

## Aprendizaje fundamental para todas las personas: incluir a las personas más marginadas es posible, pragmático y una prioridad

*Un artículo de reflexión de la Oficina de Asuntos Exteriores, de la Mancomunidad y de Cooperación del Reino Unido (FCDO) y el Girls' Education Challenge (Desafío de Educación para Niñas) sobre por qué se debe priorizar a las más marginadas en los esfuerzos globales para garantizar el aprendizaje fundamental para todas las personas.*



Este artículo de opinión fue coautorado por FCDO (Rona Bronwin, Kate Jefferies) y el Girls' Education Challenge (Dra. Sharon Tao), con valiosas contribuciones de: Dra. Sara Ruto, Profesora Pauline Rose, Dra. Lizzie Milligan, Emma Gremley y Dra. Kirsty Newman.

Las opiniones expresadas en este artículo son de las personas autoras y no reflejan necesariamente la política o posición oficial del FCDO.

## Introducción

El mayor enfoque global en el aprendizaje fundamental ofrece una oportunidad bienvenida y renovada para asegurar que *todas* las infancias logren lo que merecen de la educación. La acción para mejorar el aprendizaje fundamental para todas las personas sigue siendo crítica para las oportunidades y elecciones de vida de las infancias y juventudes marginadas a nivel mundial. Poner un foco en las personas estudiantes marginadas que están tanto dentro como fuera del sistema permitirá a todas las partes socias -gobiernos, organizaciones socias implementadoras y socias de cooperación - llegar a estas infancias a través de reformas e intervenciones de aprendizaje fundamental. Centrar a las personas estudiantes marginadas también garantizará que todas las demás infancias en el sistema sean alcanzadas de manera más efectiva: lo que funciona para las infancias más marginadas funcionará para todas las demás infancias, y por lo tanto, se lograrán las ambiciones y compromisos para mejorar el aprendizaje fundamental a gran escala.

Este artículo se centra en si las infancias y juventudes están estudiando, para entender quién se está beneficiando de los esfuerzos para mejorar el aprendizaje fundamental, y más importante aún, quién está en riesgo de quedarse fuera. Actuando sobre esta información permitirá que todas las infancias aprendan lo esencial y garantizará el progreso en el aprendizaje fundamental a gran escala, a nivel global. El derecho fundamental a la educación y los **compromisos** globales para mejorar el aprendizaje fundamental para todas las infancias requieren que ofrecer aprendizaje fundamental a gran escala y atender a las infancias más marginadas no se vea como una elección binaria. Ambos son necesarios y se benefician mutuamente. Sin embargo, sin establecer una intención clara y mantenerla como prioridad, esto no sucederá. La inequidad en la educación aumentará y no se logrará una educación de calidad para todas las infancias.

Todos las infancias marginadas deben ser visibles y su aprendizaje priorizado en cualquier contexto. Los sistemas deben comenzar con lo que funciona para mejorar el aprendizaje de los grupos marginados y orientar la política de aprendizaje fundamental e intervenciones en torno a sus necesidades, en lugar de comenzar con los más fáciles de alcanzar. El apoyo dirigido a las juventudes marginadas fuera del sistema necesita incluir un enfoque en el aprendizaje, ya que el aprendizaje fundamental es vital para superar las barreras que enfrentan. Ambos esfuerzos requieren un enfoque intencional, para elegir asegurar que las infancias marginadas aprendan lo esencial, y una expansión de la conceptualización del aprendizaje fundamental más allá de los primeros grados y la educación formal.



© LINK Education

## ¿Qué es el Aprendizaje Fundamental para Todas las Infancias y por qué es importante?

El aprendizaje fundamental se refiere a la alfabetización básica, la aritmética y las habilidades transferibles, como las habilidades socioemocionales. <sup>1</sup>Estos son los pilares necesarios para que las infancias puedan aprender y alcanzar una educación de calidad, que es un derecho para todas las infancias, y que está consagrado en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4). Para tener el mayor impacto en la niñez y la sociedad, las habilidades fundamentales se adquieren idealmente en los primeros años de la escuela primaria. Estas habilidades son necesarias para transformar los actuales bajos niveles de aprendizaje experimentados por la mayoría de las infancias en países de ingresos bajos y medianos (LICs y LMICs). Sin embargo, la realidad de los sistemas educativos deficientes y los desafíos que enfrentan las juventudes a nivel mundial significa que esto no siempre sucede.

