

Documento de referencia

Educación no formal para adolescentes y jóvenes en contextos de crisis y conflicto: una propuesta de taxonomía



Red Interagencial para la
Educación en Situaciones
de Emergencia

La Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, por sus siglas en inglés) es una red mundial y abierta de representantes de ONG, organismos de la ONU, organismos donantes, instituciones académicas y gobiernos que trabajan en forma conjunta para garantizar el derecho a una educación segura y de calidad para todas las personas afectadas por las crisis. Para obtener más información, visite www.inee.org

Publicado por:

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE)
c/o International Rescue Committee
122 East 42nd Street, 12th floor
New York, NY 10168
United States of America - Estados Unidos de América

INEE © 2020

Sugerencia de cita bibliográfica:

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). (2020). Educación no formal para adolescentes y jóvenes en contextos de crisis y conflicto: una propuesta de taxonomía. Nueva York, NY. <https://inee.org/es/resources/educacion-no-formal-para-adolescentes-y-jovenes-en-contextos-de-crisis-y-conflicto>

Licencia:

Este documento tiene licencia de Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Atribuido a la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE)



Imagen de portada:

Habiba Nowrose, Bangladesh, IRC

AGRADECIMIENTOS

Este documento de referencia y propuesta de taxonomía fue encargado por la línea de trabajo de educación alternativa (AEWS, por sus siglas en inglés) dentro del Grupo de Trabajo sobre Política Educativa de la INEE. Kayla Boisvert y Jenn Flemming redactaron este documento de debate, que fue conceptualizado por miembros de la AEWS de la INEE y dirigido por Margi Bhatt (Coordinadora de la INEE, Política Educativa). Los miembros de la AEWS de la INEE y la Secretaría de la INEE aportaron información y orientaciones adicionales.

La taxonomía en sí refleja un verdadero esfuerzo de colaboración, y las autoras desean expresar su gratitud a todos los que han contribuido con su tiempo y esfuerzo a lo largo del proceso. Queremos agradecer especialmente a Cornelia Janke (EDC), Marina Lopez-Anselme (RET) y Margi Bhatt (INEE) por el significativo apoyo que brindaron en la conceptualización y el desarrollo de esta taxonomía, así como por sus sugerencias y su minuciosa revisión. Además, las siguientes personas realizaron aportaciones sustanciales, orientaciones y apoyo al documento y a la taxonomía: Kerin Ord (World Vision International), Fe Nogra-Abog (Plan International), Jennifer Roberts (UNHCR), Zeena Zakharia (Universidad de Maryland College Park), Kathrin Schmid (GIZ), Pete Simms (Plan International), Christa Crusius (GIZ), Ingvill Morelandstoe (UNHCR), Mark Chapple (World Vision International), Francine Menashy (Universidad de Massachusetts Boston), y Emmanuel Otoo (Wellspring Foundation).

La edición fue realizada por Dody Riggs, Margi Bhatt (INEE), y Alana Christopher (INEE).

El diseño fue realizado por 2D Studio Ltd.

Esta traducción es una colaboración entre Translators without Borders y la INEE.

La INEE agradece a la Agencia Suiza para Desarrollo y Cooperación (COSUDE) por su generoso apoyo, gracias al cual fue posible el desarrollo de este documento de discusión.

TABLA DE CONTENIDOS

Acrónimos	5
Prefacio	6
Resumen ejecutivo	7
Antecedentes	10
Nota sobre terminología y lengua	12
Historia de la educación “no formal” y “alternativa”: breve reseña bibliográfica	14
Aparición de la educación “no formal” y “alternativa”	14
La educación no formal y alternativa en la actualidad: educación en situaciones de emergencia	16
Nota sobre el “aprendizaje informal”	16
Reconocimiento, validación y acreditación de la educación no formal y alternativa para los y las jóvenes	17
Metodología	19
Preguntas de investigación	19
Marco conceptual	20
Métodos	24
Marco para la educación no formal de adolescentes y jóvenes no escolarizados en situaciones de crisis y conflictos	28
Definiciones del programa y taxonomía	28
Tipos y características del programa	31
Cuestiones clave	38
Resumen	39
Taxonomía	40
Proceso del desarrollo de la taxonomía	41
Definiciones clave	41
Lectura de la taxonomía y las definiciones	47
Conclusión	49
Referencias	50
Anexos	55
Anexo A: Búsqueda sistemática de bibliografía	55
Annexe B Revisión de términos y definiciones seleccionadas	56

ACRÓNIMOS

ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
AEWG	Grupo de Trabajo de Educación Acelerada (Accelerated Education Working Group)
AEWS	Línea de Trabajo de Educación Alternativa (Alternative Education Workstream)
ALS	Sistema de Aprendizaje Alternativo (Alternative Learning System)
CBE	Educación Básica Complementaria (Complementary Basic Education)
ECW	La Educación no Puede Esperar (Education Cannot Wait)
EDC	Centro para el Desarrollo de la Educación (Education Development Center)
EiCC	Educación en Situaciones de Crisis y Conflicto (Education in Crisis and Conflict)
EFTP	Educación (y formación) técnico-profesional
ENF	Educación No Formal
FLS	Estrategias Flexibles de Aprendizaje (Flexible Learning Strategies)
IDP	Desplazados Internos (Internally Displaced Persons)
INEE	Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia
PSS/SEL	Apoyo Psicosocial y Aprendizaje Socioemocional (Psychosocial Support/Social Emotional Learning)
RVA	Reconocimiento, Validación y Acreditación
OC	Organizaciones Comunitarias
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ONGI	Organización No Gubernamental Internacional
PEA	Programa de Educación Acelerada (Accelerated Education Program)
TEC	Centros Temporales de Educación (Temporary Education Centers)
RDC	República Democrática del Congo
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNESCO UIS	Instituto de Estadística de la UNESCO
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNOCHA	Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional

PREFACIO

El presente Documento de Referencia y su documento complementario sobre Cuestiones y Consideraciones (*Issues and Considerations Paper*) fueron encargados en 2019, mucho antes de que el mundo se viera afectado por la pandemia del COVID-19. En 2020, la pandemia condujo a un cierre sin precedentes de escuelas en todo el mundo y en determinado momento forzó al 90 por ciento de la población estudiantil mundial a quedarse en sus hogares. Mientras algunos estudiantes pudieron continuar su aprendizaje en el hogar, mediante una variedad de modalidades de educación a distancia, a muchos se les negó el derecho a la educación. Esto se debió a la falta de oportunidades de aprendizaje a distancia, a que los estudiantes no pudieron acceder a los programas disponibles, o a la existencia de problemas más urgentes, como el impacto económico de la pandemia, que afectaron la posibilidad de que los estudiantes regresaran a las escuelas.

A pesar de que los datos sobre el impacto del COVID-19, específicamente en contextos de crisis, son limitados, la pandemia afectó a más de mil millones de estudiantes en todo el mundo a causa del cierre de escuelas en 2020 (UNESCO, 2020). En el marco de las devastadoras pérdidas causadas por la pandemia, ha surgido una necesidad sin precedentes de desarrollar modelos de aprendizaje no formal. Por un lado, la pandemia provocó un descenso significativo (y en algunos casos, irreparable) del número de estudiantes escolarizados y, a su vez, de los resultados de su aprendizaje. El Banco Mundial estima que cinco meses de escuelas cerradas darán como resultado una pérdida de aprendizaje de 0,6 años de escolaridad, ajustada a la calidad (Banco Mundial, 2020). En un contexto en el que los resultados del aprendizaje ya eran desfavorables, un mayor deterioro supone una carga adicional para aquellos estudiantes y sistemas educativos con dificultades. Por otro lado, la pandemia forzó a gobiernos locales y nacionales, a donantes y a la sociedad civil a reexaminar sus suposiciones y formas de trabajar relacionadas con la educación, lo que impulsó innovaciones prometedoras sobre nuestra forma de reflexionar acerca del objetivo de la educación, sus modalidades y su contenido esencial. En este aspecto, existe la esperanza de que las rígidas barreras que antes separaban la educación formal de la no formal se vuelvan más flexibles y, en un futuro, se combinen para obtener lo mejor de ambas modalidades en beneficio de más estudiantes.

En este momento de cambio sin precedentes en la educación, este documento es más relevante que nunca. Esperamos que facilite un mayor diálogo acerca de la necesidad y de cuáles son destinatarios de la educación no formal en entornos afectados por conflictos y crisis.

RESUMEN EJECUTIVO

Al adoptar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en 2015, la comunidad internacional reafirmó su compromiso de proporcionar una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos y todas en 2030 (UNGA, 2015). A pesar de este compromiso, un número considerable de adolescentes y jóvenes que viven en contextos de crisis y conflicto en todo el mundo se encuentran actualmente fuera de la escuela.¹

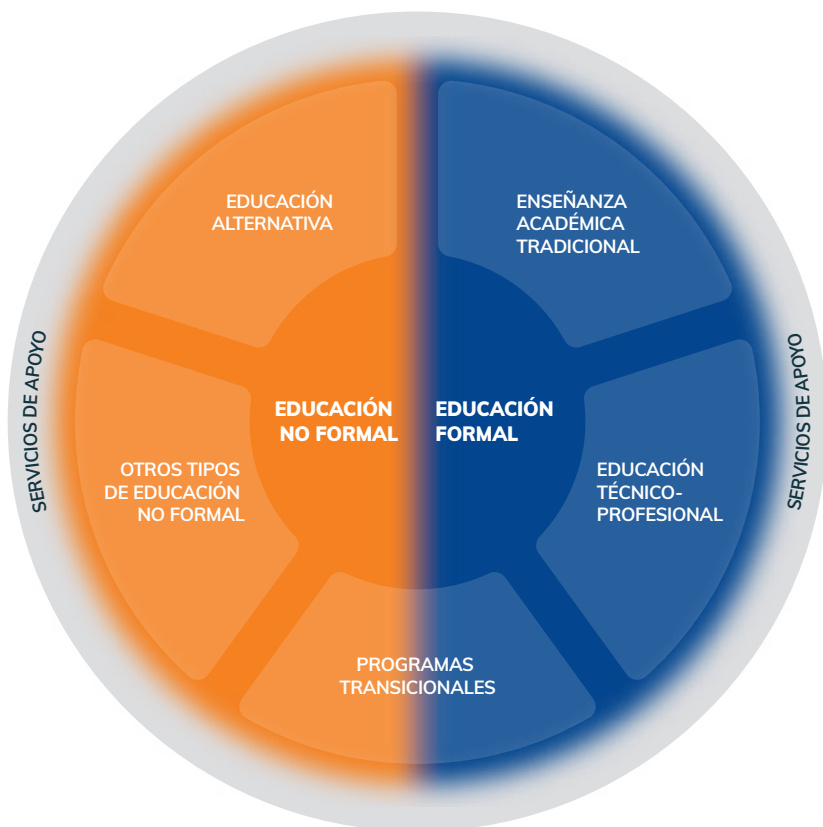
Los programas de educación no formal (ENF) ofrecen una alternativa a la educación formal para niños, niñas, adolescentes y jóvenes no escolarizados y para estudiantes para quienes el sistema de educación formal no es una opción viable. Los programas de ENF ofrecen una educación flexible y receptiva que se adecúa a las circunstancias particulares de estos grupos y les permite continuar o completar el aprendizaje perdido y adquirir habilidades profesionales y para la vida imprescindibles. Sin embargo, los programas de ENF en situaciones de crisis y de conflicto varían mucho en cuanto a su contenido, las modalidades de impartición, la calidad educativa, la certificación (y la falta de ella) y los destinatarios. Además, hay falta de consenso y de un lenguaje común en la literatura actual que explique cuáles son las necesidades que aborda la ENF y en quiénes se enfoca. Esta variedad genera confusión y dificulta la tarea de establecer de forma clara cuestiones como la política, el diseño, la calidad y la orientación operativa.

El objetivo del presente *documento de referencia* y del *documento sobre cuestiones y consideraciones que lo acompaña* es resolver la confusión relacionada con la definición de ENF, su objetivo, el público al que está dirigida y su calidad. El *documento de referencia* propone una taxonomía y definiciones de los programas de ENF para adolescentes y jóvenes en entornos afectados por crisis y conflicto. Resume el uso histórico y actual de los términos relacionados con la ENF, y refleja políticas actuales y usos programáticos de dichos términos. El *documento sobre cuestiones y consideraciones* destaca los desafíos fundamentales relacionados con la ENF desde el punto de vista de adolescentes y jóvenes afectados por crisis y conflicto y ofrece ideas acerca de cómo abordar dichos desafíos. Ambos documentos fueron escritos en beneficio de todos aquellos profesionales de la educación, donantes y decisores políticos que trabajan en entornos afectados por crisis y conflicto.

La taxonomía que se propone en el presente *documento de referencia* sitúa a la educación no formal y alternativa dentro del amplio panorama de las opciones de programas educativos relevantes en contextos afectados por crisis y conflicto (figura 1). Intenta proporcionar una visión común sobre los límites, las relaciones y las intersecciones entre la ENF y otras formas de educación, con el objetivo de apoyar a los financiadores, responsables políticos y ejecutores en la conceptualización de cómo los programas de educación pueden servir a los adolescentes y jóvenes no escolarizados con mayor eficacia. El objetivo de la taxonomía es representar varias opciones educativas que son igualmente valiosas y tienen diferentes propósitos y beneficios según el contexto.

1 La Organización Mundial de la Salud define como "adolescentes" a las personas entre 10 y 19 años, mientras que las Naciones Unidas define como "jóvenes" a las personas de entre 15 y 24 años.

Figura 1: Taxonomía de programas de educación alternativa



Las definiciones que se ofrecen en este documento no pretenden ser concluyentes. Son, mas bien, sugerencias relacionadas con un esfuerzo más amplio de dar más coherencia a la variedad de términos y tipos de programas educativos, y, por lo tanto, de ser un primer paso hacia un mejor entendimiento del panorama de la ENF en contextos de crisis y conflicto. Dada la gran variedad de definiciones que se utilizan actualmente, es posible que las que se ofrecen aquí no sean objeto de un acuerdo inmediato (o universal). Así es como debe ser: el proceso de creación de consenso debe involucrar a todas las partes interesadas en la ENF. Con independencia de la terminología que finalmente se escoja, este debate no puede esperar. A medida que las crisis mundiales se alargan y -en el caso del COVID-19- se amplían, millones de adolescentes y jóvenes no escolarizados necesitan urgentemente acceder a oportunidades educativas de alta calidad, flexibles y acreditadas que se ajusten a sus necesidades. Aclarar los distintos tipos de programas de la ENF y su relación con el sistema de educación formal son las primeras etapas esenciales para informar sobre la política y la práctica educativa para los adolescentes y jóvenes no escolarizados.

Las *Normas mínimas para la Educación: Preparación, Respuesta, Recuperación de la INEE* (INEE, 2010) son la única herramienta global que articula el nivel mínimo de calidad educativa y el acceso a la educación en situaciones de emergencias y durante la recuperación.² [Las Normas Mínimas para la Educación de la INEE](#) contienen 19 normas, cada una con sus respectivas acciones clave y notas de orientación. El manual pretende mejorar la calidad de la preparación, la respuesta y la recuperación en materia de educación; aumentar el acceso a oportunidades de aprendizaje seguras y pertinentes; y garantizar una clara responsabilidad y una sólida coordinación en la prestación de estos servicios.

Las orientaciones de las *Normas Mínimas de la INEE* están diseñadas para ser usadas en un amplio espectro de crisis, incluyendo desastres ocasionados por amenazas naturales y conflictos, situaciones de emergencia de inicio lento o de inicio rápido y emergencias en entornos rurales y urbanos.

Más información sobre las *Normas mínimas de la INEE*:

A lo largo del documento, los cuadros de texto harán referencia a las [Normas Mínimas](#) que vinculan el contenido del documento con el marco más amplio de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) para proporcionar una educación de calidad en situaciones de emergencia. En cada referencia se indicará dónde se puede encontrar más información acerca de las Normas Mínimas.

² La INEE es una red global y abierta de agencias de la ONU, ONGI, donantes, gobiernos, universidades, escuelas, docentes, estudiantes y poblaciones afectadas por crisis. Los miembros de la INEE incluyen a personal de ONGI y de la ONU, ministerios de educación y otro personal gubernamental, estudiantes, docentes, donantes e investigadores. Nuestra misión es garantizar el derecho a una educación de calidad, segura y relevante para todos quienes viven en contextos de crisis y emergencia, a través de la prevención, preparación, respuesta y recuperación (INEE, 2010).

ANTECEDENTES

Las crisis y los conflictos actuales presentan numerosos desafíos para la gente joven que espera acceder a una educación de alta calidad y mejorar sus oportunidades futuras. En 2019, antes de la pandemia del COVID-19, 127 millones de niños, niñas y jóvenes en edad de enseñanza primaria y secundaria residentes en países afectados por las crisis no estaban escolarizados, lo que supone casi la mitad del total de la población no escolarizada a nivel mundial (INEE, 2020). Solo un 65 por ciento de los niños y niñas en países afectados por conflictos completan la enseñanza primaria (UNESCO UIS, 2015).

Los efectos de la crisis en la educación se agravan en el caso de los niños y niñas mayores. Entre los adolescentes, con edades comprendidas entre los 10 y 19 años, que viven en contextos de emergencia, solo el 54% llega a la educación secundaria inferior y el 27% alcanza la educación secundaria superior, en comparación con aproximadamente el 80% y el 50% de sus pares, respectivamente, en contextos de no emergencias (UNICEF, 2018). Concretamente para los refugiados, la tasa de asistencia a la educación secundaria es muy inferior (23%) a los de su misma edad en todo el mundo (84%) (UNHCR, 2017).

Aunque escasean los datos sobre educación de jóvenes de 15 a 24 años que viven en contextos de crisis y de conflicto, se consideran una población prioritaria que tiene el potencial de contribuir al conflicto en curso o de construir sociedades pacíficas. Solo el 79% de los y las jóvenes en dichos contextos tienen un nivel de alfabetización básico, en comparación con el 93% en todo el mundo (UNESCO, 2011). En el África subsahariana, donde existe la más alta proporción de jóvenes en relación con la población total (Fawcett, Hartwell y Israel, 2010), se estima que 89 millones de jóvenes con edades comprendidas entre los 12 y los 24 años han abandonado sus estudios (Inoue, Di Gropello, Taylor y Gresham, 2015). Estos jóvenes carecen de certificados de educación y de las aptitudes básicas necesarias para tener éxito en la vida y en el trabajo. La igualdad en el acceso a la escuela, la promoción y la finalización de los estudios difiere entre los niños, niñas y jóvenes que forman parte de grupos marginados, dependiendo del contexto.

