seguridad alimentaria, la atención médica y albergue. Sin embargo, el creciente énfasis en el nexo entre el desarrollo humanitario y una mayor conciencia de la naturaleza a largo plazo de muchas crisis puede haber ocasionado el avance de las cosas. Este movimiento, junto con el enfoque de clústeres adoptado por el Comité Permanente entre Organismos para abordar las deficiencias en la respuesta humanitaria, ayudó a integrar la educación en la estructura humanitaria al convertirla en uno de los nueve clústeres. La ECW también jugó un papel fundamental para aumentar la visibilidad de la educación dentro de la respuesta humanitaria.

Gracias a estos cambios, la educación parece haber conseguido un lugar destacado en la respuesta humanitaria durante los últimos años, lo que se refleja en el compromiso de la OCHA de incluir la educación en las respuestas humanitarias, y su función actual en el Grupo Directivo de Alto Nivel de la ECW ([Theirworld, 2017](#)). Por ejemplo, en 2018, se cubrieron casi la mitad de las necesidades de financiación (ver Figura 6). Sin embargo, si bien la proporción de solicitudes del clúster de educación que se satisfacen aumenta lentamente, esto se da en un contexto de aumento de las sumas solicitadas, una gran parte de las cuales sigue sin financiarse.

Figura 6: Proporción de solicitudes de financiación satisfechas del clúster de educación, en comparación con el clúster de seguridad alimentaria



Fuente: Cálculos de autores basados en la [base de datos OCHA FTS](#). Último acceso en septiembre de 2020

LOS PAÍSES MÁS NECESITADOS ESTÁN SIENDO ABANDONADOS

En 2016, UNICEF estimó que casi el 75 por ciento de los niños y niñas que vivían en países afectados por conflictos o desastres estaban en el África subsahariana; el 12 por ciento residía en la región de Medio Oriente y África del Norte (UNICEF, 2016). A pesar de estas cifras, la proporción de ayuda humanitaria que se ha destinado a la educación en el África subsahariana disminuyó considerablemente desde 2011, mientras que la proporción de la región de Oriente Medio y África del Norte aumentó fuertemente. El aumento en Oriente Medio y en África del Norte se dio en gran parte por la guerra civil de Siria y, más recientemente, a la crisis humanitaria en Yemen. Desde 2017, la proporción de ayuda humanitaria para la educación en el Sur de Asia ha aumentado, debido al apoyo a los refugiados Rohingya en Bangladesh y una mayor ayuda a Afganistán. En 2019, la proporción de la ayuda humanitaria total destinada a la educación en el África subsahariana fue del 38,4 por ciento, en comparación con el 36,5 por ciento en Oriente Medio y el norte de África, y el 21,4 por ciento en el sur de Asia.

Las crisis de gran repercusión mediática en Medio Oriente y África del Norte parecen haber desplazado la ayuda humanitaria de los países del África subsahariana. Entre 2010 y 2020, la ayuda humanitaria a Oriente Medio y África del Norte aumentó en un 176 por ciento en valor nominal. La ayuda al África subsahariana disminuyó un 25 por ciento en el mismo período. Los datos muestran que, en determinados años desde 2000, un gran número de solicitudes de financiación para educación no recibieron esa ayuda.⁹ Esto parece coincidir con crisis específicas de gran repercusión mediática que recibieron una alta proporción de fondos humanitarios para la educación en esos años:

- 2002: Llamamiento para Afganistán después del ataque del 11 de septiembre (11-S) por las fuerzas lideradas por Estados Unidos
- 2005: Tsunami en el Océano Índico, terremoto en el sur de Asia
- 2006: Darfur, Sudán, conflicto
- 2010: Terremoto en Haití, inundaciones en Pakistán, conflicto en Sri Lanka
- 2014-16: Conflicto de Siria

Con un sistema humanitario que carece de fondos suficientes, es impredecible y parece centrarse principalmente en las crisis de corto plazo, quizás no sea sorprendente que se dé prioridad a las crisis de gran repercusión mediática. Esto tiene importantes implicaciones para los niños, niñas y jóvenes de los países afectados por conflictos que siguen siendo ignorados y olvidados.

Entre las «crisis olvidadas» que no recibieron financiación se encuentran las identificadas anualmente por la Protección Civil Europea y Ayuda Humanitaria (ECHO).¹⁰ En 2019, se identificaron 30 países como crisis olvidadas, 11 de los cuales habían realizado un llamamiento humanitario para el sector de la educación. Diez de estos países recibieron menos del 50 por ciento de la financiación necesaria; seis de los diez estaban ubicados en el África subsahariana, dos en América Latina y el Caribe, uno en la región de Asia oriental y Pacífico y uno en la región de Europa y Asia central (ver Figura 7).¹¹