El aprendizaje fundamental a menudo no se adquiere en los años iniciales de la primaria y, por lo tanto, es necesario para grupos de infancias de mayor edad, juventudes y personas adultas, así como fuera del sistema escolar formal por completo. <sup>2</sup>Al desvincular el concepto de aprendizaje fundamental de un enfoque específico en los primeros años de la escuela primaria, también podemos ver cómo y por qué los esfuerzos de aprendizaje fundamental deben considerar a las infancias y juventudes marginadas que están en mayor riesgo de abandonar o que ya se han visto obligadas a abandonar el sistema escolar. Esto también incluye a las poblaciones de personas refugiadas y desplazadas para quienes las habilidades fundamentales son los pilares esenciales para su futuro, dondequiera que este sea. Las habilidades fundamentales ayudarán a estas juventudes marginadas a:

1. Lograr *más* aprendizaje, conocimiento y habilidades de orden superior. <sup>3</sup> Personas estudiantes necesitan ser alfabetizadas y tener habilidades numéricas para acceder a nuevos contenidos y materias. Esto es cierto para un plan de estudios de primaria, ciencias de secundaria, un manual de mecánica o capacitación para medios de vida.
2. Navegar y tener éxito dentro de un mercado laboral<sup>4</sup>, ya sea en la economía formal o informal. La capacidad de leer un pedido o sumar precios es vital en muchos trabajos, o para navegar por servicios financieros, como el dinero móvil. La investigación ha encontrado una asociación significativa entre la alfabetización y los ingresos en siete países de ingresos bajos y medianos.<sup>5</sup>
3. Tomar decisiones, cuidar de sus familias y mejorar los resultados intergeneracionales. Existen fuertes relaciones entre el aprendizaje fundamental con mejores resultados educativos y de salud para las hijas y los hijos de las personas. <sup>6</sup>Como mínimo, poder leer un paquete de medicamentos es algo que toda persona cuidadora debería poder hacer. La evidencia muestra que el impacto de la educación básica (en la mortalidad infantil, la fertilidad, el empoderamiento de las mujeres y las prácticas financieras) es mucho mayor cuando se logran habilidades fundamentales, tres veces mayor que el impacto de asistir a la escuela por sí solo.<sup>7</sup>
4. Apoyar y fortalecer su comunidad y sociedad. A largo plazo, la alfabetización, el cálculo y las habilidades socioemocionales se relacionan con resultados más positivos para la sociedad. Existen fuertes correlaciones entre la falta de alfabetización y un mayor desempleo juvenil, niveles más profundos de pobreza<sup>8</sup> y una propensión al conflicto. <sup>9</sup>Asegurar el aprendizaje fundamental para todas las personas es la mejor manera de construir el capital humano que impulsa el desarrollo.
5. Aumentar la resiliencia frente a las crisis. La educación tiene el potencial de mantener a la niñez a salvo en tiempos de crisis, así como de proporcionar estructura, un sentido de normalidad y esperanza. El aprendizaje fundamental también puede salvar vidas frente a desastres, construyendo resiliencia contra el creciente número de choques, ya sea por una pandemia, conflicto o clima.<sup>10</sup> A largo plazo, las infancias y juventudes educadas pueden ayudar a sus familias y comunidades a reducir la vulnerabilidad a los desastres y construir resiliencia y capacidad de adaptación al cambio climático y ambiental.<sup>11</sup>