Los adolescentes y jóvenes que viven en contextos de crisis y conflicto abandonan sus estudios por numerosos motivos. El *Informe de síntesis y directrices para los programas de efectivo (Synthesis Report and Guidelines for Cash Programs)* del **Cluster Mundial de Educación** (2019) distingue entre los obstáculos de la oferta y de la demanda para acceder a la educación. Las barreras del lado de la demanda incluyen (a) barreras socioculturales (por ejemplo, las opciones familiares, percepción de falta de beneficios de la educación); (b) barreras económicas (por ejemplo, pagos a las escuelas por la enseñanza y otras tasas, pagos necesarios para exámenes o para las asociaciones de padres y docentes, costes de oportunidad del trabajo infantil perdido); (c) barreras relacionadas con la protección (por ejemplo, traumas derivados del conflicto o la crisis, acoso escolar, discapacidad, violencia de género relacionada con la escuela, violencia física y abusos en la escuela, discriminación, falta de documentación para la matriculación o para pasar de grado). Las barreras del lado de la oferta incluyen (a) barreras socioculturales (por ejemplo, prestación de servicios sesgados o selectivos, prejuicios entre los docentes); (b) barreras relacionadas con el servicio (por ejemplo, estructuras escolares dañadas o empobrecidas, insuficiente capacidad escolar para la afluencia de estudiantes, ratios

inadecuadas docente/estudiantes, docentes no formados o sin certificación, currículum extranjeros, idioma de los currículum); y (c) barreras de protección (por ejemplo, falta de seguridad en el lugar o alrededores, o al desplazarse a y desde la escuela; uso militar de las escuelas; grupos armados reclutando a niños y niñas en las escuelas; violencia de género en las escuelas) (Cluster Mundial de Educación, 2019; Justino, 2014; UNHCR, 2018).

La pobreza, los efectos sanitarios adversos, el escaso rendimiento educativo, la amenaza de reclutamiento dentro de grupos armados, y el temor e inseguridad persistentes a menudo impiden a los niños, niñas y jóvenes el acceso a la educación (Justino, 2014). La interrupción de la escolarización debido a conflictos o crisis pueden ser una de las barreras más significativas para retornar a la educación.

A pesar de estos desafíos, adolescentes, jóvenes, familias, y comunidades en contextos afectados por crisis y conflictos priorizan la educación como una necesidad esencial (por ejemplo, Gladwell & Tanner, 2014; Nicolai & Hine, 2015; UNHCR, 2016). La educación proporciona un entorno estructurado y un sentido de propósito para las personas que residen en contextos de estrés y fragilidad (UNHCR, 2018a). También puede proporcionar apoyo socioemocional, protección y salud para adolescentes y jóvenes (INEE, 2016). La educación también tiene el potencial de reducir el nivel de conflicto y violencia en una sociedad y de incrementar la cohesión social (Justino, 2014; Smith, 2010). Estos beneficios resultan especialmente tangibles en estudiantes adolescentes y jóvenes, que se convertirán en “constructores o destructores de la paz” (UNHCR, 2018b).

La ENF ofrece un camino para que adolescentes y jóvenes que hayan abandonado sus estudios se reincorporen a la educación formal. Lo mismo sucede con los estudiantes para los que la educación formal puede no ser la más adecuada, porque les permite acceder a una formación técnico-profesional/de medios de subsistencia y desarrollar las habilidades necesarias para construir una buena salud, seguridad y empleo. Varios programas actuales de ENF podrían entenderse como una alternativa al sistema de educación formal, desde actividades temporales ad hoc a programas de ciclo completo o de educación secundaria que facilitan la obtención de un certificado. Estos programas son específicos del entorno y por lo tanto cubren una gama de necesidades en numerosos contextos de crisis, incluyendo emergencias humanitarias complejas, contextos de crisis prolongados, campamentos de refugiados y personas internamente desplazadas (IDP), áreas urbanas afectadas por la violencia de bandas, contextos post-conflicto, contextos de reconstrucción y regiones afectadas por desastres causados por fenómenos naturales o epidemias. Esta variada programación recibe distintas denominaciones. En algunos contextos se prefiere utilizar “educación alternativa”, mientras en otros se utiliza la educación “no formal,” “complementaria,” “extracurricular,” o “extraescolar”.

Esta falta de coherencia en la denominación, los objetivos, los componentes, el entorno y la población destinataria de la ENF induce a confusión a estudiantes, padres, madres y comunidades a la hora de entender el objetivo y el valor de los distintos programas de ENF y, más ampliamente, a los profesionales y responsables políticos a la hora de discernir claramente a quién se atiende y a quién no; hasta qué punto se satisfacen las necesidades de los adolescentes y jóvenes no escolarizados afectados por crisis y conflictos; y cómo se puede avanzar para mejorar la accesibilidad, la equidad y la calidad de los programas para esta población tan numerosa y creciente.

Este documento de referencia fue encargado por el Grupo de trabajo de educación ace-

lerada (AEWS, por sus siglas en inglés), que opera en el marco del Grupo de trabajo de Política Educativa de la INEE con el fin de desarrollar un conjunto de definiciones y una propuesta de taxonomía de los programas de ENF en contextos afectados por conflictos y crisis en todo el mundo.³ Este documento va dirigido a los miembros de la INEE, incluyendo a profesionales, donantes, investigadores y responsables políticos que apoyan la ENF en contextos afectados por crisis y conflictos. Este trabajo tiene por objeto impulsar el debate y fomentar el consenso entre las distintas partes interesadas de la ENF en relación con las definiciones, los componentes, los objetivos y la población destinataria de los programas de ENF, así como aportar los vínculos existentes con la programación de ENF dentro de las normas mínimas de la INEE, de modo que dichos programas puedan ser optimizados para satisfacer las necesidades de los adolescentes y jóvenes no escolarizados en contextos de crisis y conflicto.

NOTA SOBRE TERMINOLOGÍA Y LENGUA

Desarrollar una terminología y una taxonomía compartida para la ENF es una tarea complicada pero esencial. El lenguaje es poderoso, político y lleno de matices, sobre todo cuando se trata de una variedad de lenguas, dialectos y contextos. Los numerosos términos utilizados para describir los programas de ENF para adolescentes y jóvenes no escolarizados en situaciones de crisis y conflicto son específicos de cada contexto. Por ejemplo, algunas partes interesadas evitan el término “alternativo,” porque consideran que implica que esos programas son inferiores a la escolarización formal; prefieren la “no formal,” argumentando que son programas simplemente diferentes a los de las escuelas formales.

El AEWS reconoce la importancia de escoger los términos con cuidado, por lo que ofrece este marco de trabajo para la ENF como punto de partida. El AEWS anima a responsables políticos y profesionales a que tengan en cuenta este marco —incluyendo el valor de avanzar en un conjunto de definiciones y una taxonomía común —al desarrollar su propio marco contextual específico y apropiado.

Resulta poco probable ponerse de acuerdo universalmente sobre estas definiciones; de hecho el estudio bibliográfico reveló una notable contradicción y confusión de términos. Este primer paso tiene como objetivo comprender mejor el panorama de los programas, así como la historia de los términos y el uso, con el fin de conceptualizar el campo de la manera más eficaz, tanto ahora como en el futuro.

También es importante señalar que la elección de la lengua es relevante a la hora de comparar los términos. Este análisis se realizó en inglés, con alguna revisión de documentos y políticas en español; de modo que los ejemplos y datos recopilados en el estudio solo se revisaron en inglés. Los futuros trabajos e investigaciones que estudien los términos utilizados en otros idiomas relevantes serán complementarios y útiles.

³ El documento complementario *Cuestiones y consideraciones (Issues and Considerations)* se basa en estas definiciones y taxonomía para destacar y ofrecer una guía de programación para los principales desafíos educativos y de desarrollo de habilidades que enfrentan los adolescentes y jóvenes no escolarizados y que viven en contextos de conflicto y crisis.

Más información acerca de las Normas mínimas de la INEE:

- **Ámbito 1: Normas fundamentales-Participación comunitaria**
 - Norma 2: Recursos, Nota de orientación 2 relativa a **la promoción del acceso y la seguridad**
- **Ámbito 1: Normas fundamentales-Análisis**
 - Norma 2: Estrategias de respuesta, Nota de orientación 8 relativa a **la superación de restricciones de los mandatos institucionales para desarrollar estrategias de educación**
- **Ámbito 1: Normas fundamentales-Análisis**
 - Norma 3: Monitoreo, Nota de orientación 4 relativa al **monitoreo de los educandos**
- **Ámbito 3: Enseñanza y Aprendizaje-todas las normas**
- **Ámbito 5: Política educativa**
 - Norma 1: Formulación de leyes y políticas, Nota de orientación 2 relativa a **las leyes y políticas educativas nacionales que garantizan la continuidad de la educación**

Más información sobre apoyo psicosocial/aprendizaje socio-emocional (PSS/SEL, por sus siglas en inglés) en la [Nota de orientación de la INEE sobre Apoyo Psicosocial](#).

Más información sobre Educación sensible al conflicto en la [Nota de orientación de la INEE Sobre Educación Sensible al Conflicto](#).

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN “NO FORMAL” Y “ALTERNATIVA”: UN BREVE ANÁLISIS DE LA BIBLIOGRAFÍA

Los jóvenes cuyas oportunidades de asistir a la escuela se han visto interrumpidas por crisis o conflictos pueden tener distintos objetivos. Algunos pueden querer completar su escolarización pero pueden no estar dispuestos a asistir a la educación primaria con niños y niñas más jóvenes. Sin embargo, pueden estar dispuestos a seguir un programa de ENF que les permita completar su ciclo de educación primaria o secundaria. Otros quizá sienten que no pueden completar su escolarización, pero les gustaría adquirir competencias básicas de lectoescritura y matemáticas, junto con una habilidad u oficio, para mejorar sus posibilidades de empleo. Además, los niños, niñas y jóvenes afectados por crisis y conflictos necesitarán tanto apoyo psicosocial como oportunidades para desarrollar habilidades para la vida diaria de modo que puedan participar de forma saludable en la sociedad (Baxter & Bethke, 2009). Se están desarrollando una serie de vías de ENF para cumplir con los distintos objetivos y necesidades de las y los jóvenes afectados por crisis y conflictos. Estas vías tienen sus raíces históricas en los campos del desarrollo internacional y la educación.

APARICIÓN DE LA EDUCACIÓN “NO FORMAL” Y “ALTERNATIVA”

El término “educación no formal” surgió en la literatura sobre desarrollo en la década de 1960 (Coombs, 1968) para describir un tipo de programación educativa implementada como reacción a la rigidez y los fallos percibidos de los sistemas educativos formales en todo el mundo. Los programas de ENF abarcaban todos los “programas y procesos sistemáticos de educación y capacitación que se encuentran fuera de la educación ‘formal’” (p. 9). Al igual que el trabajo de Paulo Freire para desarrollar la alfabetización y la conciencia crítica entre la población más pobre de las zonas rurales de Brasil y Chile, gran parte de la ENF inicial se centró en satisfacer las necesidades de los adultos. Incluyó capacitación para agricultores y trabajadores, alfabetización funcional, capacitación en el trabajo y programas especiales para jóvenes (Coombs, 1968).

Muchos programas de ENF se basaron en gran medida en una metodología de educación freireana, por lo que a menudo ofrecían una pedagogía más flexible y centrada en el estudiante y un compromiso más profundo y activo con el proceso de aprendizaje que lo que se observó en los sistemas escolares formales (Christophersen, 2015). Si bien la ENF puede definirse como una actividad educativa organizada que tiene lugar fuera del sistema escolar formal, está ideológicamente asociada con una pedagogía participativa centrada en el estudiante. En 1974, Coombs y Ahmed (citado en Rogers, 2004, párr. 8) definieron la ENF como “cualquier actividad educativa organizada, sistemática y llevada a cabo fuera del marco del sistema formal para proporcionar tipos específicos de aprendizaje para subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños y niñas”. Sin embargo, esta definición era imprecisa y cada país definió la ENF a su manera. Algunos incluían todas las actividades educativas ofrecidas fuera de las escuelas y universidades; otros incluyeron actividades educativas proporcionadas

por partes interesadas distintas del ministerio de educación, como organizaciones no gubernamentales internacionales (ONGI); y otros incluyeron oportunidades educativas proporcionadas por otros ministerios, en grupos de aprendizaje específicos, o mediante programas de radio y televisión (Rogers, 2004). Durante su apogeo en los años setenta y ochenta, la ENF se consideraba a menudo como una solución para “los males” de los sistemas educativos en los países en desarrollo, aunque algunos todavía la consideraban un subsistema inferior o una oferta de segunda oportunidad para quienes no habían podido acceder a la educación formal (Rogers, 2004).

El término “educación alternativa”, que parece tener raíces similares a la “educación no formal”, surgió (principalmente en la literatura de los países del Norte y del Oeste) como una alternativa más flexible y centrada en el estudiante a los sistemas de educación formal rígidos que no podían cumplir con las necesidades de muchos estudiantes. Sin embargo, cabe señalar que el término “educación alternativa” se ha asociado más estrechamente con los movimientos de escuelas alternativas en los países occidentales. Si bien ganó una importancia significativa en las décadas de 1960 y 1970, al mismo tiempo que el movimiento ENF descrito anteriormente, el movimiento de escuelas alternativas en varios países del norte (por ejemplo, Estados Unidos, Canadá y Reino Unido) tiene sus raíces en los esfuerzos de la educadora sueca Ellen Key, la reformadora italiana Maria Montessori, el filósofo austríaco Rudolf Steiner (quien fundó las Escuelas Waldorf) y los estadounidenses John Dewey y Francis Parker, quienes encabezaron el movimiento progresista estadounidense (Sliwka, 2008). Los programas de educación alternativa pueden proporcionar a los estudiantes opciones educativas y variedad pedagógica, o incluso ofrecer una opción de “última oportunidad” para las y los jóvenes en riesgo de abandonar la educación.

Aún así, el término “educación alternativa” se ha utilizado a veces para describir programas educativos en países en desarrollo y contextos afectados por crisis y conflictos fuera de las escuelas formales (ver, por ejemplo, Farrell y Hartwell, 2008; Baxter y Bethke, 2009). Haciendo eco del enfoque de los educadores freireanos que usaron el término “educación no formal”, Farrell y Hartwell (2008) enfatizan específicamente los programas que usan una pedagogía radicalmente diferente y más centrada en el estudiante. Escriben: “Lo que hemos llegado a comprender sobre el aprendizaje humano no tiene casi nada que ver con cómo se sigue llevando a cabo la escolarización” (p. 12), y argumentan que la pedagogía de la educación alternativa se alinea más estrechamente con la forma en que sabemos que ocurre el aprendizaje. Farrell y Hartwell (2008) citan los mismos orígenes de la educación alternativa para la ENF, es decir, las iniciativas de alfabetización y desarrollo comunitario de las décadas de 1960 y 1970, incluyendo programas como la Escuela Nueva en Colombia, el Comité de Promoción Rural de Bangladesh, Escuelas para la vida de Ghana y el Programa de escuelas comunitarias en Egipto, como programas ejemplares de educación alternativa.

La educación no formal y alternativa surgieron en diferentes contextos mundiales de forma casi simultánea, y con principios y prácticas arraigadas en críticas similares a la educación formal. Sin embargo, aunque los dos términos a menudo se usan indistintamente, pueden tener definiciones, grupos destinatarios, objetivos, y estrategias de implementación significativamente diferentes en los campos de la educación y el desarrollo internacional.

LA EDUCACIÓN NO FORMAL Y ALTERNATIVA HOY: EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE EMERGENCIA

A finales de la década de los ochenta, el concepto de ENF prácticamente desapareció del discurso educativo. Resurgió en la década de los noventa, antes y después de la Convención de Jomtien y del nacimiento del movimiento Educación para Todos, que enfatizó la necesidad mundial de garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los niños y niñas. Para cuando se establecieron los ODS en 2015, se había vuelto absolutamente fundamental reconocer que los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes en situaciones de crisis y conflicto seguían siendo difíciles de alcanzar. El fondo mundial La Educación No Puede Esperar (ECW, por sus siglas en inglés) se estableció durante la Cumbre Humanitaria Mundial de 2016 con el objetivo explícito de apoyar la programación de la educación en emergencias. En 2018, ECW apoyó a aproximadamente 260.000 niños, niñas y jóvenes a través de programas de ENF. Además, el 78% de los países apoyados por ECW incluyeron un componente de ENF en sus respuestas educativas. De hecho, la ENF, así como su certificación y estándares, son un componente explícito de la teoría del cambio de ECW (2018).

Desde el año 2000 ha surgido una amplia gama de programas de ENF para niños, niñas y jóvenes en contextos de emergencia. Esto incluye programas para niños y niñas que no tienen acceso a escuelas formales (como el Comité de Promoción Rural de Bangladesh en Bangladesh y las escuelas comunitarias de Malí), así como programas completos de ENF que conducen a la certificación y acreditación de los resultados del aprendizaje para adultos que no completaron su escolaridad, como en Filipinas y Tailandia (Rogers, 2004). Algunos grupos contemporáneos ven la ENF de manera más amplia, como la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África, que incluye grupos de mujeres, grupos agrícolas y otros, junto con escuelas no formales para niños y niñas (Rogers, 2004). Sin embargo, en la actualidad se entiende generalmente que la ENF es un aprendizaje organizado que se lleva a cabo fuera de las instituciones educativas reconocidas, que a menudo se centra en los niños, niñas y jóvenes no escolarizados, y que ofrece una segunda oportunidad a aquellos que perdieron o no completaron su escolarización (Christophersen, 2015; ECW, 2018). A menudo se considera que estos programas son más flexibles y tienen docentes menos cualificados, un currículum más simple y materiales de enseñanza y aprendizaje diferentes a los de las escuelas oficiales (Rogers, 2005).

NOTA SOBRE “APRENDIZAJE INFORMAL”

Rogers (2004) afirma que el resurgimiento del concepto de ENF en la década de los noventa se basó en la idea del aprendizaje a lo largo la vida, que reconceptualizó la educación a partir del modelo de escolarización primaria, secundaria y terciaria para centrarse en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes a lo largo de la vida. Este concepto está estrechamente relacionado con la primera tipología de Coombs, que distingue entre aprendizaje formal, no formal e informal.