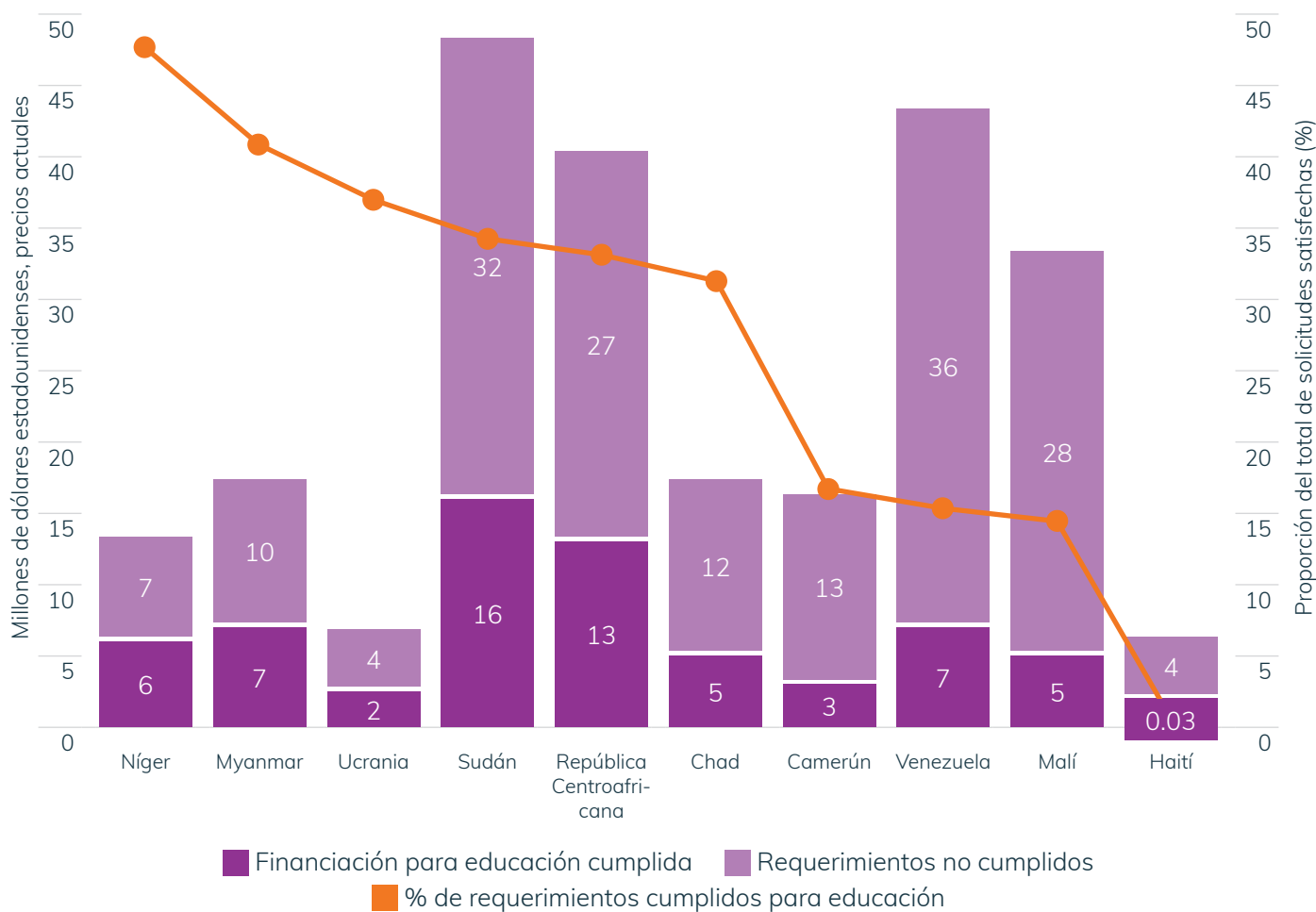
Muchas crisis olvidadas son prolongadas. La República Centroafricana ha realizado un llamamiento humanitario para la educación cada año desde 2004, pero la proporción de sus solicitudes de financiación para la educación que se han atendido ha sido muy dispar. De manera similar, en Camerún, que ha emitido un llamamiento de respuesta humanitaria todos los años desde 2014, solo se atendió el 40 por ciento de sus necesidades de financiación para educación. Al otro lado del océano, Venezuela presentó un llamamiento humanitario para el sector de la educación en 2019, solo se atendió el 15 por ciento de su solicitud de financiación.

⁹ Fuera de la región del África subsahariana, Corea del Norte y Sri Lanka también tuvieron tres o más de sus llamamientos para el sector de la educación sin financiación.

¹⁰ Las crisis olvidadas se sacan del índice europeo de protección civil y operaciones de ayuda humanitaria. Esto se basa en cuatro criterios: 1. índice de vulnerabilidad, 2. cobertura de los medios de comunicación, 3. ayuda pública per cápita y 4. evaluación cualitativa basada en expertos regionales.

¹¹ En Burundi, uno de los 11 fondos recibidos superó la cantidad solicitada.