Los beneficios sociales, económicos y de seguridad de la educación se magnifican cuando las personas más vulnerables y marginadas desarrollan habilidades fundamentales. Y estos beneficios pueden ser duraderos. Por ejemplo, un estudio de cohorte longitudinal en Somalia demostró resultados significativos seis años *después* de que se apoyara a las niñas marginadas para fortalecer su aprendizaje fundamental. Esto incluyó el matrimonio/ser madre a una edad más avanzada, una mayor probabilidad de empleo y una menor tolerancia a la violencia.<sup>12</sup>

Instintivamente, llegar a las personas más marginadas puede parecer una tarea desalentadora y costosa. Esto se debe a que apoyar a la niñez marginada a menudo requiere abordar simultáneamente los factores que han llevado a su marginación, como el desplazamiento, las perniciosas normas de género, la discapacidad, la ruralidad, para nivelar el campo de juego y permitir que ocurra un aprendizaje significativo. Llegar a las infancias y juventudes más marginadas también suele requerir la provisión de educación a través de mecanismos y modalidades complementarias o no formales, y la incorporación de actores socios educativos no tradicionales.

Esto es algo que los enfoques de sistemas tradicionales y la programación no siempre consideran. Sin embargo, cualquier alcance adicional y el costo debe considerarse en relación con los beneficios significativos que el aprendizaje fundamental ofrece para las personas más marginadas, tanto a nivel individual como desde una perspectiva social a largo plazo. Adquirir habilidades fundamentales puede actuar como un tipo de inoculación para que los individuos superen barreras, pero también para la sociedad en términos de resultados sociales, económicos y de seguridad.<sup>13</sup>

La niñez marginada en la escuela, aquellas infancias en riesgo de abandonar su educación, y aquellas que actualmente no están en la escuela, incluidos las infancias y juventudes refugiadas y desplazadas, están en mayor riesgo de no adquirir habilidades básicas vitales. Las siguientes secciones describen quiénes son exactamente estos infancias y cómo se les puede llegar de manera efectiva.

<sup>1</sup> *Commitment to Action on Foundational Learning (2022)*. (Compromiso de Acción sobre el Aprendizaje Fundamental)

<sup>2</sup> *Should Governments and Donors Prioritize Investments in Foundational Literacy and Numeracy? 2021* (¿Deberían los gobiernos y donantes priorizar las inversiones en alfabetización y aritmética fundamentales?)

<sup>3</sup> *EFA Global Monitoring Report (2012) Youth and skills: Putting education to work (Juventud y habilidades: Poniendo la educación a trabajar)*

<sup>4</sup> *Education and Employability: The Critical Role of Foundational Skills (2022)* (Educación y Empleabilidad: El Papel Crítico de las Habilidades Fundamentales)

<sup>5</sup> Valerio, A. (2016) *Are There Skills Payoffs in Low- and Middle-Income Countries? Empirical Evidence Using Step Data* (¿Existen beneficios salariales por habilidades en países de ingresos bajos y medianos? Evidencia empírica utilizando datos de pasos)

<sup>6</sup> Mensch, B.S. et al. (2019) "Evidence for causal links between education and maternal and child health: systematic review". [Evidencia de vínculos causales entre la educación y la salud materna e infantil: revisión sistemática], *Tropical Medicine & International Health*, 24(5), pp. 504–522

<sup>7</sup> *Women's Education May Be Even Better Than We Thought: Estimating the Gains from Education When Schooling Ain't Learning* (La Educación de las Mujeres Puede Ser Incluso Mejor de lo que Pensábamos: Estimando los Beneficios de la Educación Cuando la Escolarización No Significa Aprendizaje) (2020)

<sup>8</sup> *Illuminating Disadvantage: Profiling the Experiences of Adults with Entry-Level Literacy or Numeracy Over the Lifecourse* (Desventajas Iluminadas: Perfilando las Experiencias de Personas Adultas con Alfabetización o Aritmética de Nivel Inicial a lo Largo de la Vida) – NRDC (2007)

<sup>9</sup> Hanemann, U., (2005) *Literacy in conflict situations* (Alfabetización en situaciones de conflicto)