El aprendizaje informal es un concepto importante porque a menudo también se confunde con los términos de educación “no formal” y “alternativa”. Coombs y Ahmed (1974, citado en Rogers, 2004) originalmente definieron el aprendizaje informal como:

El proceso de toda la vida mediante el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y percepciones de las experiencias diarias y la exposición al medio ambiente: en el hogar, el trabajo, los juegos; del ejemplo y las actitudes de familiares y amigos; de viajar, leer periódicos y libros; o escuchando la radio y/o viendo películas o televisión. Por lo general, la educación informal no está organizada y no suele ser sistemática; sin embargo, representa la mayor parte del aprendizaje total de toda la vida de una persona, incluso el de una persona altamente “escolarizada”. (pág.8)

Según esta definición, el aprendizaje informal difiere notablemente de la educación no formal y alternativa. Aún así, es importante considerar el término en relación con la ENF y la educación alternativa, ya que a veces se usa para describir programas educativos estructurados y planificados. Por ejemplo, en 2015, Christophersen señaló que:

En Jordania, donde la educación no formal se define claramente como una oportunidad de educación organizada para los que abandonan la escuela a largo plazo (como se describe anteriormente), todos los demás programas educativos se definen como educación informal. Las oportunidades de educación informal para los refugiados sirios a menudo se centran en proporcionar clases básicas de lectoescritura y habilidades numéricas combinadas con apoyo psicosocial y habilidades para la vida. La educación informal no está regulada ni certificada por el gobierno y tiende a estar menos estructurada y tener una calidad desigual. (pág. 7)

Si bien la política jordana se ha actualizado desde entonces, incluida la ampliación del alcance de la programación de ENF (y, por lo tanto, de la definición), es importante comprender las formas diversas y a menudo contradictorias en que se utilizan estos términos, tanto histórica como actualmente.⁴

RECONOCIMIENTO, VALIDACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL Y ALTERNATIVA PARA LOS Y LAS JÓVENES

En contextos afectados por crisis y conflictos, los términos “educación no formal” y “educación alternativa” se han utilizado indistintamente. Por ejemplo, la INEE usó la ENF para describir programas de educación estructurados fuera del sistema formal que pueden o no conducir a la acreditación de resultados de aprendizaje (INEE, 2010). Los trabajos de Farrell & Hartwell (2008) y Baxter & Bethke (2009) —ambos publicados por la UNESCO— utilizan el término “educación alternativa” para describir el mismo tipo de programación. Muchos actores (por ejemplo, ECW) citan actualmente la definición de ENF de la UNESCO para este mismo tipo de programas.⁵

Sin embargo, hay dos cuestiones que hacen que sea particularmente importante desarrollar una articulación clara de los tipos de programas que existen fuera de la educación formal y lograr un consenso sobre su denominación. Unas de ellas se relaciona con el cambio de la ENF hacia la provisión de una vía de educación alternativa para los niños, niñas y jóvenes no escolarizados (tras la Convención de Jomtien y el movimiento Educación para todos, en los

⁴ Consulte el Plan Estratégico Nacional de Educación 2018-2022 del Ministerio de Educación de Jordania (2017), en el cual la programación ENF, descrita como acreditada por el gobierno, incluye programas implementados tanto por el gobierno como por las ONGI

⁵ Como se señaló anteriormente, la educación “informal” también se utiliza en algunos contextos, mientras que otros términos, como educación “complementaria” (por ejemplo, Hartwell, 2007) se suman a la variedad de términos.

Objetivos de Desarrollo del Milenio y los ODS y, lo que es más importante, en cómo se enfatiza en la estrategia de la ECW). La otra hace referencia al impulso para reconocer, validar y acreditar los resultados del aprendizaje en los programas de ENF.

Según la UNESCO (2015), “en un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida, las oportunidades de aprendizaje deben estar disponibles a través de todos los canales: formal, no formal e informal. Dado que el aprendizaje a lo largo de la vida valora todo tipo de experiencias de aprendizaje, los resultados del aprendizaje deben reconocerse y validarse independientemente de cómo, dónde y de quién se adquieran” (p. 11). A partir de finales de la década de los noventa y principios del 2000, y con un impulso significativo entre 2010 y 2015, muchos países del mundo aceptaron la necesidad de reconocer, validar y acreditar el aprendizaje obtenido a través de vías educativas fuera de las escuelas formales.

ACNUR (2019) actualmente destaca la acreditación del aprendizaje obtenido a través de programas no formales: “ACNUR desaconseja encarecidamente la inversión en la educación informal cuando se presenta como un sustituto de la educación formal o no formal o cuando no ofrece vías que conduzcan a un posterior aprendizaje acreditado” (p. 14). Este sentimiento es compartido por varios países que han desarrollado leyes, políticas, estrategias y prácticas específicas para reconocer y acreditar el aprendizaje no formal e informal (UNESCO, 2015), incluyendo a muchos países afectados por crisis y conflictos. Este impulso para reconocer, validar y acreditar los conocimientos y competencias obtenidos en la educación fuera del sistema formal ha puesto de relieve la aparición de un subconjunto de programas de educación no formal que (1) ayudan a los estudiantes a adquirir competencias equivalentes a las obtenidas mediante el sistema formal y a recibir certificaciones para esas competencias; o (2) resultan en una certificación/acreditación reconocida que apoya la transición a los grados superiores o el ingreso en la educación formal. La proliferación de estos programas genera la necesidad de definir más claramente los tipos de programas implementados fuera del sistema formal.

En este Documento de referencia, enmarcamos nuestra revisión bibliográfica y nuestra propuesta de taxonomía y definiciones dentro de algunos de estos discursos y debates históricos, teniendo en cuenta la amplia gama de opciones de programación diseñadas para satisfacer las necesidades de adolescentes y jóvenes no escolarizados en contextos afectados por crisis y conflictos. Cabe señalar que la taxonomía y las definiciones propuestas no describen categorías de programas claramente delimitadas; más bien, como señaló Rogers (2004), los límites son “confusos”. Sin embargo, nos parece importante actualizar los términos y la taxonomía, específicamente considerando la aceptación cada vez mayor de que muchos adolescentes y jóvenes no escolarizados necesitan programas que les permitan desarrollar competencias equivalentes a las que generalmente se obtienen en las escuelas formales, y que esas competencias deben ser reconocidas, validadas y acreditadas. Sabemos que los términos utilizados seguirán evolucionando, contextualizándose y siendo cuestionados.

Más información en las Normas mínimas de la INEE:

- **Ámbito 3: Enseñanza y aprendizaje**
 - Norma 3: Procesos de instrucción y aprendizaje, nota de orientación 3 sobre **métodos de enseñanza apropiados en la educación formal y no formal**

METODOLOGÍA

Para producir este informe, realizamos una revisión bibliográfica en profundidad, que complementamos con una encuesta de base y consultas específicas con expertos en este ámbito. A continuación se ofrece un resumen de nuestros métodos.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se guió por las siguientes preguntas, que fueron desarrolladas en colaboración con el grupo de trabajo de educación acelerada de la INEE:

1. ¿Cómo se conceptualiza y define la educación no formal y alternativa para adolescentes y jóvenes en diversos contextos afectados por crisis y conflicto?
 - a. ¿Qué tipos de programas/modalidades existen? ¿Quiénes son los proveedores? ¿Cuáles son los objetivos de los programas?
 - b. ¿Cuáles son los elementos centrales de los programas? ¿Qué relación existe entre los programas de educación alternativa, no formal y formal?
 - c. ¿Qué tensiones y contradicciones clave existen?
2. ¿Cuáles son las necesidades que los programas de educación no formal y alternativa tratan de abordar en contextos afectados por crisis?
3. ¿Cómo se pueden conceptualizar las relaciones y los límites mediante diversos programas de educación no formal y alternativa en contextos afectados por crisis y conflictos? ¿Qué taxonomías existen para conceptualizar las distintas vías de educación no formal y alternativa?
4. ¿Qué necesidades y desafíos enfrentan los programas de educación no formal y alternativa desarrollados para adolescentes y jóvenes en contextos afectados por crisis y conflicto en términos de acceso, calidad, acreditación, certificación y sostenibilidad?
5. ¿Qué políticas, enfoques y prácticas prometedoras existen en la educación no formal y alternativa en contextos afectados por crisis y conflicto? ¿Qué deben considerar los donantes, los implementadores y los responsables políticos al determinar qué tipo de programa de educación no formal y alternativa administrar?

Esta revisión bibliográfica es el primero de dos artículos que examinan el panorama de la ENF para adolescentes y jóvenes no escolarizados en contextos de crisis y conflictos, y se centra en las preguntas de investigación 1 a 3.⁶

⁶ Las preguntas de investigación 4 y 5 se abordan en el documento adjunto *Cuestiones y consideraciones (Issues and Considerations)*.

MARCO CONCEPTUAL

Esta revisión bibliográfica se basa en nuestro marco conceptual para la programación de la ENF para adolescentes y jóvenes en contextos afectados por crisis y conflictos. En esta sección desarrollamos la revisión histórica previa de la educación alternativa y no formal al definir crisis y conflictos, así como adolescentes y jóvenes. Para superar los desafíos inherentes a la conciliación de las diferentes interpretaciones y usos de los términos, este marco conceptual se perfeccionó a lo largo de diez meses, en estrecha colaboración con la AEWS de la INEE.

Definición de contextos afectados por crisis y conflictos

Un aspecto complejo de la investigación sobre la ENF en contextos afectados por crisis y conflictos es tratar de definir qué se entiende exactamente por “crisis” y “conflicto”. Los programas de educación difieren sustancialmente conforme al tipo de crisis y entre las regiones del mundo. Por lo tanto, considerar el panorama de los programas de ENF requiere alguna diferenciación entre los diversos contextos.

Las crisis, los conflictos y las emergencias abarcan una amplia gama de contextos. Las crisis humanitarias generalmente distinguen entre emergencias provocadas por el ser humano (es decir, un conflicto armado o un accidente grave), desastres asociados con amenazas naturales (es decir, terremotos, tsunamis, inundaciones, sequías, tormentas), amenazas biológicas (es decir, epidemias) y emergencias complejas (que se definen a continuación). En el Recuadro 1, ofrecemos definiciones de la educación en crisis y conflictos (EiCC, por sus siglas en inglés) y literatura humanitaria más amplia.⁷ Estas definiciones y tipologías resaltan los elementos contextuales que son críticamente relevantes donde los programas de ENF están operando. Estas definiciones se superponen y son fluidas, ya que un contexto puede comenzar como una emergencia humanitaria compleja y convertirse en una crisis prolongada con el tiempo. Además, un contexto en el que existe una gran población de personas desplazadas por la fuerza, puede considerarse tanto una crisis prolongada como una situación de refugiados prolongada.

La lista del recuadro 1 es útil para ubicar los enfoques para atender a los adolescentes y jóvenes no escolarizados dentro de contextos complejos y dinámicos que afectan el funcionamiento de los proveedores de educación estatales y no estatales. La capacidad de los gobiernos para responder a las necesidades de todas las personas afectadas por crisis y conflictos depende de la naturaleza, duración e intensidad de la situación en particular, así como de las condiciones políticas, sociales y económicas existentes. Por ejemplo, la integración de los refugiados sirios en las escuelas de Turquía, donde antes de la crisis siria existía un sistema educativo sólido y con recursos suficientes, se logró con mucha más facilidad que la integración de los refugiados de Sudán del Sur, congoleños y burundeses en las escuelas de Uganda, donde las escuelas no contaban con fondos suficientes y estaban superpobladas, y un gran porcentaje de los niños y niñas de la población de acogida no asistía a la escuela. La integración de los proveedores de educación no estatales, principalmente ONGI, en la respuesta, es otro factor a considerar al planificar la programación de la educación.

⁷ La literatura de la educación en contextos de crisis y conflicto revisada para este artículo rara vez ofrecía definiciones en profundidad que diferenciaran entre varios contextos, excepto para señalar la diferencia entre un contexto afectado por un conflicto y un contexto afectado por un desastre (King et al., 2019). Además, la mayoría de los ejemplos y la literatura programática revisados para este artículo se enfocan en programas de educación alternativa en contextos de crisis prolongada, lo que se alinea con la literatura (Nicolai y Hine, 2015).

RECUADRO 1: DEFINICIONES DE CONTEXTOS DE CRISIS Y CONFLICTO

Contextos complejos de emergencia humanitaria

En general, UNOCHA define emergencia compleja como “una crisis humanitaria producida en un país, región o sociedad que implica una pérdida total o considerable de autoridad como resultado de un conflicto interno o externo y que requiere una respuesta internacional que va más allá del mandato o la capacidad de un solo organismo o del programa en curso de las Naciones Unidas” (extraído de King et al., 2019).

Ejemplos: Yemen, República Democrática del Congo (RDC), Sudán del Sur, Mozambique

Contextos de crisis prolongadas

“Crisis prolongada” se utiliza para describir a “aquellos entornos en los que un porcentaje significativo de la población es extremadamente vulnerable a la muerte, las enfermedades y la perturbación de los medios de subsistencia durante un período prolongado de tiempo. La gobernanza de estos entornos suele ser muy débil, y el Estado tiene una capacidad limitada para responder y mitigar las amenazas a la población o brindar niveles adecuados de protección” (FAO et al., 2017).

Ejemplos: Haití, República Democrática del Congo, Irak, Siria, Sudán del Sur, Malí, Honduras, Bangladesh, Yemen

Situaciones prolongadas de refugiados

ACNUR define una situación de refugiados prolongada como aquella en la que “poblaciones de refugiados de 25.000 personas o más han estado exiliadas durante cinco o más años en países en desarrollo” (2004, p. 2; extraído de King et al., 2019). Los contextos de refugiados prolongados pueden involucrar a refugiados que viven tanto en campamentos como fuera de campamentos. Este término se utiliza junto con las definiciones de crisis prolongadas anteriores para especificar aún más los contextos con grandes poblaciones de refugiados.

Ejemplos: Kenia, Uganda, Jordania, Líbano, Turquía, Bangladesh

Contextos post-conflicto

Los “contextos post-conflicto” se han definido como “situaciones de conflicto en las que la guerra abierta ha llegado a su fin. Estas situaciones permanecen tensas durante años o décadas y pueden recaer fácilmente en violencia a gran escala” (Junne y Verokren, 2005). Brown et al. (2015) sugieren los siguientes hitos para que un contexto sea etiquetado como “post-conflicto”: (a) cese de hostilidades y violencia; (b) firma de acuerdos políticos/de paz; (c) desmovilización, desarme y reintegración; (d) repatriación de refugiados; (e) establecimiento de un estado en funcionamiento; (f) lograr la reconciliación y la integración social; y (g) recuperación económica. La Red sobre Educación en Crisis y Conflictos de USAID (ECCN, por sus siglas en inglés) (2018) añade los lugares donde el conflicto activo terminó al menos diez años atrás.

Ejemplos: Sierra Leona, Liberia, Colombia

Contextos post-crisis (sin conflicto)

Las secuelas de los desastres asociados con las amenazas naturales a menudo se identifican con más claridad que las asociadas con los conflictos. Los desastres geofísicos y meteorológicos (por ejemplo, terremotos, tsunamis) se dirigen a la recuperación cuando la disrupción ha pasado; igualmente sucede con los climatológicos (por ejemplo, sequías). Las epidemias se declaran terminadas cuando el número de nuevas enfermedades vuelve a caer a niveles anteriores a la epidemia. Las condiciones sociales, políticas y económicas subyacentes en un país influyen en el impacto de un desastre, y existen innumerables contextos post-crisis en los que se interrelacionan las catástrofes y los conflictos. Estos contextos a menudo pueden concentrarse en la “preparación”, especialmente en lugares donde pueden volver a ocurrir desastres asociados con amenazas naturales. Las respuestas al contexto posterior a una crisis son críticamente sensibles al conflicto y se centran en la resiliencia, la reducción del riesgo de desastres y la preparación (GFDRR, 2013).

Nuestra revisión bibliográfica reveló que gran parte de la programación de educación de emergencia se lleva a cabo en situaciones de crisis prolongada. Dentro de esta categoría hay otra diferenciación que es notablemente relevante para la provisión de programas de educación, y para la cooperación y alineación con los programas gubernamentales, basados en la capacidad. El recuadro 2 presenta una tipología de crisis prolongadas, que describe varios contextos y destaca diferencias importantes y significativas en esta categoría.

RECUADRO 2: TIPOLOGÍA DE CRISIS PROLONGADAS

Crisis en contextos afectados por amenazas naturales recurrentes o cíclicas de aparición lenta, que pueden combinarse con conflictos de baja intensidad, vulnerabilidad crónica y elementos de fragilidad estatal, en particular donde los sistemas de protección social dirigidos por el gobierno funcionan mal y las capacidades de la gestión nacional del riesgo de crisis, incluido el acceso a la financiación de riesgos, son limitadas

Ejemplos: partes del Sahel y del Cuerno de África

Crisis en contextos afectados por amenazas naturales de baja frecuencia pero de alta intensidad, como terremotos o ciclones, contextos con vulnerabilidades crónicas que se ven agravadas por la degradación ambiental, las epidemias y el desplazamiento

Ejemplos: Haití, RDC (Ébola)

Crisis en estados que sufren conflictos de intensidad media a alta y grandes cantidades de desplazamientos internos y/o externos y, por lo tanto, requieren una solución política

Ejemplos: Siria, Iraq, Sudán del Sur, Yemen, Mali

Crisis en estados de renta media que albergan grandes afluencias de personas desplazadas por la fuerza de países vecinos con una capacidad y recursos internos relativamente fuertes para gestionar la crisis

Ejemplos: Jordania, Líbano, Turquía

Crisis en estados de renta baja que acogen grandes afluencias de refugiados de países vecinos, con capacidad y recursos relativamente débiles para gestionar las crisis

Ejemplos: Uganda, Kenia, Bangladés

Contextos con violencia sostenida y a gran escala de bandas y reclutamiento de adolescentes y jóvenes para actividades de bandas, que requieren intervención a nivel estatal e internacional

Ejemplos: Guatemala, Honduras y Nicaragua

Fuente: UNOCHA (2015)

La siguiente revisión considera los programas de ENF desarrollados en varios de los contextos mencionados anteriormente, incluyendo los siguientes:⁸

- Para los refugiados sirios en los países de acogida vecinos, como Jordania, Líbano y Turquía
- Para los desplazados internos y los afectados por el conflicto en curso en sus países de origen en Sudán del Sur, Mali, Yemen y Siria
- Para los jóvenes afectados por la violencia de bandas en América Latina
- Para contextos postconflicto que aún son frágiles para los jóvenes, como en Sierra Leona y Liberia

⁸ La relevancia de la naturaleza de cada contexto se destaca y se desarrolla en la sección de conclusiones y se aborda con mayor profundidad en el documento complementario *Cuestiones y consideraciones*.

- Para contextos de refugiados a largo plazo y a gran escala, como Kenia y Uganda
- Para contextos humanitarios complejos, como el brote de ébola en la República Democrática del Congo
- Para contextos expuestos a desastres de alto impacto asociados con peligros naturales, como el sur de Asia o Haití

Definición de adolescentes y jóvenes

Las definiciones de “adolescentes” y “jóvenes” varían ampliamente y están habitualmente determinadas por la edad, pero también pueden definirse por su desarrollo cognitivo, social y emocional o por las circunstancias de la vida, como ser estudiante o trabajar. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) define a los adolescentes como personas entre los 10 y los 19 años. Esto se superpone con el término “juventud”, que las Naciones Unidas define para personas de 15 a 24 años, y “persona joven”, para aquellas de 10 a 24 años (UNDESA, 2013).

La adolescencia y la juventud/adulthood temprana son períodos en la vida en los que se tienen necesidades específicas relacionadas con la etapa de desarrollo. También es un momento para adquirir nuevos conocimientos y habilidades, aprender a manejar las emociones y las relaciones sociales, y desarrollar actitudes y aptitudes que permitan a una persona asumir con éxito roles adultos (OMS, 2014).

Estos términos se utilizan a menudo indistintamente, y pueden usarse de forma diferente en distintos contextos. Por ejemplo, si bien la adolescencia comienza a los 12 años en algunos países, la Unión Africana define a los jóvenes como las personas de 15 a 35 años (USAID, 2013). Además, cuando los datos sobre jóvenes de 15 a 24 años se proporcionan en conjuntos de datos nacionales, a menudo se debe a que se han agregado de maneras que no distinguen específicamente los años de la adolescencia entre los 10 y los 19 años. Asimismo, el uso de los términos “adolescente” y “joven” o de datos por grupo de edad suele ser una cuestión de practicidad (OMS, 2014).

En este documento, generalmente entendemos a los adolescentes y jóvenes como individuos de 10 a 19 y de 15 a 24 años respectivamente, siguiendo los rangos de edad especificados por la INEE. Sin embargo, observamos que en la bibliografía que revisamos sobre adolescentes y jóvenes a menudo no se especificaban las edades incluidas en sus definiciones, o se utilizaban rangos de edad diferentes a los de la INEE. Por lo tanto, usamos la definición de la INEE de manera imprecisa y examinamos la literatura sobre adolescentes y jóvenes tal y como los autores, las organizaciones y los programas definen tales términos.