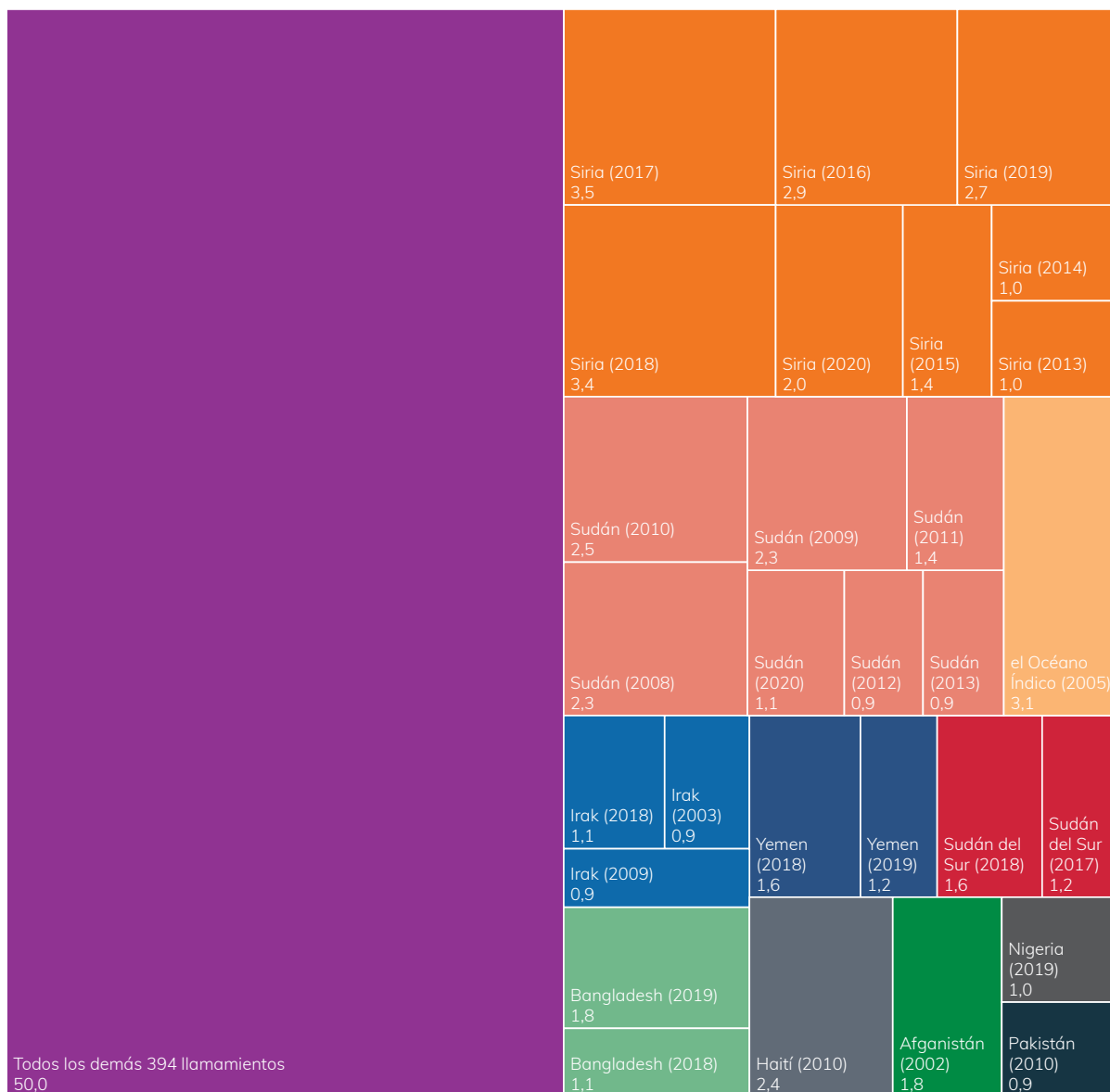
Figura 7: Diez de las once «crisis olvidadas» que solicitaron ayuda para educación, obtuvieron menos del 50 por ciento de financiación en 2019



Fuente: Cálculos de autores basados en la [base de datos OCHA FTS](#). Último acceso en septiembre de 2020

Los llamamientos humanitarios de gran repercusión mediática, como los relacionados con la guerra civil de Siria, así como las emergencias ambientales que reciben una amplia cobertura de los medios, no solo desplazan a otras peticiones de financiación, sino que también tienden a concentrar la financiación de la ayuda humanitaria global. De los 423 llamamientos humanitarios para la educación que recibieron algún tipo de financiación entre 2000 y 2020, solo la mitad se destinó a 29 llamamientos. De estos 29 llamamientos, 8 relacionados con la crisis de Siria recibieron el 17,9 por ciento de toda la ayuda humanitaria para la educación para todas las crisis entre 2000 y 2020 (ver Figura 8).

Figura 8: La financiación humanitaria se concentra en una proporción muy pequeña de llamamientos