<sup>10</sup> *Poverty and Vulnerability in the Ethiopian Lowlands: Building a More Resilient Future* (Pobreza y Vulnerabilidad en las Tierras Bajas de Etiopía: Construyendo un Futuro Más Resiliente, 2019)

<sup>11</sup> *Addressing the climate, environment, and biodiversity crises in and through girls' education* (Abordando las crisis climáticas, ambientales y de biodiversidad en y a través de la educación de las niñas, 2022)

<sup>12</sup> *Six years later, what has become of them? A cohort study of Somali women and girls who participated in the Somali Girls Education Promotion programme* (Seis años después, ¿qué ha sido de ellas? Un estudio de cohorte de mujeres y niñas somalíes que participaron en el programa de Promoción de la Educación de Niñas Somalíes (2022)

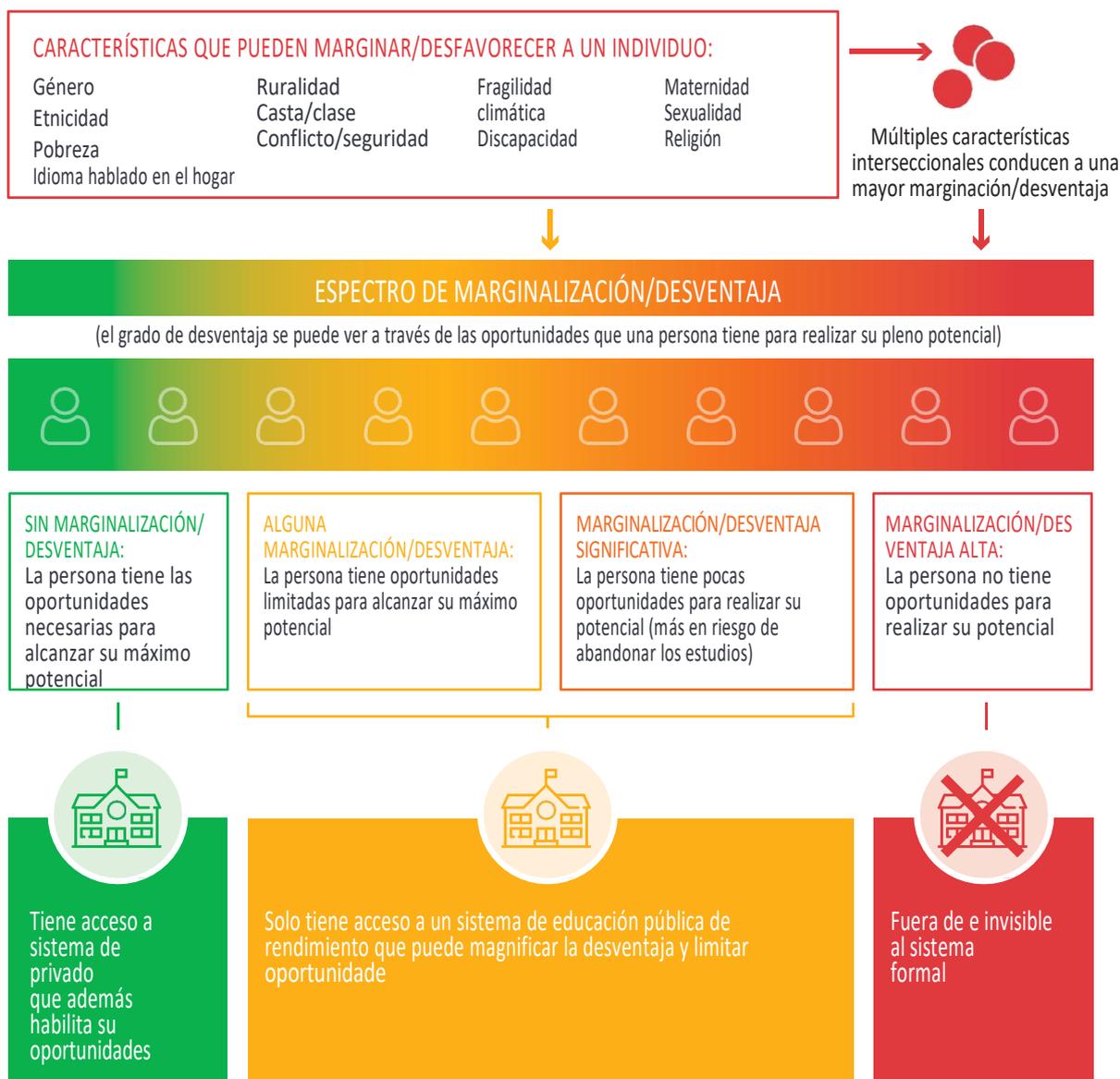
<sup>13</sup> *The relationship between reading age, education and life outcomes* (La relación entre la edad de lectura, la educación y los resultados de vida, 2019)