Finalmente, como se ha señalado en otro lugar (USAID, 2013), en situaciones de crisis o conflicto, los adolescentes y jóvenes se enfrentan a desafíos que son únicos debido a su edad y etapa de desarrollo y a la situación de crisis en la que viven. Los adolescentes y los jóvenes en crisis y conflictos tienen más probabilidades de no asistir a la escuela que sus compañeros más jóvenes, y es posible que se les exija que asuman responsabilidades laborales y domésticas prematuramente (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2015). También corren un mayor riesgo que sus pares más jóvenes de ser reclutados por grupos armados y de sufrir violencia sexual y de género (USAID, 2013). Por último, los jóvenes en crisis y conflictos a menudo se consideran parte del problema que debe abor-

darse o como una amenaza que debe mitigarse, como cuando el crimen, la violencia y el conflicto se atribuyen a las “bolsas” de población joven, que es cuando una gran proporción de la población de un país está compuesta por niños, niñas y jóvenes (USAID, 2013).

Al señalar los desafíos únicos que enfrentan los adolescentes y los jóvenes en situaciones de crisis y conflicto, enmarcamos este documento en torno al entendimiento de que los jóvenes tienen tanto necesidades específicas como fortalezas y habilidades únicas. La ENF es una oportunidad para aprovechar sus capacidades inherentes y su capacidad de acción, para mejorar las oportunidades de su propio futuro y el de su familia y comunidad, y para contribuir a una sociedad equitativa, pacífica y próspera

MÉTODOS

Nuestros métodos incluyeron tres componentes principales: (1) una revisión sistemática de la literatura, (2) una encuesta de base y (3) una consulta con las partes interesadas. Cada una de esas cuestiones se describe brevemente a continuación.

Revisión de la literatura

La revisión de la literatura se centró principalmente en políticas y programaciones desde 2009, cuando Baxter y Bethke realizaron una revisión similar. Utilizamos esa revisión como punto de referencia para enmarcar este documento, con especial énfasis en el panorama cambiante de la programación de educación alternativa y no formal durante la última década. Realizamos una búsqueda iterativa y sistemática de bases de datos académicas y de sitios web y bases de datos de las principales partes interesadas en la educación en situaciones de emergencia (ver el Apéndice A para consultar las fuentes de búsqueda). La búsqueda utilizó cuatro parámetros principales que definimos en consulta con el AEWS de la INEE: (1) relevancia para la programación de educación no formal y alternativa; (2) relevancia para contextos afectados por emergencias, crisis y/o conflictos; (3) relevancia para los adolescentes y jóvenes no escolarizados; y (4) literatura reciente (posterior a 2009). Clasificamos la literatura revisada en seis tipos. La Tabla 1 indica el número de documentos revisados para cada tipo:

1. Revisión sistemática de literatura o documentos conceptuales sobre educación en contextos afectados por crisis y conflictos que incluyen la educación alternativa y/o no formal, o revisiones de la educación alternativa y/o no formal que incluye contextos de crisis y conflictos
2. Revisiones sistemáticas de literatura o documentos conceptuales sobre los tipos específicos de educación alternativa y no formal, como la educación acelerada, la educación básica complementaria, la formación técnico-profesional y los programas de alfabetización y matemáticas
3. Revisiones de temas específicos, como programación para jóvenes, educación secundaria, educación para refugiados, integración con el sistema formal, y reconocimiento, validación y acreditación
4. Documentos políticos y estratégicos de los gobiernos nacionales

5. Documentos de políticas y estratégicos multilaterales y regionales, como ECW, la Alianza Global para la Educación, No Lost Generation y el Plan de Respuesta para Siria
6. Otra literatura dirigida a llenar vacíos, como la falta de ciertas modalidades/regiones geográficas, evaluaciones rigurosas/metaevaluaciones, investigación de campo, documentos de orientación, literatura gris y recursos más antiguos.

Tabla 1: Tipos de documentos para la revisión

TIPO DE DOCUMENTO	NÚMERO DE DOCUMENTOS
Revisiones de educación en contextos de crisis y conflicto; revisiones de ENF y educación alternativa en contextos de crisis y conflicto	10
Revisiones de tipos específicos de ENF y educación alternativa	7
Documentos específicos por temas	14
Documentos de política y estratégicos multilaterales	5
Documentos de política y estratégicos nacionales	24
Documentos de programa:	
• Respuesta de Siria	14
• Oriente Medio y Norte de África	7
• Asia y Europa (no Oriente Medio)	17
• África subsahariana	49
• América Latina y el Caribe	14
TOTAL	161

Encuesta de base

Además de nuestra búsqueda de literatura y nuestra consulta con la AEWS de la INEE, nos hemos nutrido de nuestra colaboración con el Grupo de Trabajo para la Educación Acelerada (AEWG). De mayo a agosto de 2019, el AEWG realizó una encuesta mundial para mapear los programas de educación acelerada y otros programas de educación no formal y alternativa. Los objetivos de la encuesta fueron (a) capturar una instantánea del número, la ubicación y la naturaleza de los programas de educación alternativa actuales en todo el mundo, con especial énfasis en los Programas de Educación Acelerada (PEA); y (b) recopilar estos detalles sobre los programas en un recurso que estaría disponible para el personal del programa y personas que trabajan, financian o investigan los PEA y otros programas de educación alternativa. La AEWS aportó información que proporcionó al AEWG un conocimiento básico de los actuales programas de ENF.

La encuesta obtuvo 169 respuestas completas de programas desarrollados de 55 países y 81 organizaciones implementadoras. De los programas que respondieron, el 55% fueron PEAs y el 45% restante fueron otros tipos de educación no formal o alternativa. Estos datos proporcionaron información clave que se incorporó a nuestro análisis. Destacaron en particular la naturaleza holística de los programas alternativos, ya que la mayoría de ellos funcionaban como un componente de un proyecto más amplio. Además, la encuesta demostró que la educación no formal y alternativa se estaba aplicando en un número notablemente elevado de países. Estas observaciones aportaron mayor profundidad a nuestros hallazgos.

Consulta con las partes interesadas

A lo largo del proceso de identificación y análisis de la literatura y de redacción de nuestras conclusiones, consultamos con miembros de la AEWS de la INEE y solicitamos retroalimentación verbal y escrita del Grupo de Trabajo en general. También consultamos con el AEWG durante el desarrollo, implementación y análisis de su encuesta de educación alternativa e intercambiamos comentarios durante su reunión bianual. La AEWS y el AEWG son grupos de trabajo interagenciales, por lo que esta revisión refleja el aporte de 22 personas de 18 organizaciones internacionales y universidades que trabajan en educación en situaciones de emergencia.

Limitaciones

La principal limitación de este estudio fue que se centró en la amplitud, por encima de la profundidad. El principal objetivo al desarrollar este documento de referencia fue entender, definir y clasificar la gama de programas disponibles en diversos contextos, y comprender plenamente los problemas, desafíos y oportunidades que se enfrentan para poder respaldar la disponibilidad y el acceso a dicha programación. Este fue un primer paso esencial para ayudar a los responsables políticos y profesionales a fortalecer la programación de educación no formal y alternativa en contextos de crisis y conflicto. Sin embargo, observamos que esta revisión no intentó abarcar un solo tipo de programa o un solo tema en gran profundidad para poder priorizar la creación de una amplia base de conocimientos fundamentales. Esperamos que los trabajos posteriores puedan aprovechar esta base de conocimientos centrándose en mayor profundidad en las áreas prioritarias poco desarrolladas.

Asimismo reconocemos que la mayoría de las búsquedas, revisiones y consultas bibliográficas fueron realizadas en inglés, aunque también se revisaron algunos documentos en español. La investigación complementaria realizada en idiomas adicionales contribuiría de manera significativa a este primer documento.

Para finalizar, deseamos señalar que este documento se enmarca en gran medida desde la perspectiva de las organizaciones y entidades internacionales. Reconocemos que gran parte de la literatura revisada, tanto académica como programática, fue redactada desde una perspectiva occidental. Una mayor investigación que integre las perspectivas procedentes de los estudios, la práctica y la experiencia del Sur Global haría avanzar el trabajo ya realizado en este ámbito.

Ámbito de aplicación del documento de referencia

Es importante señalar que este documento de referencia no pretende servir como una revisión integral de todos los tipos de programas para adolescentes y jóvenes no escolarizados en contextos de conflicto y crisis. Si bien la revisión de la literatura fue exhaustiva y sistemática, nuestra prioridad fue avanzar en el trabajo sobre la taxonomía y las definiciones.

Muchos de los programas que revisamos tuvieron como objeto tanto a niños y niñas como a adolescentes (por ejemplo, programas de educación acelerada o educación básica alternativa), o no se dirigieron específicamente a adolescentes y jóvenes no escolarizados (por ejemplo, programas de formación en medios de subsistencia para jóvenes). Incluimos los programas y documentos que describen estos programas en nuestra revisión con el fin de lograr una comprensión fundamental general de sus metas, objetivos y estrategias de implementación, y su lugar dentro del entorno de la educación en contextos de crisis y conflicto en sentido amplio. Por lo tanto, primero ofrecemos descripciones generales de los tipos de programas y luego nos concentramos en las aplicaciones e implicaciones específicas de estos programas para adolescentes y jóvenes en contextos de crisis y conflictos.

En última instancia, la taxonomía y las definiciones pueden utilizarse para describir la educación no formal y alternativa en contextos afectados por crisis y conflictos, y de forma más amplia. Nuestra revisión de la literatura sugiere que estos programas no tienen límites estrictos, por lo que desarrollamos una taxonomía y unas definiciones que reflejen esto.

También destacamos que las definiciones propuestas, específicamente aquellas que articulan la relación entre educación alternativa, educación no formal y educación formal, pueden diferir en algunos aspectos de las definiciones ofrecidas en otros lugares. Una prioridad importante de este documento fue considerar una amplia gama de definiciones y usos de términos comunes. Encontramos muchas contradicciones, combinaciones, y confusión de términos en muchos de los documentos revisados. Por tanto, este documento hace una contribución importante al promover una interpretación y un lenguaje compartidos que tratan de reducir la confusión.

UN MARCO PARA LA EDUCACIÓN NO FORMAL PARA ADOLESCENTES Y JÓVENES NO ESCOLARIZADOS EN SITUACIONES DE CRISIS Y CONFLICTOS

Hay muchos tipos de programas de ENF para adolescentes y jóvenes afectados por crisis y conflictos. Estos programas difieren enormemente según el contexto, ya que responden a las diferentes necesidades que genera cada crisis. Estos programas tienden a adoptar un enfoque holístico al proporcionar no solo educación académica o técnico-profesional, sino también al abordar las necesidades de salud, seguridad, financieras, de protección y socioemocionales de los adolescentes y jóvenes. Muchos programas de ENF que se dirigen a los adolescentes no escolarizados y a los jóvenes directamente afectados por crisis y conflictos pueden dirigirse simultáneamente a los niños y niñas más pequeños, a los jóvenes que asisten a la escuela o a los jóvenes que viven en comunidades de refugiados y centros de acogida.

En esta sección, proponemos un marco de ENF para adolescentes y jóvenes en contextos de crisis y conflicto que también incluye programas dirigidos a niños y niñas más pequeños, jóvenes en la escuela y niños y niñas refugiados y en comunidades de acogida. Primero resumimos los principales resultados de nuestra revisión bibliográfica.

Definiciones y taxonomía del programa

Nuestra revisión de la literatura reveló varios resultados clave que guían nuestra propuesta de taxonomía y definiciones.

En primer lugar, los gobiernos nacionales, los donantes multilaterales y bilaterales y las agencias y organizaciones humanitarias utilizan una amplia variedad de términos para describir la educación que existe fuera de los sistemas educativos formales de los países. Por ejemplo, en sus orientaciones recientes sobre la provisión de educación para los refugiados, ACNUR (2019) utilizó el término “educación no formal” para referirse a programas que permiten a los estudiantes desarrollar competencias certificadas equivalentes a las adquiridas en las escuelas formales. Sin embargo, diferencian estos programas de lo que llaman “educación informal” (p. 14), o programas educativos que no dan lugar a competencias certificadas. El término “informal” también se utilizó en Jordania para describir programas que satisfacen las necesidades de los refugiados sirios (Christophersen, 2015). Por el contrario, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para Asia y el Pacífico utiliza el término “estrategias de aprendizaje flexibles” (FLS, por sus siglas en inglés) como “un término general para una variedad de programas educativos alternativos destinados a los grupos más marginados” (UNESCO, 2017a). Afirman que las FLS se pueden utilizar para satisfacer las necesidades de los niños, niñas y jóvenes no escolarizados ofreciendo ENF, aprendizaje acelerado, programas de equivalencia, escolarización flexible, aprendizaje y educación alternativa, y educación complementaria. Además, señalan que las FLS pueden cubrir cualquier nivel o subsec-

tor de la educación que se centre en llegar a los desatendidos y ofrecen cualificaciones equivalentes y una programación flexible (UNESCO, 2016).

Los planes sectoriales de educación y los documentos de política de cada país utilizan una amplia variedad de términos para describir la educación que se ofrece fuera del sistema escolar formal. Los países que ofrecen dichos programas satisfacen las innumerables necesidades educativas de una gran variedad de estudiantes. Este resultado respalda nuestra revisión de antecedentes, que sugiere que los términos se han definido y aplicado de manera desigual en diferentes contextos. El recuadro 3 demuestra las diversas formas en que los países se refieren a la oferta de educación no formal y alternativa.

RECUADRO 3: TÉRMINOS UTILIZADOS EN LOS PLANES SECTORIALES DE EDUCACIÓN PARA LA EDUCACIÓN OFRECIDA FUERA DEL SISTEMA FORMAL

Los siguientes ejemplos muestran los diversos términos utilizados para describir los programas de educación no formal y alternativa, sus objetivos, sus estudiantes potenciales y su administración en diversas estrategias y políticas nacionales.

En **Guatemala**, bajo el Ministerio de Educación, la Dirección de Educación Extraescolar supervisa la oferta de “educación alternativa”, descrita como programas educativos de actualidad que existen fuera del sistema educativo formal, incluyendo la educación para el trabajo y el emprendimiento, la educación popular y otras formas. En ciertos documentos estratégicos, se reconoce que la educación alternativa es comparable a la educación formal y está alineada con la prioridad del país de ofrecer educación para todos a lo largo de la vida (UNESCO, 2017b). Los programas “extraescolares” incluyen educación primaria acelerada para jóvenes y adultos, programas alternativos de educación secundaria mixta y en línea, centros de formación municipales y otros. Combaten las altas tasas de abandono tras la escuela primaria, particularmente en las tierras altas occidentales del país (UNESCO, 2017b).

En **Sindh, Pakistán**, donde el 40% de la población nunca ha ido a la escuela y los niveles de alfabetización son bajos, la Dirección de Alfabetización y Educación Básica No Formal es responsable de los “programas de educación básica no formal” y las “rutas de aprendizaje alternativas” para satisfacer las necesidades de los adolescentes y jóvenes no escolarizados. Entre los objetivos estratégicos de los esfuerzos para mejorar el acceso y los estándares de la ENF se encuentra el desarrollo de una política integral de ENF y de la asignación periódica de un presupuesto (Departamento de Educación y Alfabetización, Gobierno de Sindh, s.f.).

En **Sudán del Sur**, el marco de política educativa describe cuatro programas prioritarios. El primer programa, Acceso y Equidad, incluye cuatro componentes, uno de los cuales es el Sistema de Educación Alternativa, cuyo propósito es abordar los desafíos relacionados con la falta de docentes cualificados, insuficientes instalaciones educativas, financiamiento inadecuado y escasez de materiales de enseñanza y aprendizaje. El objetivo es reducir el analfabetismo y dar una segunda oportunidad para que los adultos, los jóvenes y los niños y niñas que no van a la escuela en comunidades desfavorecidas reciban una educación. Los programas del Sistema de Educación Alternativa incluyen el Programa de Aprendizaje Acelerado, las Escuelas Comunitarias para Niñas y el Programa de Educación Pastoril. Los programas alternativos ofrecen una vía para regresar al sistema formal, y el Programa de Educación Pastoril apoya a los jóvenes que desean desarrollar habilidades para ganarse la vida.

En **Sierra Leona**, para satisfacer las altas tasas de adolescentes y jóvenes que no van a la escuela, especialmente en zonas afectadas por la guerra civil y el ébola, el Ministerio de Educación distingue entre educación primaria, secundaria y terciaria, escuelas e institutos, educación y formación técnico-profesional (EFTP) y programas de educación no formal. El actual Plan Sectorial de Educación pone un mayor énfasis en la educación no formal que los planes anteriores. Define la ENF como “todas las actividades y procesos educativos y de formación organizados fuera del sistema de educación formal que están diseñados para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adultos que no asisten a la escuela” (Gobierno de Sierra Leona, s. f.). La educación no formal incluye programas de alfabetización para adultos y educación básica (primaria y secundaria básica) impartida en centros educativos comunitarios. La ENF está supervisada por la Dirección de Educación No Formal, con el apoyo para su implementación de varias unidades, direcciones y agentes multilaterales.

En **Filipinas**, el sistema educativo incluye el Sistema de aprendizaje alternativo (ALS, por sus siglas en inglés), también conocido como educación no formal ALS. ALS es un “sistema de aprendizaje paralelo en Filipinas que ofrece una alternativa práctica a la educación formal existente. Cuando uno no tiene o no puede obtener acceso a la educación formal en las escuelas, el ALS es una alternativa o sustituto” (Gobierno de Filipinas, s.f.). Dos programas importantes se implementan a través de la Oficina del Sistema de Aprendizaje Alternativo, el Programa de Alfabetización Básica y el Programa de Formación Continua—Acreditación y Equivalencia. El ALS de ENF tiene lugar fuera del aula, en centros de aprendizaje comunitarios, ayuntamientos, bibliotecas u hogares, y es gestionada por facilitadores o docentes móviles. Esta forma de educación se denominaba anteriormente Sistema de Acreditación y Equivalencia de Educación No Formal (UNESCO, 2006).

En **Jordania**, el Plan Nacional del Sector de Educación 2018-2022 del Ministerio de Educación incluye programas educativos tanto informales como no formales destinados a “empoderar a los estudiantes para que identifiquen sus trayectorias de aprendizaje de manera acorde a sus habilidades y preferencias” (Ministerio de Educación de Jordania, 2017, p. V). Se requiere que los programas de educación no formal se lleven a cabo dentro de los edificios de las escuelas públicas y que sean impartidos por docentes certificados; los graduados reciben un certificado que les permite matricularse en el 11º grado del sistema formal o presentarse a programas formales de formación profesional. Los programas de ENF están acreditados por el gobierno y, desde el inicio del conflicto sirio, han sido implementados en gran medida por la ONGI Questscope. En cambio, los programas de educación informal se han caracterizado por su naturaleza a corto plazo (generalmente menos de seis meses) y son operados por diferentes actores humanitarios. Estos programas no están certificados; sin embargo, el objetivo del Ministerio es ofrecer vías de acceso al sistema educativo formal (Dinghra, 2019).