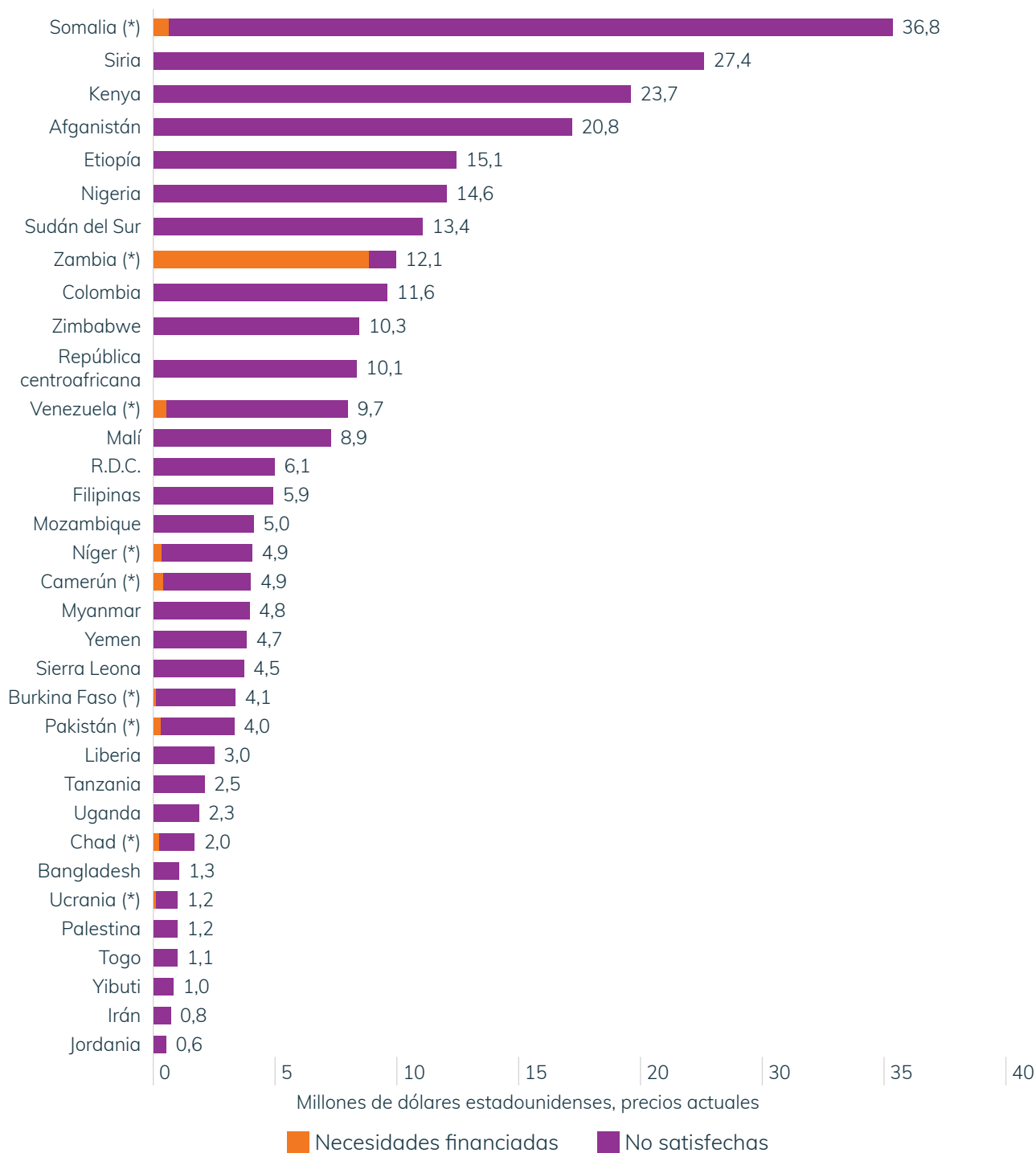
Fuente: Cálculos de autores basados en la [base de datos OCHA FTS](#). Último acceso en septiembre de 2020

LA EDUCACIÓN DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID PRESENTA DEFICIENCIAS EN LA FINANCIACIÓN

En agosto de 2020, las Naciones Unidas indicaron que el déficit de financiación de la educación antes del COVID-19 en los países de ingresos bajos y medio bajos podría aumentar hasta en un 30 por ciento con respecto a los actuales 148.000 millones de dólares (ONU, 2020). Con la previsión de que se contraigan los ingresos internos debido a la recesión económica mundial causada por la pandemia y con la ayuda para el desarrollo bajo una presión cada vez mayor, la crisis de financiación se encuentra en un momento crítico. De los 59 países que las Naciones Unidas identificaron como los más necesitados de ayuda humanitaria debido a la pandemia, 55 ya habían emitido llamamientos humanitarios debido a las crisis en curso (Iniciativas de Desarrollo, 2020).

Los llamamientos para el COVID-19 para la financiación de la educación de todos los países ascendieron a 10.300 millones de dólares, de los cuales algo más de una cuarta parte (2.700 millones de dólares) habían sido financiados en septiembre de 2020. 34 países solicitaron financiación educativa, pero solo se financió el 5 por ciento. Este porcentaje es mucho menor que el de los llamamientos en general, lo que sugiere que la educación está de nuevo rezagada con respecto a otros sectores. En 25 de los 34 países que solicitaron financiación para el COVID-19 para la educación, no se destinaron fondos a partir de este escrito (ver Figura 9). En cambio, 25 de los 29 llamamientos para el COVID-19 para el clúster de seguridad alimentaria ya fueron financiados parcialmente. En promedio, en septiembre de 2020, se había financiado el 12,8 por ciento de las solicitudes del clúster de seguridad alimentaria.

Figura 9: Financiación de la ayuda para el COVID-19 para la educación frente a los requisitos en 2020



Nota: Los países con un asterisco (*) recibieron algunos fondos a través de los llamamientos para el COVID-19 para la educación a partir de septiembre de 2020.

Fuente: Cálculos de autores basados en la [base de datos OCHA FTS](#). Último acceso en septiembre de 2020

En esta sección, se considera la función que desempeña la estructura de ayuda humanitaria en el cumplimiento de los requisitos de financiación para el sector de la educación en los países afectados por crisis. Varios puntos clave son evidentes. En primer lugar, si bien la cantidad de fondos entregados a la educación aumentó en los últimos años, todavía representa una pequeña parte del importe total destinado para la ayuda humanitaria. En segundo lugar, a pesar de que la solicitud de ayuda educativa es uno de los sectores más pequeños, la proporción de las solicitudes que consiguen financiación sigue estando muy por debajo de la de la ayuda humanitaria en general. En tercer lugar, en el contexto de un sistema humanitario con financiación insuficiente, las crisis de alto perfil redujeron la financiación de la educación en crisis prolongadas menos conocidas, que tienden a ubicarse en África subsahariana, en algunos de los países más pobres del mundo. Por último, si bien muchos sistemas educativos requieren apoyo debido al COVID-19, las necesidades de financiación del sector a partir de septiembre de 2020 no se cumplieron.