## Aprendizaje fundamental para todas las personas: ¿a quiénes incluye "todas las personas"?

En este artículo, nos referimos a menudo a personas estudiantes marginadas. La marginación se presenta en diversos grados y es un producto de las características de identidad de un individuo (por ejemplo, el estatus socioeconómico) en relación con el contexto en el que vive. Estas características tienen un efecto habilitador o limitante en la capacidad de un individuo para el aprendizaje a su máximo potencial. La pobreza tiene un efecto limitante en la mayoría de los contextos; la niñez pobre tiene menos probabilidades de alcanzar su pleno potencial de aprendizaje que un infante más rico. Un infante con una variedad de características de identidad restrictivas (por ejemplo, niñez pobre de una minoría étnica socialmente excluida, en un área rural desatendida, que es una niña sujeta a normas de género altamente desiguales) enfrenta barreras superpuestas y está aún más marginado. Esta desventaja aumentará con cualquier característica restrictiva adicional, como el desplazamiento y la discapacidad.

La Figura 1 muestra este espectro de marginación, mostrando varias características que pueden tener efectos limitantes en las oportunidades de la niñez para alcanzar su máximo potencial. En un extremo del espectro se encuentra una persona que no experimenta ninguna marginación, lo cual puede considerarse como privilegio, ya que tiene todas las oportunidades necesarias para alcanzar su máximo potencial. En el otro extremo del espectro se encuentra una persona que experimenta múltiples y características interseccionales que combinan para restringir cualquier, si no todas, las oportunidades que pueda tener. Entre estos dos extremos se encuentra la mayoría de la población que experimenta alguna forma de desventaja en diferentes grados.<sup>14</sup>

**Figura 1:** El espectro de la marginación y cómo el sistema educativo puede magnificar o mitigar la desventaja



<sup>14</sup>La marginación/desventaja también puede variar en diferentes momentos de la vida de una persona. Para las niñas, la desventaja aumenta a medida que crecen y se vuelven más vulnerables a la violencia sexual, el matrimonio precoz y las normas que dictan tareas domésticas desiguales.

Es importante destacar que la Figura 1 también demuestra cómo un sistema educativo interactúa con los diferentes grados de marginación. En un sistema de alto rendimiento, <sup>15</sup>una escuela puede tener un efecto positivo al abordar cualquier desventaja que pueda ocurrir y crear aún más oportunidades educativas para la niñez. En un sistema de bajo funcionamiento (lo cual puede ser el caso en muchos países de ingresos bajos y medianos), las oportunidades de aprendizaje para la niñez son limitadas. Esto no se debe solo a una mala enseñanza y a la falta de recursos.

Las limitaciones también ocurren a través de la magnificación de su marginación/desventaja por parte de actores escolares y comunitarios, ya que las escuelas a menudo son un reflejo de la sociedad/normas en las que se encuentran. <sup>16</sup>Esto actúa para limitar aún más las oportunidades de la niñez de realizar su potencial.

Las siguientes secciones elaboran sobre las infancias marginadas que no están en aprendizaje y por qué y cómo satisfacer sus necesidades, ya sea debido a un sistema educativo de bajo rendimiento, una marginación significativa, o ambos. También aborda a las infancias *más* desfavorecidas que son ostensiblemente invisibles para los sistemas educativos porque los han abandonado o nunca se han inscrito.