La educación no formal y la alternativa se describen de diversas formas, pero muchas agencias, programas y países tampoco lo definen explícitamente. Otros citan definiciones provistas por diferentes partes interesadas, tal como la definición de ENF de la UNESCO (2011) o la definición de educación alternativa de Baxter y Bethke (2009). Las inconsistencias en la definición de la educación alternativa y la no formal en los documentos que revisamos se sumó a la confusión en el desarrollo de una taxonomía y definiciones compartidas.

TIPOS DE PROGRAMAS Y CARACTERÍSTICAS

Existe una amplia variedad de programas que cubren las diversas necesidades educativas de los adolescentes y jóvenes no escolarizados afectados por crisis y conflictos. Tal como lo mencionan Baxter y Bethke (2009), algunos jóvenes podrían llegar a querer completar su educación durante y/o luego de un período de crisis o conflicto para obtener certificados y continuar con su escolarización o buscar empleo. Otros pueden querer adquirir habilidades para el empleo mediante la formación de un oficio o profesión, junto con la alfabetización y los conocimientos básicos de aritmética. La revisión de la literatura demostró que, generalmente, había dos vías o caminos dentro de la programación de ENF: la programación académica, en la cual los participantes adquirirán conocimientos y habilidades equivalentes a los que obtenían en las escuelas formales, y los programas de formación técnico-profesional o de sustento orientados hacia la búsqueda de empleo. Los programas académicos, tales como la educación básica alternativa, los programas de educación acelerada, los programas de educación complementaria y los programas secundarios alternativos, tienen objetivos relacionados con el aprendizaje tradicional académico de las escuelas, tales como la lectura y el lenguaje, la matemática, los estudios sociales y la ciencia. Los programas de formación técnico-profesionales o de sustento tienen el objetivo de ayudar a los estudiantes que quieran obtener las habilidades necesarias para crear o mejorar sus oportunidades de medios de subsistencia.

El primer grupo de programas identificados en la literatura corresponde a los Programas de Educación Acelerada (PEA) que ayudan a los adolescentes y jóvenes no escolarizados a completar su educación básica para volver a la escuela formal, o para encontrar oportunidades de formación técnico-profesional y de sustento. De hecho, aunque no llevamos a cabo un análisis riguroso o completo de la frecuencia o distribución de los programas, parece que la mayoría de los programas de ENF que ayudan a los estudiantes a obtener educación básica son, de hecho, programas de educación primaria o básica acelerada. Quizás esto se debe a que los adolescentes y jóvenes que no han completado la educación básica o principal y, por lo tanto, sobrepasan la edad, tienen la posibilidad de completar el plan de estudios de un nivel más bajo de forma más rápida que sus pares más pequeños. El recuadro 4 ilustra un resumen de algunos PEA que cubren las necesidades de los adolescentes y jóvenes que no asisten a la escuela en contextos de crisis y conflicto. Los PEA son implementados por una gran variedad de actores, desde aquellos que se encuentran bajo la supervisión del Ministerio de Educación hasta aquellos que son implementados por las ONGI y financiados por donaciones.

RECUADRO 4: PROGRAMAS DE EDUCACIÓN ACELERADA

El Grupo de Trabajo para la Educación Acelerada (AEWG) (2017) define a los PEA como

programas flexibles, adecuados a la edad, desarrollados en un período de tiempo acelerado, cuyo fin es proporcionar el acceso a la educación para los niños, niñas y jóvenes desfavorecidos, mayores de edad y no escolarizados. Esto puede incluir a aquellos que hayan perdido algunos años o hayan interrumpido su educación a causa de la pobreza, la marginación, conflictos o crisis. El objetivo de los Programas de Educación Acelerada es brindarle a los estudiantes capacidades respaldadas por un certificado y equivalentes a la educación básica utilizando enfoques de enseñanza y aprendizaje eficaces que coincidan con su nivel de madurez cognitiva

Los PEA son implementados en muchos países afectados por crisis y conflictos. Por ejemplo, en el contexto de post-conflicto de Sierra Leona, el Programa Rápido de Educación Complementaria en las Escuelas que proporciona el estado con el apoyo de UNICEF, está dirigido a los niños y niñas mayores y les permite terminar la educación primaria en 3 años. El programa, considerado parte del sistema escolar regular, se ofreció en las escuelas normales durante las tardes o en centros cercanos a la escuela por las mañanas. Los materiales de enseñanza y aprendizaje fueron combinados con aquellos de las escuelas formales (Baxter y Bethke, 2009; HEART, 2014). De manera similar, en el contexto de post-conflicto en Liberia, el estado proporcionó un Programa de Recuperación de la Educación Primaria, dirigido a jóvenes y a adultos jóvenes. El programa ofrece un plan de estudios de educación primaria comprimido en un período de tres años (HEART, 2014).

Los PEA también están diseñados para cubrir las necesidades de niños y niñas mayores, adolescentes y jóvenes no escolarizados en contextos actualmente afectados por conflictos, tales como Irak y Afganistán. El programa de Renovación y Estabilización de las escuelas Iraquíes financiado por USAID ayuda a los estudiantes a completar dos grados escolares dentro de un año escolar y el Programa de Educación Primaria de Afganistán, implementado por las ONGI y financiado por USAID, ayuda a los niños, niñas y jóvenes no escolarizados (principalmente niñas) de entre 10 a 18 años a completar su educación primaria (HEART, 2014).

Finalmente, los PEA frecuentemente se ofrecen en los lugares en los que un alto número de adolescentes y jóvenes desplazados están viviendo en zonas urbanas, en campos de refugiados/IDP, y en comunidades de acogida. Por ejemplo, los programas de educación acelerada son una opción no formal autorizada por el Ministerio de Educación y Educación Superior de Líbano que están dirigidos a los estudiantes de 9 a 16 años que han estado fuera de la escuela por más de dos años. El programa de educación acelerada tiene nueve niveles (correspondientes a los nueve grados de la educación básica Libanesa), cada uno de los cuales debe ser completado en menos de cuatro meses. El objetivo principal es que los estudiantes se integren en el nivel apropiado del sistema escolar formal libanés (ACNUR Líbano, 2015). En Dadaab, Kenya, el Consejo Noruego para los Refugiados desarrolla un PEA en seis escuelas de tres campos de refugiados dirigido a niños y niñas de 10 a 17 años. El programa utiliza el currículo keniano de ENF y condensa ocho años del plan de estudios de la escuela primaria en cuatro. Los estudiantes rinden exámenes nacionales anuales y pueden integrarse en el sistema escolar formal una vez que completan alguno de los niveles, dependiendo de los resultados de sus exámenes (Flemming, 2017).

Proveedores: ministerios de educación, ONGI locales y otras organizaciones de la región, en coordinación con actores gubernamentales y humanitarios

Objetivos: los estudiantes obtienen el certificado en educación básica y pasan a niveles superiores de educación, capacitación u oportunidades de sustento; los programas permiten que los estudiantes pasen al grado correcto cuando alcanzan la edad adecuada; los estudiantes mejoran los resultados de aprendizaje en alfabetización y aritmética; muchos programas también pretenden mejorar las aptitudes para la vida, las aptitudes psicosociales o las aptitudes en materia de salud y seguridad

Elementos clave: plan de estudios primario o básico resumido o acelerado; facilitadores o docentes capacitados; pedagogía interactiva y centrada en el estudiante; participación de la comunidad; servicios complementarios, tales como apoyo psicosocial, capacitación en habilidades para la vida, capacitación en salud y seguridad

Algunos programas de ENF ofrecen educación secundaria; sin embargo, se han encontrado pocos programas de educación secundaria disponibles en contextos afectados por crisis y conflictos. Muchos programas de educación secundaria no formales de países de América Latina se vieron afectados por la presencia elevada de pandillas y violencia delictiva. Por ejemplo, Guatemala ofrece educación secundaria combinada y a distancia y está en el proceso de desarrollar un programa para la certificación de aprendizajes previos para los inmigrantes que regresan y otros que hayan obtenido conocimientos y habilidades fuera del aula (UNESCO, 2017b). Colombia ofrece *Secundaria Activa*, una pedagogía activa y participativa que permite a los jóvenes marginados a partir de los 13 años a aprender el contenido de los grados 6° a 9° (Ministerio de Educación de Colombia, sin fecha). Estos programas son administrados por los respectivos ministerios de educación. También, existen programas secundarios alternativos en otros contextos, tales como los programas de educación acelerada de RET en Dadaab, Kenia. Este programa ofrece una de las pocas opciones de educación secundaria para refugiados, principalmente somalíes, que han completado la educación primaria y quieren continuar sus estudios (Boisvert, 2017). Los programas alternativos de educación secundaria pueden o no ser acelerados, y actualmente, hay un debate importante en el sector sobre la eficacia de ofrecer un plan de estudios acelerado de educación secundaria.

No todos los programas de educación no formal se enfocan en el desarrollo de conocimientos y habilidades académicas. Muchos programas, la mayoría dirigidos a jóvenes, ofrecen capacitación sobre medios de subsistencia y servicios para ayudar a que los jóvenes y adolescentes se incorporen al mercado de trabajo. Estos programas tienen una oferta muy variada. Nuestra revisión de los documentos programáticos reveló que dichos programas a menudo tienen múltiples componentes, que incluyen la adquisición de habilidades técnico-profesionales, el desarrollo de habilidades de empleabilidad o de preparación para el trabajo, la alfabetización financiera, las pasantías, la tutoría, la inserción laboral, el desarrollo de planes de negocios, los grupos de ahorro, los microcréditos y más. Adicionalmente, muchos programas de formación de medios de subsistencia incorporan elementos de alfabetización y aritmética básicos o están acompañados de programas alternativos completos de educación básica. En el Recuadro 5 se describe un rango de programas de capacitación técnico-profesional y de medios de subsistencia.

RECUADRO 5: OPCIONES ALTERNATIVAS Y NO FORMALES PARA CONSTRUIR HABILIDADES DE SUSTENTO

La iniciativa de las Niñas Adolescentes respaldada por el Banco Mundial, implementada entre 2008 y 2015 en Afganistán, Haití, Jordania, Lao PDR, Liberia, Nepal, Ruanda y Sudán del Sur, empleó una gama de intervenciones personalizadas conforme al contexto del país, lo que incluye la capacitación en el desarrollo de habilidades empresariales, la capacitación en habilidades técnico-profesionales, y la capacitación en habilidades de vida, para promover el paso de las niñas adolescentes de la escuela al ámbito laboral.

El Programa de Medios de Subsistencia para Jóvenes Haitianos No Escolarizados fue implementado entre 2003 y 2010 por el Centro de Desarrollo Educativo (EDC, por sus siglas en inglés), con financiamiento de la Agencia Federal de Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés). El objetivo era fortalecer las organizaciones que preparan a los jóvenes para los medios de subsistencia y aumentar las habilidades de educación básica y técnica de los jóvenes de 15 a 24 años no escolarizados que poseen poca o nula educación previa. El programa ofrecía capacitación de habilidades, educación en habilidades para la vida, alfabetización y aritmética, y servicios de apoyo como asesoramiento, colocación y desarrollo de negocios. La duración del programa fue de 12 meses de capacitación, con 6 meses de seguimiento y apoyo (Beauvy et al., 2010).

El Programa de Medios de Subsistencia para Jóvenes Somalíes, implementado desde 2008 hasta 2011 por EDC (por sus siglas en inglés) y sus contrapartes somalíes, también, fue financiado por USAID. El objetivo del programa era ayudar a los jóvenes a acceder a mayores oportunidades laborales y en empresas. Su objetivo secundario era reducir la inseguridad poniendo a los jóvenes a trabajar. Este programa, dirigido a jóvenes de 15 a 24 años, ofrecía capacitación en habilidades, capacitación en habilidades para la vida, y creación de redes de trabajo a través del teléfono móvil, además de educación básica acelerada (Cook & Younis, 2012).

En respuesta a la alta tasa de desempleo en Honduras, el Proyecto METAS, implementado por EDC entre 2010 y 2017 y financiado por USAID, estaba dirigido hacia jóvenes en riesgo entre 15 y 35 años de edad y con acceso limitado a la educación y a las actividades de desarrollo de las competencias laborales. Mediante el Programa de Competencias Básicas de Trabajo y de Certificación de la Capacitación, el proyecto ayudó a las y los jóvenes a desarrollar sus habilidades de vida y de trabajo, además de otorgarles un certificado para demostrar a los empleadores que estaban listos para trabajar. Además, el proyecto dio origen al desarrollo de relaciones con el sector privado para ayudar a identificar oportunidades laborales y de pasantía para los jóvenes.

Proveedores: ONGI locales, organizaciones comunitarias (CBO, por sus siglas en inglés)

Objetivos: desarrollar habilidades interpersonales y sociales para el desarrollo de medios de subsistencia (empleo o empresas); facilitar la transición a las oportunidades de sustento

Elementos clave: capacitación en habilidades técnico-profesionales; capacitación en habilidades empresariales; alfabetización y aritmética; asesoramiento y tutorías; pasantías; algunos programas ofrecen certificaciones en habilidades laborales, desarrollo de planes empresariales o apoyo económico; algunos programas están dirigidos a los empleadores para que aumenten los vínculos con el empleo; los servicios complementarios incluyen apoyo psicosocial, capacitación en habilidades para la vida, educación cívica, y capacitación en salud y seguridad

Estos programas difieren de los programas de educación y formación técnico-profesional (EFTP) que están coordinados e implementados completamente por los ministerios de educación. La mayoría de los países analizados ofrecen centros de enseñanza técnico-profesional bajo los auspicios del sistema educativo formal; los excluimos de nuestro análisis, ya que los consideramos parte del sistema formal, al igual que los propios países. Por lo tanto, los programas que hemos revisado suelen ser implementados por las ONGI y financiados por los donantes, aunque a menudo se desarrollan en estrecha colaboración con los ministerios de educación, juventud, trabajo y organizaciones comunitarias.

Muchos de los programas específicos que revisamos, así como los documentos conceptuales más amplios sobre la programación de la ENF para adolescentes y jóvenes, enfatizaron la necesidad de una programación integral. La mayoría de los programas diseñados para satisfacer las necesidades de los adolescentes no escolarizados y de los jóvenes en contextos de crisis y conflicto incorporaron componentes de PSS/SEL, habilidades para la vida, educación para la paz, educación cívica e información sobre salud y seguridad. Estas actividades se integraron a muchos de los programas. Por ejemplo, un programa de reintegración y medios de subsistencia agrícola implementado por Landmine Action Now (ahora llamado Action on Armed Violence) para jóvenes liberianos de alto riesgo, así como excombatientes, proporcionaba comidas, alojamiento, ropa, atención médica y artículos personales mientras los estudiantes estaban en la residencia. El proyecto también facilitaba la reintegración en la sociedad, el acceso a la tierra y un paquete de herramientas y suministros agrícolas para los que completaron el programa (Blattman y Annan, 2011).

Sin embargo, a veces se añaden programas totalmente independientes a los programas académicos o técnico-profesionales existentes para apoyar a los estudiantes de una manera más integral. Por ejemplo, el Programa de Instrucción Interactiva por Radio de Sudán del Sur, implementado entre 2006 y 2011 por EDC y financiado por USAID para proporcionar mensajes sensibles al conflicto, formación cívica y educación sanitaria, fue un complemento de los programas existentes, tales como los programas de aprendizaje acelerado y la educación no formal, así como los sistemas escolares formales (Zakharias y Bartlett, 2014). Organizaciones como Right to Play y la Fundación Lego utilizaron diferentes formas de juego dentro y fuera de las aulas para apoyar la protección, la educación y el empoderamiento de los niños y las niñas, lo que muchas veces se llevó a cabo en colaboración con programas educativos formales o de ENF.

Además de la oferta intensiva, estructurada y flexible, centrada en el desarrollo de las competencias académicas o de las aptitudes técnico-profesionales, hay un número considerable de programas que apoyan a los estudiantes en su transición a dichos programas. Estos programas de “recuperación” y “puente” no conducen a la obtención de certificaciones o competencias para seguir estudiando o ganarse la vida, pero permiten a los estudiantes adquirir las habilidades necesarias para acceder a programas educativos completos dentro o fuera de los sistemas escolares formales.⁹ El recuadro 6 muestra algunos programas que apoyan la transición a programas de educación completa. Estos programas son implementados principalmente por las ONGI pero a menudo son apoyados o aprobados por los Ministerios de Educación.

⁹ Para definiciones de programas de recuperación y transición, consultar el AEWG (2017).

CUADRO 6: APOYO A LOS JÓVENES EN TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN FORMAL O NO FORMAL

En Jordania, para satisfacer las necesidades de los refugiados sirios de entre 9 y 12 años no escolarizados durante tres o más años, el Gobierno de Jordania ha desarrollado un Programa de Recuperación, que les otorga la oportunidad de completar dos grados académicos por año y una transición al sistema formal cuando estén preparados (Ministerio de Planificación y Cooperación Internacional de Jordania, 2017).

En la República Democrática del Congo (RDC), el IRC y UNICEF imparten clases de recuperación. Estas clases de alfabetización para los jóvenes no escolarizados y clases de recuperación para estudiantes de primaria preparan a los afectados por el conflicto para que se examinen a fin de curso y puedan reincorporarse al sistema escolar formal el año siguiente (HEART, 2014).

Proveedores: ONGI, en colaboración con las escuelas formales y los Ministerios de Educación

Objetivos: desarrollar habilidades de preparación para el aprendizaje, el lenguaje y la alfabetización y la aritmética hasta un nivel que les permita volver a la escuela formal o a la educación no formal/alternativa donde estén al nivel de sus compañeros.

Elementos clave: clases de idiomas, clases de alfabetización, clases de preparación para el aprendizaje, clases de alfabetización y aritmética, PSS/SEL

Por último, no todos los programas pueden ofrecer competencias equivalentes y certificadas o una formación intensiva, estructurada y de larga duración. En cambio, existe un conjunto de programas más adecuados, temporales y de respuesta inmediata en situaciones de crisis. Ofrecen capacitación en habilidades, alfabetización y aritmética, apoyo psicosocial y actividades recreativas educativas y de construcción de la paz. Estos programas son implementados casi siempre por actores humanitarios y, a veces, por aquellos que pertenecen a campos ajenos al sector educativo, como la protección de la niñez o la salud. Estas actividades están descritas en el recuadro 7.

También, encontramos una diferencia en el tipo de programas de ENF ofrecidos en base al contexto. Aunque no examinamos esto de manera que nos permitiera comentar la generalización de esta relación, los programas ad hoc mencionados anteriormente y otros programas de ENF se encontraban a menudo en fases agudas de las emergencias. El objetivo principal en estos contextos suele ser reanudar cualquier tipo de actividad educativa para devolver la estructura y la estabilidad a la vida de los niños, niñas y jóvenes, junto con el mecanismo de protección que proporcionan estos programas. Por el contrario, los programas de educación alternativa que requirieron una cooperación significativa de los sistemas, instituciones y gobiernos — así como continuo financiamiento durante varios años — se encontraron con más frecuencia en contextos prolongados, de refugiados y post-conflicto, en los que las condiciones más estables permitían una planificación y ejecución a largo plazo.