© Tareq Mnadili, NRC

SECCIÓN CUATRO: 20 AÑOS DESPUÉS: RECOMENDACIONES

PERSPECTIVAS PARA 2030

En los 20 años desde la fundación de la INEE, el campo de la EeE experimentó muchos avances positivos. Como se demostró en este informe, hay mucho que celebrar: una mejor coordinación, una financiación más sostenida y el reconocimiento de que la educación es una parte fundamental de la respuesta humanitaria que salva y sustenta la vida.

Sin embargo, para el niño, niña o joven que crece en un contexto afectado por conflictos o crisis, su derecho a una educación de calidad sigue siendo muy impredecible. Sus oportunidades de educación dependen de dónde viven, o de si viven en un contexto de crisis que sea de interés para los financiadores. También depende de si es un niño o un joven con discapacidades, o una niña, o una familia de bajos ingresos. En última instancia, su educación y protección, su capacidad para alcanzar todo su potencial y tener esperanza para el futuro depende de la voluntad política del gobierno de su país o del país anfitrión, de los donantes y de la comunidad internacional.

La red mundial abierta de la INEE continúa siendo en la actualidad tan relevante como lo fue en el año 2000. Actualmente, los niños, niñas y jóvenes de muchos países afectados por crisis se ven afectados por tres factores: la pobreza, las crisis existentes y ahora, la pandemia mundial. La necesidad de una acción sostenida, la promoción, la coordinación y la financiación de la EeE continúa siendo tan importante como siempre.

La INEE celebra su 20º aniversario y lo hace con la esperanza y determinación de hacer realidad el derecho de todas las personas a una educación de calidad, segura, relevante y equitativa. Para lograr este objetivo, nosotros, la comunidad internacional de la EeE, debemos traducir los mensajes y recomendaciones importantes ofrecidos en este informe en una acción eficaz.

RECOMENDACIONES PARA ALCANZAR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD INCLUSIVA Y EQUITATIVA PARA NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES AFECTADOS POR SITUACIONES DE CRISIS

La educación debe recibir la parte que le corresponde de la financiación humanitaria, incluido un aumento en el objetivo actual del 4 por ciento de la ayuda humanitaria destinada a la educación.

En 2019, la educación recibió solo el 2,6 por ciento del total de la financiación humanitaria. La comunidad de donantes debe evaluar esta situación y, si fuese posible, cumplir el compromiso de la Unión Europea de destinar el 10 por ciento de su ayuda humanitaria a la educación.

La estructura de la ayuda internacional para la educación (humanitaria y de desarrollo) debe trabajar de manera coherente y previsible para garantizar que las necesidades educativas en las crisis olvidadas sean atendidas.

Si bien la cantidad de ayuda humanitaria destinada a la educación aumentó en el transcurso de los 20 años desde la fundación de la INEE, esta fue sesgada hacia las crisis de «gran resonancia» con amplia cobertura mediática o consideradas geopolíticamente importantes. Con el fin de garantizar que la financiación de la educación no se desvíe de las crisis prolongadas, la comunidad internacional y los donantes deben proporcionar fondos adicionales para las crisis repentinas. Se necesita una mayor cooperación entre la financiación del desarrollo humano y las situaciones de crisis prolongadas para aumentar la capacidad de resiliencia de los sistemas educativos.

Se puede proporcionar una educación de calidad en situaciones de crisis ampliando las iniciativas existentes que se basan en pruebas e invirtiendo en docentes.

Se realizaron importantes mejoras en la calidad de la educación proporcionada en situaciones de crisis, incluida la atención a las necesidades de aprendizaje psicosocial, social y emocional de los niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, el mantenimiento de estas mejoras requiere desarrollar la capacidad de los docentes con enfoques a largo plazo, que requieren tanto planificación como financiación. Además, para proporcionar una educación de calidad es necesario que los docentes reciban una remuneración adecuada y, que sus condiciones de trabajo sean seguras y cuenten con todos los recursos.

Se necesitan más investigaciones, datos y pruebas.

Es preciso ampliar las investigaciones, los datos y las pruebas en áreas específicas de la EeE para fortalecer las iniciativas basadas en las pruebas, y garantizar el cumplimiento de los objetivos internacionales. Entre las áreas que necesitan más investigación, entre otras, figuran los efectos del cambio climático en la educación, la educación preescolar, la educación inclusiva para los niños y jóvenes con discapacidad, la educación con perspectiva de género, la vinculación de la educación con la protección de los niños y las niñas, así como la educación para los jóvenes, entre ellos, los que han abandonado la escuela. Un área de investigación particularmente crítica es la de optimizar la manera de reforzar la resiliencia de los sistemas de educación nacionales frente a situaciones de crisis gracias a una mayor colaboración entre los actores humanitarios y de desarrollo.

Los agentes de la EeE deben prepararse para responder rápidamente a las crisis y aprovechar los conocimientos y la experiencia locales.

Se necesita una mayor creación de capacidades y planificación de crisis en todos los niveles, desde lo global hasta lo nacional y local. Las voces locales, entre ellas, las de los ministerios de educación, son esenciales para proporcionar una respuesta de emergencia eficaz y equilibrada, así como para fortalecer las asociaciones necesarias para enfrentar a los desafíos inevitables.