### **Infancias en la escuela pero que no aprenden**

Desafortunadamente, en muchos países de ingresos bajos y medianos, la gran mayoría de las infancias en la escuela no están aprendiendo. Por lo tanto, incluso si todas las infancias más marginadas estuvieran matriculadas y asistieran regularmente, probablemente aún se perderían el aprendizaje de lo fundamental. En contraste, la mayoría de las personas estudiantes más pobres en los países de altos ingresos sí adquieren los conocimientos básicos.<sup>17</sup> Esto tiene una serie de impactos, especialmente para las infancias marginadas. Los sistemas educativos que conducen a bajos niveles de aprendizaje son costosos para gobernanza, familias e individuos. Un nivel bajo de aprendizaje impulsa altos niveles de repetición en los primeros grados, una progresión lenta en los grados posteriores y, en última instancia, el abandono escolar. <sup>18</sup>Estos bajos niveles de aprendizaje a menudo no se notan o no se priorizan, ya que los niveles de aprendizaje a menudo se subestiman gravemente.<sup>19</sup> La mayoría de los países de ingresos bajos y medianos carecen de medidas regulares, relevantes y confiables de aprendizaje, particularmente para la escuela primaria.<sup>20</sup> Las personas responsables de políticas, funcionarios de distrito, líderes escolares y personas maestras pueden no saber cuáles infancias están aprendiendo, ni cuánto.<sup>21</sup> Sin este conocimiento, los actores del sistema no pueden implementar las reformas o intervenciones necesarias para apoyar a todas las infancias en su nivel actual hacia la siguiente etapa.

A largo plazo, garantizar que todos los sistemas ofrezcan educación de calidad desde temprano para todos será la solución más sostenible para asegurar el aprendizaje fundamental para todas las personas. En los países de ingresos bajos y medianos (LMICs), mejorar la equidad entre los grupos de mayor y menor rendimiento es necesario, pero eso por sí solo no mejorará el aprendizaje fundamental a los niveles y la escala que los países están buscando, ni superará las diferentes trayectorias de aprendizaje entre países.<sup>22</sup> Los sistemas educativos completos deben transformarse para mejorar los niveles de aprendizaje a gran escala y asegurar que todas las infancias en el colegio tengan la oportunidad de aprender lo fundamental. Las acciones de la Cumbre de Transformación de la Educación de 2022 (Transforming Education Summit) y el informe del Panel Asesor Global de Educación de 2023 (Global Education Advisory Panel, GEEAP) proporcionan las recomendaciones más actualizadas sobre cómo lograr esto.

Es posible ver mejoras tangibles en el aprendizaje logrado en cuestión de años para las infancias marginadas, incluso con importantes restricciones económicas. Un ejemplo de esto es Sobral en Brasil. <sup>23</sup>Sobral se convirtió en una de las áreas de mejor desempeño del país a pesar de ser también una de las más pobres. Este tipo de resultado es posible solo cuando el liderazgo se compromete verdaderamente a mejorar los resultados educativos y está dispuesto a adaptar su enfoque basado en la retroalimentación y evidencia. Muestra lo que es posible cuando hay una verdadera intencionalidad, enfoque y compromiso por parte del liderazgo y entre todas las partes interesadas para llegar a todas las infancias y asegurar que adquieran lo esencial.

Comenzar con las necesidades de las personas estudiantes más marginadas en el sistema (es decir, aquellas personas con 'marginalización/desventaja significativa' según la Figura 1), en lugar de los más fáciles de alcanzar, elevará el nivel para todas las personas estudiantes. Por ejemplo, la evidencia muestra que hay un efecto positivo de desbordamiento para los niños cuando se enfoca en las niñas marginadas. No considerar a las personas más marginadas y comenzar con las más fáciles de alcanzar continuará excluyendo y magnificando las inequidades.