RECUADRO 7: PROPORCIONAR OTRA EDUCACIÓN NO FORMAL A ESTUDIANTES SIN ACCESO

En Grecia, miles de adolescentes y jóvenes refugiados no pueden acceder al sistema educativo formal debido a barreras lingüísticas o logísticas, tales como el espacio en las escuelas formales. Para los refugiados, tanto en las zonas urbanas como en los campamentos de la región del Epiro, la ONGI Terres des Hommes (2019) y sus socios imparten programas de ENF dirigidos a la preparación para el aprendizaje, lengua griega e inglesa, matemáticas y ciencias básicas y elementos del plan de estudios griego. El objetivo de los programas no es ser equivalentes al sistema formal, sino llenar un vacío para reducir el tiempo de no escolarización de los adolescentes y jóvenes que quieren volver a la educación formal cuando termine su desplazamiento. Este programa trabaja en cooperación con la Universidad de Ioannina, así como con organizaciones comunitarias.

En el valle libanés de la Bekaa, que alberga a unos 350.000 refugiados sirios, las escuelas informales llevan años funcionando fuera de los asentamientos de los campamentos (ACNUR Líbano, 2019). Desde 2014, la ONG alemana Schams ha financiado siete escuelas en tiendas de campaña en un campamento, que se dirige a niños y niñas de 6 a 14 años que no tienen acceso a la educación formal. La puesta en práctica y la enseñanza corren a cargo de los refugiados residentes en el campamento (Schams, n.d.). Esta iniciativa debía ser ampliada y acreditada en 2019 y debía incluir la construcción de una escuela oficial y la enseñanza del programa oficial libanés.

Proveedores: ONGI, sociedad civil, miembros de la población afectada

Objetivos: aumentar el acceso a un entorno de aprendizaje estructurado, reducir el tiempo que los adolescentes o jóvenes pasan fuera de la escuela

Elementos clave: suelen ser menos estructurados que los programas alternativos formales; el tiempo de clase suele ser menos frecuente y de menor duración; los docentes pueden ser animadores que tienen poca o ninguna formación oficial; a menudo fundados, operados y apoyados por miembros de la población afectada, como los residentes de los campos de refugiados; pueden operar junto con otros programas relacionados con la protección y proporcionar un componente de PSS/SEL; pueden ser financiados por las ONGI y, por lo general, no por los gobiernos

Excluimos de nuestra revisión cualquier programa cuyos objetivos principales fueran la protección, la salud o el bienestar psicosocial de los niños y niñas, más que el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes académicas y técnicas. Estos programas con objetivos más “flexibles” son esenciales para el desarrollo, el bienestar y el empoderamiento de los jóvenes y contribuyen a su crecimiento y aprendizaje esencialmente social, emocional y psicológico. Sin embargo, en contextos de crisis humanitarias agudas, las actividades de protección de la niñez suelen ser las primeras actividades educativas que se ofrecen. Por lo tanto, trazar una línea clara entre los programas de educación y los más centrados en la protección de la niñez es un reto importante, y los límites son fluidos.

CUESTIONES CLAVE

Hay varias tensiones y contradicciones clave entre los programas, ya que abordan necesidades diferentes en contextos de emergencias diversos. También, influye la situación social, económica y política de los países antes de la crisis.

En primer lugar, el reconocimiento, validación y acreditación (RVA, por sus siglas en inglés) surgieron como una importante característica definitoria de muchos tipos de programas. Adicionalmente, en los documentos conceptuales más amplios sobre la ENF, el RVA se estudia como un estándar importante al que hay que aspirar en los programas educativos dirigidos a jóvenes afectados por crisis y conflictos. Esto fue cierto en el caso de los programas que desarrollaron habilidades académicas, como los programas de educación básica acelerada y los programas alternativos de secundaria, así como en algunos programas de formación para la subsistencia. Para los programas académicos, se hizo hincapié en el desarrollo de competencias equivalentes a las desarrolladas en las escuelas formales. La cuestión clave que impulsa el RVA es la necesidad de dar vigencia a los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes adquieren en los programas de ENF para que sean aceptados por las instituciones educativas, los empleadores y las comunidades (UNESCO, 2015). Un gran subgrupo de programas ofrecía, o se esforzaba por ofrecer, una certificación educativa.

En segundo lugar, nuestra revisión de la literatura puso de manifiesto la importancia del contexto. El tipo de programas ofrecidos dependía de la naturaleza de la crisis o el conflicto, así como del entorno social, político y económico. Estos factores crearon ciertas necesidades, desafíos y oportunidades para la ENF. Por ejemplo, en América Latina, donde la finalización de la educación básica y secundaria es relativamente alta, pero el desempleo entre los jóvenes es también muy alto, los programas de formación para la subsistencia pueden no necesitar incorporar habilidades de alfabetización y aritmética, sino centrarse en que los estudiantes desarrollen un oficio y obtengan un certificado. En cambio, en el África subsahariana, que también se ve afectada por un elevado desempleo y un bajo nivel educativo, hay un mayor equilibrio entre los programas de educación básica no formal y los programas de formación para la subsistencia; estos últimos suelen incluir compendios de alfabetización y aritmética básica.

Por último, un problema importante es la naturaleza del alineamiento, integración o colaboración de los programas con las políticas, estrategias y prácticas nacionales. Los programas que examinamos tenían un amplio abanico de ejecutores, desde pequeñas ONG de la sociedad civil, hasta ONGI, Ministerios de Educación y sus socios. Los Ministerios de Educación también proporcionaron una amplia gama de aprobación, supervisión y administración. Algunos programas en algunos contextos (por ejemplo, los contextos de refugiados en Grecia, los campos de desplazados internos en el norte de Siria y Somalia) cuentan con poco apoyo y supervisión del gobierno y son implementados en su totalidad por las ONGI. Esto es especialmente cierto en las crisis humanitarias agudas en las que los sistemas nacionales han sido destruidos y se necesita una respuesta tan rápida que la coordinación resulta un reto. En algunos países, los programas de educación no formal y alternativa son administrados e implementados por el gobierno nacional como un sub-sistema del sector de educación formal (p. ej., Colombia, Guatemala, Filipinas, Uganda), con apoyo técnico del sector no gubernamental. Otros programas también operan entre los dos sistemas, con el apoyo de los gobiernos nacionales, colaborando en el desarrollo

de los planes de estudio y seleccionando docentes, colaborando en la supervisión de los centros de enseñanza y desarrollando políticas y estrategias (p. ej., Jordania y Kenia). Además, los programas siempre están evolucionando, las estrategias y políticas nacionales y humanitarias están en constante desarrollo, y hay una tendencia hacia un mayor alineamiento, supervisión y administración nacionales, como se describe en el Recuadro 8.

RECUADRO 8: POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS EN DESARROLLO PARA UNA EDUCACIÓN NO FORMAL Y ALTERNATIVA

En el 2018, El Ministerio de Educación de Uganda trabajó junto a algunos socios, tales como el Consejo de Refugiados de Noruega, Save the Children y el AEWG en el desarrollo de orientaciones nacionales para ofrecer una educación acelerada que cubriera las necesidades de los niños y niñas mayores, los adolescentes no escolarizados y los jóvenes más afectados por el desplazamiento. Pese a que la política de educación no formal de Uganda es favorable, no existían previamente directrices para la educación acelerada y el ministerio consideró necesario desarrollar directrices relevantes para el contexto ugandés. Los programas de ENF, incluyendo la educación acelerada, están bajo el mando del Ministerio de Educación y el Departamento de Educación Deportiva no Formal. Los centros de ENF están establecidos en el Acta de Educación de Uganda de 2008. Cabe puntualizar que las directrices aun no están oficialmente aprobadas.

Para tratar el flujo de refugiados Sirios en Turquía, los actores humanitarios establecieron centros educativos temporales. Al principio, estos centros ofrecieron clases en árabe con un currículum sirio modificado que no permitía adquirir una certificación. La creación de estos centros fue muy poco regulada y operaban por fuera del sistema de educación nacional, con una limitada garantía de calidad. El Ministerio de Educación de Turquía pudo incorporar después a los centros educativos temporales en la estrategia nacional y regular su calidad, lo que permitió a los refugiados hacer la transición eventual al sistema formal de educación de Turquía (ACNUR, 2019).

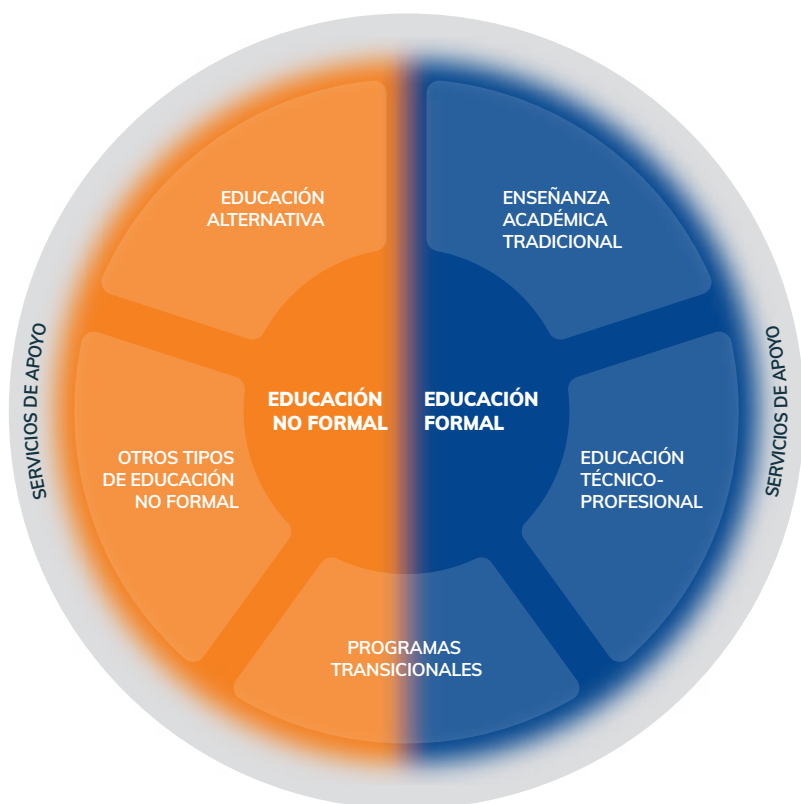
RESUMEN

Como se describió anteriormente, se han creado diversos programas para cubrir las necesidades de adolescentes y jóvenes no escolarizados que viven en contextos de crisis y conflicto. El financiamiento, la implementación, la integración con la arquitectura nacional y humanitaria, las metas y los objetivos son variados, lo que refleja las diferentes situaciones de crisis y conflicto; las situaciones actuales de los países a nivel económico, político y social; y, por supuesto, las necesidades y deseos de los estudiantes. La revisión amplia de la literatura y los hallazgos más importantes descritos previamente son la base para las secciones siguientes, en las cuales proponemos una taxonomía y definiciones para describir la programación de la educación que existe por fuera de los sistemas formales de educación en contextos afectados por la crisis y el conflicto.

TAXONOMÍA

La figura 1 presenta una taxonomía que ubica la educación no formal y alternativa dentro de un abanico amplio de opciones relevantes en los contextos afectados por la crisis y el conflicto. La taxonomía pretende proporcionar una comprensión compartida de los límites, las relaciones y las intersecciones entre la ENFy otras formas de educación con el fin de apoyar a los financiadores, los responsables políticos y los ejecutores en la conceptualización de cómo los programas de educación pueden servir a los adolescentes y jóvenes fuera de la escuela con mayor eficacia en contextos difíciles y dinámicos. A continuación se ofrece una descripción y elaboración de esta figura.

Proceso para el desarrollo de la taxonomía



PROCESO DEL DESARROLLO DE LA TAXONOMÍA

Como se explicó en la sección de métodos, el objetivo de la revisión bibliográfica fue examinar las distintas definiciones, términos y relaciones usadas en varios tipos de documentos y contextos relevantes para la educación no formal y alternativa. Mientras que la Tabla 2 muestra las definiciones que finalmente ofrecemos, la Figura 1 (la taxonomía) se centra en las relaciones y los límites. La propuesta de la taxonomía y las definiciones está basada en varias decisiones clave, que enfatizan lo siguiente:

1. Una diferencia clara entre educación “alternativa” y “no formal” para proporcionar un uso de términos más claro y coherente
2. La diferencia entre los programas que tienen como objetivo lograr competencias equivalentes y aquellos cuyo objetivo no es la equivalencia
3. Diversas estrategias y niveles de cooperación y alineación con los sistemas nacionales (que se relaciona con el número 2 anterior)
4. El lugar legítimo de la educación no formal y alternativa en la literatura y en los esfuerzos generales de respuesta

DEFINICIONES CLAVE

Para complementar la taxonomía, desarrollamos definiciones clave para la educación alternativa y otras opciones educativas. Las definiciones aclaran lo que es la educación alternativa y lo que no. Los recuadros 4 y 5 presentan las definiciones programáticas clave relevantes para la educación alternativa y otros tipos de educación relevantes, como se indica en nuestra taxonomía de la Figura 1.

Tabla 2: Definiciones

Tipo de educación	Definición
Educación formal	<p>La <i>educación formal</i> es la “educación institucionalizada, intencionada y planificada a través de organizaciones públicas y organismos privados reconocidos y que, en su conjunto, conforman el sistema educativo formal de un país. Los programas de educación formal están, por lo tanto, reconocidos como tal por las autoridades educativas nacionales pertinentes o su equivalente, como cualquier otra institución que coopere con las autoridades educativas nacionales o subnacionales. La educación formal consiste principalmente en la educación inicial. La educación profesional, la educación especial y algunas partes de la educación de adultos se recogen a menudo como parte del sistema de educación formal” (UNESCO, 2011).</p> <p>La <i>educación formal</i> está organizada en dos líneas: la escolarización académica tradicional, que incluye la educación en lengua y literatura, las matemáticas y aritmética, los estudios sociales, las ciencias, la educación física y las artes creativas; y la EFTP que incluye la formación basada en las habilidades, la preparación para el trabajo y las habilidades de empleabilidad.</p> <p>Los programas de educación formal son implementados y gestionados por los gobiernos nacionales y otorgan una acreditación de los resultados de aprendizaje. Los planes de estudio son aprobados y los docentes tienen el reconocimiento del gobierno.</p>
Educación no formal	<p>La <i>educación no formal</i> es el término que engloba un tipo de programa educativo planeado, estructurado y organizado que está fuera del sistema formal de educación. Algunos tipos de ENF permiten obtener certificados de competencias equivalentes, mientras que otros no.¹⁰ Los programas de educación no formal se caracterizan por su variedad, flexibilidad y capacidad de responder rápidamente a las nuevas necesidades de los estudiantes en ciertos contextos, así como por su pedagogía integral, centrada en el estudiante.</p>
Aprendizaje informal	<p>El <i>aprendizaje informal</i> es la obtención de conocimientos y habilidades de manera natural mediante las actividades e interacciones diarias.</p>

¹⁰ Las certificaciones de competencias equivalentes se refieren a la equivalencia del conocimiento, las habilidades y las actitudes adquiridas en las escuelas formales.

Tabla 3: Definiciones de la educación no formal

Tipo de educación no formal	Definición	Metas, Objetivos, Destinatarios, Alineamiento/Cooperación del programa con los Sistemas nacionales
<p>Programas de educación alternativa</p>	<p>La educación alternativa es un programa educativo planeado y estructurado que permite la obtención de un certificado de competencias equivalentes en materias académicas o técnico-profesionales para niños, niñas, adolescentes y jóvenes no escolarizados.</p> <p>Los programas de educación alternativa ofrecen una opción de educación flexible para niños, niñas, adolescentes y jóvenes no escolarizados que quieren obtener aptitudes, habilidades y conocimientos esenciales para poder pasar a niveles de educación superiores, o para desarrollar un medio de vida. Estos programas pueden ser de naturaleza totalmente académica, con un plan de estudios similar al de las escuelas formales, o técnico-profesionales con el fin de conducir a la mejora de los medios de vida y las oportunidades de empleo.</p> <p>Los programas de educación alternativa son flexibles y normalmente tienen un plan de estudios integral para poder cubrir las necesidades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes no escolarizados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Su META es obtener el certificado de primaria o secundaria o la transición a una educación formal y/o capacitación en un medio de vida, O hacer una transición hacia oportunidades de empleo y de medios de vida. • EI OBJETIVO es lograr obtener competencias equivalentes a la escolarización formal U obtener habilidades técnico-profesionales, habilidades laborales y, a menudo, una alfabetización básica y conocimientos básicos de matemáticas • PÚBLICO OBJETIVO niñas, niños, adolescentes y jóvenes no escolarizados, en particular ofreciendo horarios flexibles (p. ej., clases vespertinas). • COOPERA con los actores educativos nacionales, incluso a nivel de políticas y/o implementación. Puede ser diferente según el contexto, pero se considera el idóneo. <p>Algunos ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas de Educación Acelerada • Educación Básica Alternativa • Programas de Segunda Oportunidad • Programas de capacitación de medios de vida para jóvenes • Escuelas rápidas

Tipo de educación no formal	Definición	Metas, Objetivos, Destinatarios, Alineamiento/Cooperación del programa con los Sistemas nacionales
Otra ENF	<p>Otra NFE se refiere a programas educativos que no permiten obtener el certificado de competencias equivalente para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes no escolarizados. Estos programas pueden ser temporales, ad hoc, o proveer un plan de estudios reducido o parcial.</p> <p>Este tipo de programas suelen ser menos intensivos o estructurados. Pueden centrarse en las habilidades académicas o técnico-profesionales, y en la preparación para el aprendizaje o el desarrollo del lenguaje. Estos programas suelen tener una fuerte función protectora. Si bien es importante reconocer los programas educativos con una fuerte función protectora, otras ENF excluyen los programas que no tienen un enfoque de aprendizaje o de preparación para el aprendizaje, como las actividades puramente recreativas.</p> <p>A menudo existen otros programas de educación no formal en crisis humanitarias agudas en las que no existe un sistema educativo alternativo o formal, o los niños y niñas no pueden acceder a ellos. Pueden carecer de vías explícitas de acceso a la educación formal o alternativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La META es poder brindar diferentes espacios de educación y aprendizaje para los niños, niñas y jóvenes que no tienen acceso a los programas formales y alternativos. Usualmente, estos programas están en contextos humanitarios agudos donde aún no se ha dedicado el tiempo o los recursos a establecer opciones de educación alternativa. • Los OBJETIVOS varían, pero casi siempre se relacionan con el acceso que los adolescentes y los jóvenes no escolarizados tienen a ambientes estructurados; pueden relacionarse con trayectorias educativas o PSS/SEL; puede incluir la lengua del país de acogida para poder ayudar a la transición final hacia las opciones formales o alternativas. • El PÚBLICO OBJETIVO son niños, niñas y jóvenes no escolarizados que no tienen acceso a los sistemas de educación formal o alternativa. • A MENUDO NO INVOLUCRA COOPERACIÓN con actores o sistemas nacionales, tanto a nivel de formulación como de implementación de políticas. Los programas de ENF se esfuerzan por proporcionar acceso a alguna forma de educación, a menudo en emergencias agudas donde los agentes y sistemas nacionales no tienen la capacidad para responder a las necesidades educativas. Esto puede variar según el contexto, y en última instancia, se considera ideal trabajar de manera cooperativa con los actores nacionales. <p>Algunos ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas presenciales de corta duración o poco frecuentes (por ejemplo, clases de idiomas dos veces por semana, clases sin cita previa)

- Programas de corta duración basados en el contenido (por ejemplo, cursos de habilidades de tres semanas como diseño, habilidades informáticas, aprendizaje basado en proyectos)
- Programas menos estructurados basados en el aula (es decir, los impartidos por docentes sin formación, “escuela” ofrecida 2-3 días a la semana durante una hora)
- Actividades de aprendizaje basadas en experiencias o proyectos para niños, niñas y jóvenes (por ejemplo, excursiones con un componente de aprendizaje histórico, jardinería con un componente de aprendizaje medioambiental) que siguen estando centradas en el aprendizaje

Programas de transición

Los programas de transición son programas educativos a corto plazo que ayudan a los estudiantes a hacer la transición hacia los programas de educación no formal o alternativa. No permiten la obtención de certificados ni de competencias equivalentes y normalmente son implementados por las ONGI.