© J Russell, IRC

APÉNDICE A: CATEGORIZACIÓN DE PAÍSES PARA LA POBLACIÓN NO ESCOLARIZADA

Para identificar el número de niños y niñas no escolarizados para este informe, nos referimos a una lista de países que la ECW compartió con nosotros. La lista incluye los países que la ECW identifica como idóneos para sus subvenciones de la Ventana de Resiliencia Multianual, lo que significa que son:

- Crisis prolongadas o crisis agudas en cada uno de los tres años anteriores (según datos de llamamientos de la OCHA, información sobre el Plan de Respuesta para los Refugiados de ACNUR e información de llamamientos de la Acción Humanitaria para la Infancia de UNICEF); o
- nuevas crisis que se espera que sean largas.

Esta lista de países afectados por crisis incluye a los afectados por conflictos, emergencias ambientales o desplazamientos.

Puede obtener más información [aquí](#).

La lista de países incluidos en las cifras de no escolarizados incluye:

| | | |
|--------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|
| Afganistán | Palestina | Haití |
| Mali | Congo | Turquía |
| Bangladés | Ruanda | Iraq |
| Mauritania | Corea del Norte | Uganda |
| Burkina Faso | Senegal | Jordania |
| Birmania | República Democrática del Congo | Ucrania |
| Burundi | Sierra Leona | Kenia |
| Níger | Yibuti | Tanzania |
| Camerún | Sudán del Sur | Líbano |
| Nigeria | Egipto | Venezuela (República Bolivariana de) |
| República Centroafricana | Sudán | Libia |
| Pakistán | Etiopía | Yemen |
| Chad | República Árabe de Siria | |

Para calcular las cifras de niños y niñas no escolarizados que figuran en el informe, esta lista de países afectados por conflictos se compartió con el UIS, que proporcionó las cifras globales desglosadas por género.

REFERENCIAS

- Anderson, A., and Hodgkin, M. (2010). *The Creation and Development of the Global IASC Education Cluster* [Paper]. EFA Global Monitoring Report 2011
- Arab, R. El., and Sagbakken, M. (2019). *Child marriage of female Syrian refugees in Jordan and Lebanon: A literature review*. *Global Health Action* 12(1), 1585709. 10.1080/16549716.2019.1585709
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007, September 1). *How the world's best performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top#>
- Bensalah, K., Sinclair, M., Nacer F.H., Comissison, A., & Bokhari, S. (2000). *Education in situations of emergency and crisis: Challenges for the new century* [Thematic Study]. UNESCO. <https://eldis.org/document/A28358>
- Brocque, R. L., De Young, A., Montague, G., Pocock, S., March, S, Triggell, N., Rabaa, C., & Kenardy, J. (2017). *Schools and natural disaster recovery: The unique and vital role that teachers and education professionals play in ensuring the mental health of students following natural disasters*. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 27(1),1–23. 10.1017/jgc.2016.17
- Buscher, D. (2018). *Engaging organizations of persons with disabilities in humanitarian responses*. *Societies* 8(4), 107. 10.3390/soc8040107
- Burde, D., & Linden, L.L. (2013). *Bringing education to Afghan girls: A randomized controlled trial of village-based schools*. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(3), 27–40. 10.1257/app.5.3.27
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R.L., Guven, O., & Skarpeteig, M.I. (2017). *Education in emergencies: A review of theory and research*. *Review of Educational Research*, 87(3), 619–58. 10.3102/0034654316671594
- Burde, D., Lahmann, H., & Thompson, N. (2019). *Education in emergencies: 'What works' revisited*. *Education and Conflict Review*, 2, 81–88
- Development Initiatives. (2020). *Global Humanitarian Assistance Report 2020*. <https://devinit.org/resources/global-humanitarian-assistance-report-2020>
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee Education: A global review*. United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). https://www.unhcr.org/hu/wp-content/uploads/sites/21/2016/12/Dryden_Refugee_Education_Global-Rvw.pdf
- Dryden-Peterson, S., Adelman, E., Bellino, M.J, & Chopra, V. (2019). *The purposes of refugee education: Policy and practice of including refugees in national education systems*. *Sociology of Education*, 92(4), 346–66. 10.1177/0038040719863054
- Education Cannot Wait. (2020). *Stronger together in crises: 2019 Annual results report*. <https://www.educationcannotwait.org/annual-report/pdfs/ECW2019-Annual-Results-Report.pdf>
- European Union. (2019) *Education In Emergencies: Factsheet*. <http://www.unesco.org/new/en/gefi/home/>
- Gates, S., Nygård, H.M, Strand, H, & Urdal, H. (2016). *Trends in armed conflict, 1946–2014*. Peace Research Institute Oslo
- G7 Communique (2018). *Charlevoix Declaration on Quality education for Girls, Adolescent Girls and Women in developing Countries*. <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2018/06/09/the-charlevoix-g7-summit-communique/>

Global Partnership Education. (2020). Education data highlights. Retrieved September 22, 2020, from: <https://www.globalpartnership.org/results/education-data-highlights>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2000). *Inter-agency consultation on Education in situations of emergency and crisis: 8-10 November 2000 Geneva*. <https://inee.org/es/node/6367>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2010a). *INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, response, recovery*. <https://inee.org/es/resources/inee-minimum-standards>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2010b). *INEE Pocket Guide to Gender*. <https://inee.org/es/resources/la-igualdad-de-genero-en-y-traves-de-la-educacion>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2010c). *INEE Pocket Guide to Supporting Learners with Disabilities*. <https://inee.org/resources/inee-pocket-guide-supporting-learners-disabilities>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2015) *INEE 2015-2017 Strategic Plan*. <https://inee.org/es/resources/inee-plan-estrategico-2015-2017>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2018a). *INEE Strategic Framework 2018-2023*. <https://inee.org/es/resources/marco-estrategico-de-la-inee-2018-2023>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2018b). *INEE Guidance Note on Psychosocial Support*. <https://inee.org/es/resources/nota-de-orientacion-de-la-inee-sobre-apoyo-psicosocial>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2019). *INEE Guidance Note on Gender*. <https://inee.org/es/resources/inee-guidance-note-gender>

Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE) and the Alliance for Child Protection in Humanitarian Action. (2020). *Weighing the risks: School closure and reopening during COVID-19*. <https://inee.org/es/resources/sopesando-los-riesgos-cierre-y-reapertura-de-las-escuelas-durante-el-covid-19>

Internal Displacement Monitoring Centre. (2020). *Global Report on Internal Displacement 2020*. <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2020/>

Kirk, J., & Winthrop, R. (2007). Promoting quality education in refugee contexts: Supporting teacher development in northern Ethiopia. *International Review of Education*, 53(5), 715-723. 0.1007/sl 1159-007-9061-0

Little, A. (2011). *A review of major global initiatives related to Education for All (EFA) and the education-specific Millennium Development Goals (MDGs)*. UNESCO. <http://angelawlittle.net/wp-content/uploads/2012/07/AReviewGlobalInitiativesEducationforAllandMDGS2011.pdf>

Malala Fund. (2020). *Girls' Education and COVID-19: What Past Shocks Can Teach Us About Mitigating the Impact of Pandemics*. https://downloads.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/6TMYLYAcUpjhQpXLDgmdla/3e1c12d8d827985ef2b4e815a3a6da1f/COVID19_GirlsEducation_corrected_071420.pdf

Marc, A. (2016). *Conflict and violence in the 21st century current trends as observed in empirical research and statistics*. World Bank Group. <https://www.un.org/pga/70/wp-content/uploads/sites/10/2016/01/Conflict-and-violence-in-the-21st-century-Current-trends-as-observed-in-empirical-research-and-statistics-Mr.-Alexandre-Marc-Chief-Specialist-Fragility-Conflict-and-Violence-World-Bank-Group.pdf>

Menashy, F. (2017). The limits of multistakeholder governance: The case of the Global Partnership for Education and private schooling. *Comparative Education Review*, 61(2), 240–68. 10.1086/690839

Menashy, F., & Dryden-Peterson, S. (2015). The Global Partnership for Education's evolving support to fragile and conflict-affected states. *International Journal of Educational Development*, 44, 82–94. 10.1016/j.ijedudev.2015.07.001

Mendenhall, M. (2019). Navigating the humanitarian-development nexus in forced displacement contexts. United Nations Children's Fund. <https://www.unicef.org/esa/media/4866/file>

Mendenhall, M.A. (2014). Education sustainability in the relief-development transition: Challenges for international organizations working in countries affected by conflict. *International Journal of Educational Development*, 35, 67–77. 10.1016/j.ijedudev.2012.08.006

Mendizabal, E., Hearn, S., Anderson, A., & Hodgkin, M. (2011). *Inter-agency Network for Education in Emergencies: A community of practice, a catalyst for change*. UNESCO-IIEP, Inter-agency Network for Education in Emergencies, Overseas Development Institute. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212379>

Nicolai, S. (2003). *Education in emergencies: A tool kit for starting and managing education in emergencies*. Save the Children. <https://inee.org/resources/education-emergencies-tool-kit-starting-and-managing-education-emergencies-0>

Nicolai, S., Greenhill, R., Hine, S., D'Orey, M. A. J., Magee, A., Rogerson, A., Wales, J., Wild, J., Barry, J., Durham, G., Mapp, L., Osberg, M., Talbot, C., Zyck, S., & Arnot, T. (2016). *Education Cannot Wait: Proposing a fund for education in emergencies*. Overseas Development Institute. <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/resource-documents/10497.pdf>

Nicolai, S., & Hine, S. (2015). *Investment for education in emergencies*. Overseas Development Institute. <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/9450.pdf>

Nicolai, S., Hodgkin, M., Tasneem, M., & Wales, J. (2019). *White paper education and humanitarian development coherence*. USAID. https://www.eccnetwork.net/sites/default/files/media/file/Education-and-Humanitarian-Development_April-2019-A.pdf

OCHA. (2017). *New Way of Working*. https://www.unocha.org/sites/unocha/files/NWOW%20Booklet%20low%20res.002_0.pdf

OCHA. (2019). *Global humanitarian overview 2020*. <https://www.unocha.org/global-humanitarian-overview-2020>

OECD. (2018). *Bridging the digital gender divide: Include, upskill, innovate*. <http://www.oecd.org/digital/bridging-the-digital-gender-divide.pdf>

Richardson, E., MacEwen, L., & Naylor, R. (2018). *Teachers of refugees: A review of the literature*. Education Development Trust. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/8e/8ebcf77f-4fff-4bba-9635-f40123598f22.pdf>

Risso-Gill, I., & Finnegan, L. (2015). *Children's Ebola recovery assessment: Sierra Leone*. Save the Children, World Vision International, Plan International, UNICEF. <https://www.savethechildren.org/content/dam/global/reports/emergency-humanitarian-response/ebola-rec-sierraleone.pdf>

Salem, H. (2018). *The transitions adolescent girls face: Education in conflict-affected settings*. REAL Centre, University of Cambridge. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1247332>

Save the Children (2015). *What do children want in times of emergency and crisis? they want an education*. UK. Save the Children. <https://www.savethechildren.org.uk/content/dam/global/reports/education-and-child-protection/what-do-children-want.pdf>

Shah, R. (2019). *Transforming Systems in Times of Adversity: Education and Resilience*. USAID. <https://www.eccnetwork.net/resources/transforming-systems-times-adversity-education-and-resilience-white-paper>

Theirworld. (2017). News article: Education is key to everything says new chief of UN humanitarian aid. Accessed 29 October 2020 (<https://theirworld.org/news/new-un-humanitarian-chief-mark-lowcock-education-key-to-everything>)

Theirworld. (2020, June 25). *World leaders should not give up on education for Syrian refugee children*.