En la práctica, sin embargo, en muchos contextos, los sistemas están orientados hacia la cobertura de currículos difíciles y densos o la implementación de exámenes a gran escala al final de una fase, en lugar de estar alineados con los niveles reales de aprendizaje y progreso de las infancias. Esto significa que muchas infancias se quedan aún más rezagadas. Estos enfoques a menudo se centran en la élite, a expensas de asegurar que todas las infancias adquieran habilidades básicas de alfabetización, aritmética y socioemocionales.<sup>24</sup> El primer paso es creer que todas las infancias aprenden<sup>25</sup>, y por lo tanto, proporcionar el mayor apoyo a las infancias que están más rezagadas.

- <sup>15</sup>Para fines ilustrativos en esta figura, nos referimos a los sistemas de alto rendimiento como 'escuelas privadas de élite y alto costo', sin embargo, señalamos que a nivel mundial también existen muchos sistemas de educación pública de alto rendimiento.
- <sup>16</sup>Peppin-Vaughan, R. (2007), 'Measuring capabilities: an example from girls' schooling' (Midiendo capacidades: un ejemplo de la escolarización de niñas). En M. Walker y E. Unterhalter (eds), *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (pp. 109-130). Londres: Palgrave Macmillan.
- <sup>17</sup>*Quality Education for Every Girl for 12 Years: Insights from RISE Programme Research* (Educación de Calidad para Cada Niña durante 12 Años: Perspectivas de la Investigación del Programa RISE, 2020)
- <sup>18</sup>*The Role of Low Learning in Driving Dropout: A Longitudinal Mixed Methods Study in Four Countries* (El papel del bajo aprendizaje en el impulso del abandono escolar: un estudio longitudinal de métodos mixtos en cuatro países, 2021)
- <sup>19</sup>*Understanding Education Policy Preferences: Survey Experiments in 35 Developing Countries* (Comprendiendo las Preferencias de Políticas Educativas; Experimentos de Encuestas en 35 Países en Desarrollo, 2021)
- <sup>20</sup>*How Many Children Know How to Read with Meaning? The Path towards Regular, Relevant, and Reliable Measures of Learning* (¿Cuántas infancias saben leer con comprensión? El camino hacia medidas regulares, relevantes y fiables del aprendizaje, 2023)
- <sup>21</sup>*Understanding policy preferences: Survey experiments with policymakers in 35 developing countries* (Comprender las preferencias de políticas: Experimentos de encuesta con responsables políticos en 35 países en desarrollo, 2021)
- <sup>22</sup>*Measuring, visualising and simulating the learning crisis: New evidence from learning profiles in 18 countries* (Medición, visualización y simulación de la crisis de aprendizaje: Nueva evidencia de perfiles de aprendizaje en 18 países, 2021)
- <sup>23</sup>*Responsive Reforms Can Lead to Learning Gains: How Brazil's Municipality of Sobral Turned Around Its Education System* (Reformas de Intervención Pueden Conducir a Ganancias en el Aprendizaje: Cómo el Municipio de Sobral en Brasil Transformó su Sistema Educativo, 2023), y *Systems Implications for Core Instructional Support. Lessons from Sobral (Brazil), Puebla (Mexico), and Kenya (2020)* (Implicaciones para los Sistemas Clave de Apoyo Instruccional. Aprendizajes de Sobral (Brasil), Puebla (México) y Kenia, 2020)
- <sup>24</sup>*Ending Learning Poverty: What Will It Take* (Acabar con la Pobreza de Aprendizaje: ¿Qué Se Necesitará?, 2019)
- <sup>25</sup>*Deficit-oriented teacher beliefs inhibit poor students' learning and wellbeing* (Creencias de personas maestras orientadas al déficit inhiben el aprendizaje y el bienestar de las personas estudiantes pobres, 2023)

## Niñez escolarizada pero con mayor riesgo de abandonar el sistema.

Incluso antes de ingresar a la escuela, las personas estudiantes 'significativamente marginadas/desfavorecidas' (ver Figura 1) experimentan restricciones en sus oportunidades de aprendizaje. Desafortunadamente, estas limitaciones a menudo se ven amplificadas por un sistema de bajo rendimiento, lo que lleva a que estas infancias se queden aún más atrás, repitan grados y/o abandonen la escuela. Por ejemplo,