Algunos ejemplos de programas de transición son los de recuperación (que ayudan a los estudiantes que han perdido menos de un año de escuela a ponerse al día con sus pares), “cursos puente” (que ayudan a aprender una nueva lengua o a adaptarse a un nuevo plan de estudio para poder acceder a la educación formal o alternativa) y preparación para el aprendizaje (que enseña habilidades básicas de escolarización).

• **La META** es la transición a un nivel más alto de educación (formal o alternativa) o a programas de capacitación de medios de vida.

• **El OBJETIVO** es adquirir habilidades y competencias para permitir una transición a la educación formal (o alternativa).

• **El PÚBLICO OBJETIVO** son jóvenes no escolarizados, especialmente aquellos que son mayores de edad y/o han perdido una parte significativa de la educación; ofrece horarios flexibles (es decir, clases nocturnas).

• **COOPERA** con los actores educativos nacionales, incluso a nivel de políticas y/o implementación. Puede ser diferente según el contexto, pero se considera el idóneo.

Algunos ejemplos:

- Preparación para el aprendizaje
- Programas de recuperación
- Programas puente (por ejemplo, de idiomas)

Servicios de apoyo

Los servicios de apoyo incluyen la programación que se ofrece a los estudiantes además de sus estudios de educación formal y no formal. Pueden ser clases independientes o programas extraescolares o estar integrados en el plan de estudios. Excluyen los programas que no son un complemento de un programa formal, alternativo o de otro tipo de ENF, como los programas de agua, saneamiento e higiene, salud, y de reducción del riesgo de desastres que no se implementan como complementos de un programa educativo existente.

- **EL OBJETIVO** es proporcionar varios tipos de apoyo al aprendizaje, además del plan de estudios, para todos los estudiantes o para el estudiante que lo necesite.
- **Los OBJETIVOS** varían, pero en situaciones de crisis y conflictos suelen resolverse en torno a las necesidades específicas de los estudiantes de dicho contexto.
- **EL PÚBLICO OBJETIVO** se dirige a los estudiantes ya matriculados en programas de educación formal y no formal para complementar su aprendizaje.
- **PUEDE Y NO PUEDE** aplicarse en cooperación con los actores y sistemas nacionales, dependiendo del contexto.

Algunos ejemplos:

- Tutorías/apoyo extraescolar
- Educación de recuperación
- Prevención de abandono escolar, preparación para el aprendizaje
- Elementos de los siguientes aspectos integrados en el plan de estudios: habilidades para la vida, salud, reducción del riesgo de desastres, seguridad, PSS/SEL, educación para la paz

LECTURA DE LA TAXONOMÍA Y LAS DEFINICIONES

La taxonomía y las definiciones deben leerse como parte de una ecología más amplia de intervenciones educativas, sociales, sanitarias, de protección y de otro tipo para satisfacer las necesidades de los adolescentes y jóvenes no escolarizados en contextos de crisis y conflicto. Estas intervenciones incluyen acciones del lado de la oferta y de la demanda, que abordan las necesidades efectivas de los jóvenes (por ejemplo, programas de promoción de la salud o intervenciones de protección de la niñez) o tienen como objetivo influir en el sistema que les rodea (p. ej., programas de desarrollo de la mano de obra). Si bien estas intervenciones no están representadas ni definidas en la taxonomía, son, sin embargo, esenciales para la ecología de la programación para los adolescentes y jóvenes extraescolares afectados por crisis y conflictos; por lo tanto, la taxonomía y las definiciones de la educación no formal deben entenderse en relación con este sistema más amplio.

Dicho esto, el propósito de desarrollar la taxonomía y las definiciones fue desarrollar un sistema de clasificación, categorización y descripción de los diversos tipos de programas fuera del sistema educativo formal que satisfacen las necesidades de los adolescentes y jóvenes no escolarizados. Nuestra taxonomía sigue las definiciones históricas y las que se utilizan actualmente en el sector y diferencia ampliamente la educación formal de la no formal.

La educación formal es lo que normalmente se considera “escuela” y a menudo la implementan o supervisan los Ministerios de Educación, con apoyo de los donantes, las ONGI y los actores humanitarios en muchos contextos afectados por crisis y conflictos.

En la bibliografía se distingue menos claramente entre lo que se define como “no formal” y lo que se define como “alternativo”. La diferencia que identificamos fue la equivalencia con la educación formal en términos de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas. Por ello, bajo el término general “no formal”, delimitamos los “programas alternativos” como aquellos que buscan la equivalencia y “otros no formales” como los programas que no lo hacen.

En términos más generales, la diferencia entre la educación alternativa y otra ENF radica en la estructura, la intención y la intensidad del programa. Otra característica clave de los programas de educación alternativa es la cooperación con los sistemas y actores nacionales, y las competencias comparables que un programa de educación alternativa pretende proporcionar. En cambio, otra ENF pueden ser más ad hoc, temporal y dirigida a un solo tema, normalmente debido a la naturaleza de la crisis en la que se aplica. En ausencia de programas de educación formal o de programas de educación alternativa totalmente equivalentes, otros programas de ENF llenan un vacío muy necesario, pero no proporcionan la estructura, la intensidad y la certificación de un programa de educación alternativo completo. Otros programas de ENF suelen ser implementados por actores no educativos que han identificado una necesidad y han respondido con buenas intenciones.

También, incluimos en una categoría separada los programas de transición, que tratan de proporcionar a los estudiantes las habilidades necesarias para integrarse en el sistema formal o en otros programas de educación alternativa (p. ej., los PEA). Las metas y los objetivos específicos de estos programas, que incluyen los programas “puente”, la educación de recuperación y la educación compensatoria para los estudiantes mayores de edad, merecían una categoría bajo el epígrafe de educación no formal que permitiera destacar su relación con otros tipos de educación.

Continuidad y opciones, sin casillas ni jerarquías

Al leer la taxonomía, es fundamental comprender que categorizar los programas en casillas limpias y diferenciadas es un reto y, en última instancia, resulta problemático. Estas categorías no se fijan, el objetivo de la taxonomía es ser útil para situar un programa dentro del panorama más amplio de la educación en contextos de crisis y conflicto, y de considerar cómo los elementos de un programa se solapan con otras opciones educativas, incluido el sistema formal.

Además, es fundamental señalar que las categorías no pretenden implicar una jerarquía entre la educación formal y la no formal, ni entre la educación alternativa y el resto de la educación no formal (Figura 1). En cambio, representan varias opciones educativas que son igualmente valiosas, pero que tienen diferentes propósitos y beneficios, según el contexto. Los programas alternativos no deben ser considerados menos rigurosos que la educación formal, y otra ENF no deben ser considerada una educación alternativa inadecuada. Los programas de educación alternativa ofrecen precisamente eso, una alternativa disponible al sistema formal para los estudiantes que no pueden acceder al sistema formal. Otros tipos de educación no formal suelen llenar un vacío muy necesario cuando la educación formal o alternativa no está disponible o no es necesaria.

Cada forma de educación debe priorizar los puntos de entrada y re-entrada. A medida que las crisis se desarrollen, empeoren o mejoren, las modalidades de educación se ampliarán o reducirán para responder a ello. Los estudiantes crearán itinerarios a través de las distintas modalidades, lo que pone de manifiesto la necesidad de puntos de transición y la continuación de servicios de apoyo más amplios que faciliten el acceso a, y entre, los distintos programas de educación formal o no formal.

CONCLUSIÓN

Este *documento de referencia* ha presentado una visión general de los resultados de una profunda revisión de la literatura relacionada con las opciones educativas ofrecidas fuera de los sistemas educativos formales en contextos afectados por conflictos y crisis en todo el mundo. Presentamos las definiciones propuestas de los tipos de programas encontrados en nuestra revisión, así como una taxonomía que ilustra los límites y las relaciones entre los tipos de programas.

La literatura, en particular la documentación programática relacionada con este tema, es amplia y profunda. Esta revisión pretende ser un punto de partida a partir del cual se pueda examinar y llegar a acuerdos con la terminología a usar. Hemos tratado de justificar la toma de decisiones, junto con ejemplos de los diversos detalles y geografías de los programas.

Problemas y consideraciones sobre la educación no formal para adolescentes y jóvenes en crisis y conflictos, el documento para la discusión que acompaña a este documento, profundiza en los componentes clave, las consideraciones y los desafíos relevantes para la programación de la ENF. Está dirigido a los responsables políticos, a los implementadores y a los financiadores que trabajan en educación en contextos de crisis y conflicto a nivel mundial.

Creemos que existe una gran oportunidad para la investigación futura sobre la ENF en los contextos actuales de crisis y conflicto. Recomendamos un mapeo global a fondo de los programas y, en particular, un mapeo de las políticas y estrategias de los países que están en funcionamiento. Aunque hemos revisado algunos planes sectoriales de educación para esta revisión, observamos que una revisión más específica y en profundidad de dicha política, acompañada, quizás, por estudios de casos y entrevistas con el personal de los ministerios de educación, mejoraría la comprensión de los problemas a los que se enfrentan los países en diferentes contextos. También sería útil una revisión en profundidad de las políticas y estrategias de los financiadores.

Por último, a la luz del lenguaje y los conceptos compartidos que se presentan en este documento, señalamos que su difusión y sensibilización serán tan esenciales como desafiantes. Esto debe hacerse de manera cultural, lingüística y políticamente sensible, en su contexto y a medida que se difunde a las partes interesadas en la educación en situaciones de emergencias. En última instancia, creemos que esta revisión y sus conclusiones refuerzan el valor de acordar una terminología compartida y una comprensión de los programas de educación no formal y alternativa.

REFERENCIAS

- Accelerated Education Working Group. (2017). *Guide to the Accelerated Education Principles*. Geneva: UNHCR. Retrieved from <https://inee.org/resources/accelerated-education-guide-principles>
- Baxter, P., & Bethke, L. (2009). *Alternative education: Filling the gap in emergency and post-conflict situations*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001849/184938e.pdf>
- Beauvy, M., Israel, R., Johnson, S., & Previlon, M. G. (2010). *Lessons learned from moving the Haitian Out-of-School Youth Livelihood Initiative (IDEJEN) beyond the pilot phase*. Waltham, MA: Education Development Center. Retrieved from <https://www.edc.org/lessons-learned-moving-haitian-out-school-youth-livelihood-initiative>
- Blattman, C., & Annan, J. (2011). *Reintegrating and employing high risk youth in Liberia: Lessons from a randomized evaluation of a landmine action. An agricultural training program for ex-combatants*. New Haven, CT: Innovations for Poverty Action.
- Boisvert, K. (2017). *Case study report: RET International Kenya*. New York: AEWG and ECCN. Retrieved from <https://inee.org/resources/accelerated-education-principles-case-studies>
- Brown, G., Langer, A., & Stewart, F. (2011, September). *A typology of post-conflict environments [working paper no. 1]*. Leuven, Belgium: Centre for Research on Peace and Development. Retrieved from <https://soc.kuleuven.be/crpd/files/working-papers/wp01.pdf>
- Christophersen, M. (2015). *Educating Syrian youth in Jordan: Holistic approaches to emergency response*. Retrieved from www.ipinst.org
- Colombia Ministry of Education. (n.d.). *Active secondary*. Retrieved from <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340094:Secundaria-activa>
- Cook, G., & Younis, A. (2012). *Somalia youth livelihoods program: Final evaluation*. Washington, DC: USAID.
- Coombs, P. H. (1968). *The world educational crisis: A systems analysis*. New York: Oxford University Press.
- Dinghra, R. (2020, January 9). *Worsening gaps in education for Syrian refugees: Lessons from the early education response in Jordan*. *Journal of Middle Eastern Politics and Policy*. Retrieved from <https://jmepp.hkspublications.org/2019/01/09/syria-refugee-education-jordan/>
- Education & Literacy Department, Government of Sindh. (n.d.). *Sindh education sector plan 2014-18*. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/Sindh-EducationSectorPlan.pdf>

- Education Cannot Wait. (2018). Annual report. Retrieved from <https://www.educationcannotwait.org/downloads/reports-and-publications/>
- FAO, IFAD, UNICEF, WFP, & WHO. (2017). *The state of food security and nutrition in the world 2017: Building resilience for peace and food security*. Rome: Food and Agriculture Organization.
- Farrell, J., & Hartwell, A. (2008). *Planning for successful alternative schooling: A possible route to Education For All*. Paris: UNESCO IIEP. Retrieved from <https://www.eccnetwork.net/resources/planning-successful-alternative-schooling>
- Fawcett, C., Hartwell, A., & Israel, R. (2010). *Out-of-school youth in developing countries: What the data do (and do not) tell us*. Washington, DC: USAID & EQUIP3.
- Flemming, J. (2017). *AEWG case study report, Kenya Norwegian Refugee Council*. Geneva: UNHCR and AEWG. Retrieved from <https://inee.org/resources/accelerated-education-principles-case-studies>
- GFDRR. (2013). Annual report: Inroads to resilience. Retrieved from <https://www.gfdr.org/en/publication/annual-report-2013>
- Gladwell, C. & Tanner L. (2014). *Hear it from the children: Why education in emergencies is critical*. London: Save the Children UK. Retrieved from https://www.savethechildren.net/sites/default/files/Hear%20it%20from%20children%20FINAL_WEB.pdf
- Global Education Cluster. (2019). *Cash and voucher assistance for education in emergencies: Synthesis report and guidelines*. Retrieved from <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/1551285775.GEC%20synthesis%20report%20FINAL%20rgb.pdf>
- Government of the Philippines. (n.d.). *Alternative learning system*. Manila: Government of Philippines, Department of Education. Retrieved from <https://www.deped.gov.ph/k-to-12/inclusive-education/about-alternative-learning-system/>
- Government of Sierra Leone. (n.d.). *Education sector plan 2018-2020*. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/content/education-sector-plan-2018-2020-sierra-leone>
- Hartwell, A. (2007). *Learning for all: Alternative models and policy options*. Amherst, MA: Center for International Education Faculty Publications. 45. Retrieved from https://scholarworks.umass.edu/cie_faculty_pubs/45
- HEART. (2014). *Complementary basic education. Health & education advice and resource team for DfID*. Retrieved from <http://www.heart-resources.org/wp-content/uploads/2015/01/complementary-basic-education-case-studies-evidence-resources.pdf>
- Hewison, M. (2018). *Towards a harmonized AE approach in Uganda* [workshop presentation].
- Inoue, K., Di Gropello, E., Taylor, Y. & Gresham J. (2015). *Out-of-school youth in sub-Saharan Africa: A Policy Perspective*. The World Bank. Retrieved from <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0505-9>
- Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2010). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*. New York: INEE. Retrieved from <https://inee.org/resources/inee-minimum-standards>

- Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2016). *Psychosocial support and social and emotional learning for children and youth in emergency settings*. New York: INEE. Retrieved from https://inee.org/system/files/resources/INEE_PSS-SEL_Background_Paper_ENG_v5.3.pdf
- Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2020). *20 Years of INEE: Achievements and Challenges in Education in Emergencies*. New York: author. Retrieved from <https://inee.org/resources/20-years-of-inee>
- Jordan Ministry of Education. (2017). *Education strategic plan 2018–2022*. Retrieved from http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/jordan_education_strategic_plan_esp_2018-2022.pdf
- Jordan Ministry of Planning and International Cooperation. (2017). *Jordan response plan for the Syria crisis 2018–2020*. Retrieved from <http://www.jrp.gov.jo/>
- Junne, G., & Verokren, W. (Eds). (2005). *Post-conflict development: Meeting new challenges*. Boulder, CO: Lynne Rienner.
- Justino, P. (2014). *Barriers to education in conflict-affected countries and policy opportunities* [paper commissioned for Fixing the Broken Promise of Education For All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children]. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- King, E., Dunlop, E., Kelcey, J., & Ndirangu, C. (2019). *Secondary education for youth affected by humanitarian emergencies and protracted crises*. Toronto: Mastercard Foundation. Retrieved from www.elisabethking.ca
- Nicolai, S., & Hine, S. (2015). *Investment for education in emergencies: A review of evidence*. London: Overseas Development Institute. Retrieved from <https://odi.org/en/publications/investment-for-education-in-emergencies/>
- Rogers, A. (2004). *Looking again at non-formal and informal education: Towards a new paradigm*. Retrieved from <http://infed.org/mobi/looking-again-at-non-formal-and-informal-education-towards-a-new-paradigm/>
- Schams. (n.d.). *Projects overview: Future sun*. Retrieved from <https://schams.org/projekte7.html>
- Sliwka, A. (2008). The contribution of alternative education. In D. Grandrieux & V. Shadoian (Eds.), *Innovating to learn, learning to innovate*. Paris: OECD. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264047983-6-en>
- Smith, A. (2010). *The influence of education on conflict and peace building*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2011, The hidden crisis: Armed conflict and education. UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191341>
- Terre des Hommes. (2019). *Creating a better future for refugee children through education and protection*. Retrieved from <https://www.tdh.ch/en/projects/better-future-refugee-children-education-protection>
- UNDESA (United Nations Department of Economic and Social Affairs). (2013). *Definition of youth*. Retrieved from <https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf>

- UNESCO. (2006). *Synergies between formal and non-formal education: An overview of good practices*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001460/146092E.pdf>
- UNESCO. (2011). *Education for all global monitoring report: The hidden crisis. Armed conflict and education*. Paris: UNESCO
- UNESCO. (2015). *Recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning in UNESCO member states*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232656e.pdf>
- UNESCO. (2016). *Flexible learning strategies for out-of-school children (OOSC) and youth*. Bangkok: UNESCO Bangkok Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Retrieved from <https://bangkok.unesco.org/content/flexible-learning-strategies-out-school-children-oosc-and-youth>
- UNESCO. (2017a). *Flexible learning strategies*. Bangkok: UNESCO Bangkok Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Retrieved from <https://bangkok.unesco.org/content/flexible-learning-strategies>
- UNESCO. (2017b). *Guatemala National Commission for UNESCO*. Retrieved from digeex.mineduc.gob.gt
- UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO UIS. (2015). *Fixing the broken promise of Education For All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children*. Retrieved from <https://doi.org/10.15220/978-92-9189-161-0-en>
- UNGA. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/>
- UNHCR. (2016). *Missing out: Refugee education in crisis*. Geneva: Author. Retrieved from <https://www.unhcr.org/57d9d01d0>
- UNHCR. (2017). *Left behind: Refugee education in crisis*. Geneva: Author. Retrieved from <https://www.unhcr.org/59b696f44.pdf>
- UNHCR. (2018a). *Educate a child: Enabling, encouraging, and excelling [annual report]*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/5c8a44ae4.pdf>
- UNHCR (2018b). *Turn the tide: Refugee education in crisis*. Geneva: Author. Retrieved from <https://www.unhcr.org/5b852f8e4.pdf>
- UNHCR. (2019). *Refugee education 2030: A strategy for refugee inclusion*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/en-us/publications/education/5d651da88d7/education-2030-strategy-refugee-education.html>
- UNHCR Lebanon. (2015). *Q&A on education: "Accelerated learning program" for out of school children*. Retrieved from <http://www.unhcr-lb.org/refleborg/en/news/2242015-ga-education-%E2%80%98accelerated-learning-programme%E2%80%99-out-school-children>
- UNHCR Lebanon. (2019). *Bekaa overview*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/lb/bekaa-zahle>