Theirworld. <https://theirworld.org/news/world-leaders-must-deliver-education-to-syrian-refugee-children-charities-coalition>

UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action: Education for all: Meeting our collective commitments*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120240>

UNESCO, (2011). *The hidden crisis: Armed conflict and education*. (EFA global monitoring report 2013/4) United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190743>

UNESCO (2014). *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. (EFA global monitoring report 2013/4) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225660>

UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

UNESCO (2018). *Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*. (Global Education Monitoring Report, 2019) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>

UNESCO (2020a). UN Secretary-General warns of education catastrophe, pointing to UNESCO estimated of 24 million learners at risk of dropping out. <https://en.unesco.org/news/secretary-general-warns-education-catastrophe-pointing-unesco-estimate-24-million-learners-0#:~:text=UNESCO%20data%20shows%20that%20nearly,date%20for%20schools%20to%20reopen>

UNESCO (2020b). *The Global Learning Crisis*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://en.unesco.org/gem-report/global-learning-crisis-1>

UNESCO. 2020c. *Global Education Monitoring Report, 2020: Inclusion and Education: All Means All*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNFPA, American University of Beirut, & Sawa for Development and Aid. (2018). *The prevalence of early marriage and its key determinants among Syrian refugee girls/women*. United Nations Population Fund (UNFPA). <https://lebanon.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/8.%20English%20FINAL%20Syrian%20refugees%20brochure.pdf>

UNHCR. (2018). *Turn the Tide: Refugee Education in Crisis*. <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf>

UNHCR. (2019). *Refugee Education 2030: A Strategy for Refugee Inclusion*. <https://www.unhcr.org/en-us/publications/education/5d651da88d7/education-2030-strategy-refugee-education.html>

UNHCR. (2020a). *Global Trends: Forced Displacement in 2019*. <https://www.unhcr.org/en-us/statistics/unhcrstats/5ee200e37/unhcr-global-trends-2019.html>

UNHCR. (2020b). *Coming Together for Refugee Education*. <https://www.unhcr.org/en-us/publications/education/5f4f9a2b4/coming-together-refugee-education-education-report-2020.html>

UNICEF. (2016, December 9). *Nearly a Quarter of the World's Children Live in Conflict or Disaster Stricken Countries*. <https://www.unicef.org/press-releases/nearly-quarter-worlds-children-live-conflict-or-disaster-stricken-countries>

UNICEF. (2019). *Lessons Learned for Peace: How Conflict Analyses Informed UNICEF's Peacebuilding and Education Programming*. <https://inee.org/resources/lessons-learned-peace-how-conflict-analyses-informed-unicefs-peacebuilding-and-education>

United Nations, 2000. *Millennium Development Goals*. Access 29 October, 2020 <https://www.un.org/millenniumgoals/>

United Nations. (2012). *Global Education First Initiative*. <http://www.unesco.org/new/en/gefi/home/>

United Nations, 2015. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1. Accessed 29 October 2020 <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

United Nations. 2017. "New Study Finds Child Marriage Rising Among Most Vulnerable Syrian Refugees." Office of the Secretary-General's Envoy on Youth. Retrieved August 25, 2020 <https://www.un.org/youthenvoy/2017/02/new-study-finds-child-marriage-rising-among-vulnerable-syrian-refugees/>

United Nations, 2019. UN News. *Mozambicans still struggling to get back on their feet one year after Cyclone*. Accessed 29 October 2020. <https://news.un.org/en/story/2020/03/1059411>

United Nations. 2020. *Policy Brief: Education During COVID-19 and Beyond*. Policy Brief. New York: United Nations

United Nations General Assembly, 2000. *The right to education in emergency situations*. Resolution A/64/290. Accessed 29 October, 2020

UN Women, 2019. UN News March 2019 *In tech-driven 21st century, achieving global development goals requires closing digital gender divide*. Accessed 29.10.2020 <https://news.un.org/en/story/2019/03/1034831>

Van Esveld, Bill, and Elin Martínez. 2016. "We're Afraid for Their Future": *Barriers to Education for Syria Refugee Children in Jordan*. edited by M. Bochenek. New York: Human Rights Watch

Watt, 2019. *When disaster strikes: how education and children's futures were battered by Cyclone Idai*. Accessed 29 October, 2020 <https://reliefweb.int/report/mozambique/when-disaster-strikes-how-education-and-childrens-futures-were-battered-cyclone>

Winthrop, Rebecca, and Jackie Kirk. 2008. "Learning for a Bright Future: Schooling, Armed Conflict, and Children's Well-Being." *Comparative Education Review* 52(4):639–61. doi: 10.1086/591301

Winthrop, Rebecca, and Elena Matsui. 2013. *A New Agenda for Education in Fragile States*. Washington, D.C.: The Brookings Institution



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