- UNICEF. (2018). *A future stolen: Young and out of school*. Retrieved from <https://www.unicef.org/eap/reports/future-stolen-young-and-out-school>
- UNOCHA. (2015). *An end in sight: Multi-year planning to meet and reduce humanitarian needs in protracted crises*. Retrieved from <https://www.unocha.org/sites/unocha/files/An%20end%20in%20sight%20Multi%20Year%20Planning.pdf>
- USAID. (2013). *State of the field report: Examining the evidence in youth education in crisis and conflict*. Retrieved from https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNAEC087.pdf
- USAID ECCN. (2018, April). *Key elements for education in crisis and conflict*. Paper presented at Essentials for Education in Crisis & Conflict, Honduras. Training materials available at <https://www.eccnetwork.net/resources/essentials-education-crisis-conflict-honduras>
- World Bank. (2020, June 18). *COVID-19 could lead to permanent loss in learning and trillions of dollars in lost earnings*. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2020/06/18/covid-19-could-lead-to-permanent-loss-in-learning-and-trillions-of-dollars-in-lost-earnings>
- World Health Organization. (2014). *Health for the world's adolescence: A second chance in a second decade*. Retrieved from <http://apps.who.int/adolescent/second-decade/section1>
- Yasunaga, M. (2014). *Non-formal education as a means to meet learning needs of out-of-school children and adolescents*. Retrieved from <http://ais.volumesquared.com/wp-content/uploads/2015/01/OOSC-2014-Non-formal-education-for-OOSC-final.pdf>
- Zakharia, Z., & Bartlett, L. (2014). *Literacy education in conflict and crisis-affected contexts*. Retrieved from https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/2155/Literacy_Education_in_Crisis_FINAL.pdf

ANEXOS

APÉNDICE A: BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA SISTEMÁTICA

Bases de datos académicas

- Academic Search Premier
- EBSCOhost
- ERIC
- Google/Google Scholar
- psychINFO
- psicoARTICLES

Organizaciones y agencias multilaterales

- La educación no puede esperar (ECW)
- Asociación Mundial para la Educación (GPE)
- Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE)
- Páginas web de la INEE sobre adolescentes y jóvenes
- No Lost Generation
- Biblioteca Digital de UNESDOC
- Página web del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP, por sus siglas en inglés) de la UNESCO
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de la vida (UIL, siglas en inglés)
- Página web de UNICEF
- Página web de UNHCR
- Página web de UNOCHA
- Página web de la Iniciativa para la Educación de las Niñas de la ONU (UNGEI)
- Página web del Banco Mundial

Donantes Bilaterales

- Página web del Departamento de Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID)
- Página web de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID)
- Página web de USAID sobre Educación en crisis y conflictos
- Repositorio de recursos de USAID/Red de Educación en Crisis y Conflictos (ECCN)
- USAID/ECCN Education in Crisis and Conflict Interactive Pathways [borrador]

Términos de Búsqueda

- Educación alternativa
- Educación no formal
- Aprendizaje informal, educación informal
- Estrategias de aprendizaje flexibles, educación complementaria
- Jóvenes, adolescentes
- Sin escolarizar
- Emergencias, crisis, conflicto

APÉNDICE B. TÉRMINOS SELECCIONADOS Y DEFINICIONES REVISADAS

Términos relacionados con la educación formal¹¹

Término	Definición	Fuente	Página
Educación formal	La educación proporcionada en el sistema de escuelas, institutos, universidades y otras instituciones de educación formal que normalmente constituyen una "escalera" continua de educación de tiempo completo para niños, niñas y jóvenes, generalmente comenzando a las edades de 5 a 7 y continuando hasta los 20 a 25 años. En algunos países, la parte más alta de la escalera esta constituida por programas conjuntos y organizados de empleo a tiempo parcial y participación en el sistema escolar y universitario regular a tiempo parcial: estos programas han llegado a conocerse como sistema dual o algún término equivalente en estos países. La educación formal también se conoce como educación inicial o educación escolar y universitaria regular (UNESCO, 1997).	USAID. (2013). State of the Field Report: Examining the Evidence in Youth Education in Crisis and Conflict	IV
Educación formal	La educación formal puede ser definida como instituciones de aprendizaje organizadas que son guiadas y reconocidas por un gobierno que desarrolla un plan de estudios estándar, que lleva a logros oficialmente reconocidos, como un diploma o título de secundaria. Los docentes normalmente están formados como profesionales para garantizar la calidad de los programas de educación.	Christophersen, M. (2015). Educating Syrian Youth in Jordan: Holistic Approaches to Emergency Response	4
Educación formal	La educación institucionalizada, intencionada y planificada a través de organizaciones públicas y organismos privados reconocidos y que, en su conjunto, conforman el sistema educativo formal de un país. Por lo tanto, los programas de educación formal están reconocidos como tal por las autoridades educativas nacionales pertinentes o equivalentes, por ejemplo, cualquier otra institución que coopere con las autoridades educativas nacionales o subnacionales. La educación formal consiste principalmente en educación inicial. La formación profesional, la educación para la atención a necesidades especiales y ciertas partes de la educación de adultos suelen reconocerse como parte del sistema educativo formal.	Glosario de la UNESCO/ISCED (2011)	

11 Muchos programas citaron las definiciones de la UNESCO, mientras que otros no definieron en absoluto la educación no formal o alternativa. En los casos en que los documentos citen una definición de una fuente diferente (por ejemplo, UNESCO), esta no se ha representado en el presente.

Términos relacionados con la educación no formal y alternativa

Término	Definición	Fuente	Página
Programas de acceso alternativo	Se trata de programas educativos que pueden parecerse a un programa escolar formal, pero (i) se centran en un grupo diferente de estudiantes, o (ii) operan en zonas geográficas diferentes, y/o (iii) ofrecen planes de estudio y métodos diferentes. Los programas de acceso alternativo también incluyen programas educativos que proporcionan planes de estudio estándar, pero en un entorno no tradicional (como escuelas en casa o escuelas móviles). A veces, aunque los planes de estudio son tradicionales, no son completos, y pueden estar limitados por los recursos disponibles. Por ejemplo, a menudo los llamados planes de estudios integrales no ofrecen una gama completa de ciencias porque no hay un laboratorio disponible, o la música puede figurar formalmente como parte del plan de estudios pero no se ofrece porque no hay docentes adecuados.	Baxter y Bethke (2009)	28-29
Educación alternativa	El término que abarca todos los tipos de programas educativos que las agencias, los gobiernos y los donantes a menudo no consideran programas de educación formal es educación alternativa. A menudo, pero no exclusivamente, los programas de educación alternativa se ofrecen fuera de los auspicios del gobierno formal y del sistema educativo. Los programas de educación alternativa incluyen los ofrecidos a refugiados y desplazados internos, por agencias y ONG que no forman parte del sistema educativo del país (es decir, los programas no son administrados ni controlados por el gobierno del país anfitrión). También incluye los programas de educación no formal en los que la certificación y la validación del aprendizaje no están automáticamente aseguradas, los programas de educación o concienciación ad hoc que responden a una necesidad específica percibida y los programas de educación de emergencia a corto plazo que se consideran programas puente (hacia un plan de estudios real).	Baxter & Bethke (2009); también citado en el Banco de términos de la INEE	28-29

Término	Definición	Fuente	Página
Educación alternativa	Una alternativa a la educación formal basada en la escuela pública. Estos programas responden a una variedad de necesidades de desarrollo de los jóvenes, que incluyen la integración social, la prevención del crimen, la construcción de la democracia, la educación de las niñas, el desarrollo de la fuerza laboral y la educación sobre salud, entre otros. Estos programas se han caracterizado por su creatividad y por la presencia de socios de otros sectores del gobierno y de la sociedad civil, como comunidades, empresas privadas y voluntarios. Los enfoques y metodologías usados son poco convencionales, en la medida en que no suelen ser parte de las estrategias nacionales de educación (Siri, 2004 pp. 2-3).	USAID. (2013). State of the Field Report: Examining the Evidence in Youth Education in Crisis and Conflict	IV
Educación Básica Complementaria	Los sistemas de Educación Básica Complementaria (CBE, por sus siglas en inglés) ofrecen una ruta alternativa a través de la educación formal, pero hacen coincidir su plan de estudios con el plan de estudios "oficial", lo que permite que estudiantes vuelvan a la educación formal en algún momento. A veces, estos se denominan programas de transición (Baxter y Bethke, 2009) o paraformales (Hoppers, 2006), ya que el objetivo principal de la CBE es la re-integración de niños y niñas en el sistema de educación general. Muchos sistemas de EBC ofrecen programas de aprendizaje acelerado que se centran en completar el aprendizaje básico en un periodo de tiempo más corto, aunque otros tienen el mismo número de grados/niveles que el sistema escolar correspondiente.	HEART. (2014). Helpdesk Report: Complementary Basic Education	1-2
Educación Complementaria / Programas de Educación Complementaria	En algunos casos, se ofrecen programas de CBE en combinación con la provisión de educación regular, mientras que en otros casos los programas de CBE son ad hoc y aislados. Dichos programas incluyen cursos o materias de apoyo, como educación para la paz, derechos humanos y habilidades para la vida, que no se estudian esencialmente en muchos países.	Mastercard Foundation. (2018). Educación alternativa y caminos de reintegración para jóvenes no escolarizados en el África Subsahariana (Alternative Education and Return Pathways for Out-of-School Youth in Sub-Saharan Africa)	19

Término	Definición	Fuente	Página
Programas de Educación de Equivalencia	<p>Los programas de equivalencia proporcionan vías de acceso a la educación formal al ofrecer planes de estudios que conducen a competencias equivalentes a las obtenidas en los programas de educación formal. Los programas de equivalencia se dirigen a quienes abandonaron la escuela primaria o secundaria y proporcionan los planes de estudio correspondientes, lo que indica que el destinatario ha demostrado la capacidad de leer, escribir, pensar y calcular en el nivel para el que se le ofreció el grado. Los programas de equivalencia varían en términos de admisión, edad, lugar, y ritmo y, se imparten a través de educación presencial o a distancia.</p>	<p>Mastercard Foundation. (2018). Educación alternativa y caminos de reintegración para jóvenes no escolarizados en el África Subsahariana (Alternative Education and Return Pathways for Out-of-School Youth in Sub-Saharan Africa)</p>	21

Término	Definición	Fuente	Página
Estrategias de Aprendizaje Flexibles	<p>Estrategias de aprendizaje flexibles (FLS) es un término general que designa una variedad de programas de educación alternativa destinados a llegar a los más marginados.</p> <p>Muchos gobiernos y organizaciones de la sociedad civil en la región de Asia y el Pacífico han aplicado las FLS. Las FLS abarcan la educación no formal, el aprendizaje acelerado, programas de equivalencia, escolarización flexible, aprendizaje/educación alternativa y la educación complementaria y puede desarrollarse en cualquier nivel y su respectivo subsector educativo.</p> <p>En un país donde la educación primaria, secundaria inferior y secundaria superior están disponibles a través del sistema de educación formal, los programas flexibles correspondientes pueden desarrollarse adecuadamente.</p> <p>De igual forma, los programas se pueden desarrollar a niveles técnico-profesionales, con programas de formación profesional, universitaria o de equivalencia y de educación abierta, que son algunos ejemplos.</p> <p>¿Cuáles son las características de las FLS?</p> <p>Llegar a los excluidos: Las FLS se dirigen a los más marginados e incapaces de acceder a los sistemas educativos formales a través de la enseñanza tradicional</p> <p>Equivalencia: Las FLS cubren programas de educación no formal cuyas calificaciones se reconocen como equivalentes a las obtenidas a través de la educación formal.</p> <p>Flexibilidad: Las FLS son “abiertas” en términos de admisión, edad, modo, duración, ritmo y lugar y, la modalidad varía desde el aprendizaje presencial a la educación a distancia, lo que refleja la accesibilidad.</p> <p>Calidad del aprendizaje intensivo: A menudo, las FLS se condensan y adaptan para proporcionar un aprendizaje adaptado relevante.</p> <p>Ciudadanía global y aprendizaje para la vida: Aproximadamente el 75% del contenido de las FLS es equivalente a los planes de estudio de la educación formal, con otras habilidades funcionales y relevantes para la vida, integradas según las necesidades.</p>	<p>Iniciativa de UNESCO para Bangkok. https://bangkok.unesco.org/content/flexible-learning-strategies-out-school-children-oosc-and-youth</p>	
Aprendizaje informal	<p>Las formas de aprendizaje que son intencionales o deliberadas, pero no están institucionalizadas. Son menos organizadas y estructuradas que la educación formal o la no formal. El aprendizaje informal puede incluir actividades educativas dentro de la familia, en el puesto de trabajo, en la comunidad local y en el día a día, sobre una base autodirigida, dirigida por la familia o dirigida socialmente.</p>	<p>Glosario de UNESCO/ISCED 2011</p>	

Término	Definición	Fuente	Página
Educación no formal	<p>Actividades educativas que no corresponden a la definición de educación formal (véase definición arriba). La educación no formal se lleva a cabo tanto dentro como fuera de las instituciones educativas y está dirigida a personas de todas las edades. No siempre conduce a la certificación. Los programas de educación no formal se caracterizan por su variedad, flexibilidad y capacidad de responder rápidamente a las nuevas necesidades educativas de niños, niñas o personas adultas. A menudo están diseñados para grupos específicos de estudiantes, como aquellos que son demasiado mayores para el nivel de su grado, aquellos que no asisten a una escuela formal o para personas adultas. Los planes de estudios pueden basarse en la educación formal o en enfoques nuevos. Los ejemplos incluyen aprendizaje acelerado de recuperación, programas después de la escuela, alfabetización y aritmética básica. La educación no formal puede llevar al ingreso tardío a los programas de educación formal. A esto a veces se le llama educación de segunda oportunidad.</p>	INEE. (2010). Versión en línea de la Normas mínimas	81
Educación no formal	<p>ECW apoya una variedad de vías de educación no formal, que incluyen clases de transición y recuperación, programas de aprendizaje acelerado y programas de formación profesional. Las oportunidades de educación no formal permiten a niños, niñas y adolescentes regresar a la escuela regular u ofrecer oportunidades para que continúen su educación a través del aprendizaje acelerado o la formación profesional.</p>	Education Cannot Wait. (2018). Informe anual	64
Educación no formal	<p>Cualquier actividad educativa organizada y respaldada que no se corresponda exactamente con la definición anterior de educación formal. Por lo tanto, la educación no formal puede tener lugar dentro y fuera de las instituciones educativas y atender a personas de todas las edades. Dependiendo de los contextos del país, puede abarcar programas educativos para impartir alfabetización de adultos, educación básica para niños y niñas que no asisten a la escuela, habilidades para la vida, laborales y cultura general. Los programas de educación no formal no siguen necesariamente un sistema escalonado y pueden tener una duración diferente. (UNESCO, 1997)</p>	USAID. (2013). State of the Field Report: Examining the Evidence in Youth Education in Crisis and Conflict	V

Término	Definición	Fuente	Página
Educación no formal	La educación institucionalizada, intencional y planificada por una institución educativa. La característica que define a la educación no formal es que se trata de una suma, alternativa y/o complemento de la educación formal dentro del proceso del aprendizaje a lo largo de la vida de las personas. Se suele ofrecer para garantizar el derecho de acceso a la educación para todas las personas. Va dirigida a personas de todas las edades, pero no forzosamente sigue una estructura de vía continua, puede ser de corta duración y/o baja intensidad y suele ofrecerse en forma de cursos cortos, talleres o seminarios. La educación no formal principalmente otorga certificaciones que las autoridades educativas nacionales o subnacionales pertinentes no reconocen como certificaciones formales o equivalentes a las formales, o ninguna certificación. La educación no formal cubre programas que contribuyen a la alfabetización de adultos y jóvenes y la educación de niños y niñas no escolarizados, además de programas de habilidades para la vida, habilidades de trabajo y desarrollo social o cultural.	Yasunaga, M. (2014). Non-formal Education as a Means to Meet Learning Needs of Out-of-School Children and Adolescents. Iniciativa para niños y niñas no escolarizados de UNESCO. Obtenido de http://ais.volumesquared.com/wp-content/uploads/2015/01/OOSC-2014-Non-formal-education-for-OOSC-final.pdf	7
Educación no formal	"La educación no formal (ENF) puede definirse vagamente como una 'iniciativa educativa intencional y sistemática, generalmente fuera de la educación formal, donde el contenido se ajusta a las necesidades únicas de estudiantes en situaciones especiales para lograr algunos resultados de aprendizaje anticipados' " (Ileri, 2014).	Mastercard Foundation. (2018). Educación alternativa y caminos de reintegración para jóvenes no escolarizados en el África Subsahariana (Alternative Education and Return Pathways for Out-of-School Youth in Sub-Saharan Africa)	20
Educación no formal	En la actualidad, la educación no formal a menudo se entiende como un aprendizaje organizado que tiene lugar fuera de las instituciones educativas reconocidas. A menudo se centra en jóvenes no escolarizados y que son demasiado mayores para participar en las oportunidades de educación formal, ofreciendo una segunda oportunidad a aquellos que no asistieron a la escuela o, por diferentes razones, no completaron su educación.	Christophersen, M. (2015). Educación para los jóvenes sirios en Jordania: enfoques holísticos a la respuesta ante emergencias (Educating Syrian Youth in Jordan: Holistic Approaches to Emergency Response)	8

Término	Definición	Fuente	Página
Educación no formal	<p>La educación institucionalizada, intencional y planificada por una institución educativa. La característica definitoria de la educación no formal es que se trata de una adición, alternativa y/o complemento de la educación formal dentro del proceso de aprendizaje permanente de las personas. Se suele ofrecer para garantizar el derecho de acceso a la educación para todas las personas. Va dirigida a personas de todas las edades, pero no aplica necesariamente una estructura continua, puede ser de corta duración y/o baja intensidad y suele ofrecerse en forma de cursos cortos, talleres o seminarios. La educación no formal principalmente otorga certificaciones que las autoridades educativas nacionales pertinentes no reconocen como certificaciones formales, o ninguna certificación. La educación no formal cubre programas que contribuyen a la alfabetización de adultos y jóvenes y la educación de niños y niñas no escolarizados, además de programas de habilidades para la vida, habilidades de trabajo y desarrollo social o cultural.</p>	Glosario de UNESCO/ISCED (2011)	



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