- Las oportunidades para participar de manera constante en la escuela a menudo se ven afectadas por normas de género desiguales. Durante los cierres escolares por COVID-19, la capacidad de las niñas para participar en el aprendizaje remoto y las tareas escolares se vio significativamente limitada debido a las demandas de género sobre su tiempo, incluyendo el aumento de las tareas domésticas, el cuidado de hermanas y hermanos y las actividades generadoras de ingresos.<sup>26</sup> Estas limitaciones existían antes y continúan después de COVID-19 y, desafortunadamente, se ven agravadas por otras restricciones e intensificadas a medida que las niñas crecen.<sup>27</sup>
- El desplazamiento temporal o prolongado debido a conflictos y choques climáticos también conduce a una restricción significativa de las oportunidades para participar de manera constante en la escuela. Las restricciones incluyen la capacidad saturada de la escuela, infraestructura destruida, pobreza exacerbada, no reconocimiento de calificaciones pasadas y discriminación.<sup>28</sup> Esta situación probablemente empeorará. Solo los choques climáticos continúan interrumpiendo la educación de aproximadamente 40 millones de infancias al año.<sup>29</sup>
- Las dificultades con el idioma de instrucción pueden estar asociadas con grupos socialmente excluidos, ambos de los cuales pueden limitar las oportunidades de participar de manera significativa y aprender durante la clase. En Nepal, las niñas de la casta excluida Musahar hablan un dialecto minoritario, lo que dificulta la participación y agrava la discriminación más amplia que experimentan por parte de personas maestras y compañeras.<sup>30</sup>
- Las personas estudiantes con discapacidades son desproporcionadamente excluidas de asistir y/o participar en la escuela. Por ejemplo, durante el COVID-19, solo uno de cada tres países de ingresos bajos tomó medidas para reconocer y apoyar a las personas estudiantes con discapacidades en sus esfuerzos de aprendizaje a distancia.<sup>31</sup>

Abordar las limitaciones puede parecer abrumador. Pero si estas infancias desfavorecidas ya han ingresado al sistema, ese es un primer paso significativo. Para mantenerlos allí y aprendiendo, se pueden hacer adaptaciones a la pedagogía de aprendizaje fundamental y a los recursos. Las adaptaciones también deben considerar las necesidades de las adolescencias que aún están en los primeros grados y que pueden tener diferentes necesidades pedagógicas, de salvaguardia y de instalaciones.<sup>32</sup> El grado de esfuerzo y costo de estas adaptaciones también se encuentra en un espectro, y por lo tanto, pueden incorporarse de manera pragmática. Al hacerlo, el sistema educativo puede actuar como un mitigador, no un amplificador, de la desventaja.

## Niñez fuera de la escuela e invisibles para el sistema.

A pesar de las mejoras en el acceso a la educación, a nivel mundial todavía se estima que hay 244 millones de infancias y juventudes fuera de la escuela.<sup>33</sup> Estas infancias altamente marginadas/desfavorecidas (ver Figura 1) enfrentan múltiples y formas interseccionales de marginación que se acumulan e intensifican con el tiempo, empujándolos fuera del sistema. De este grupo, las infancias más marginadas están excluidas incluso de inscribirse en primer lugar. Por ejemplo, solo el 6% de las niñas Musahar en Nepal pueden inscribirse en la escuela primaria.<sup>34</sup> De cualquier manera, si una persona joven ha estado fuera de la escuela durante seis meses o seis años, no son visibles para el sistema de educación formal y, como tal, no se beneficiarán de los esfuerzos sistemáticos para desarrollar sus habilidades fundamentales. No solo están severamente limitadas sus oportunidades de realizar su potencial independientemente de la escuela, sino que sin el aprendizaje fundamental que la escuela puede brindarles, sus oportunidades se limitan aún más.

Existen partes socias y mecanismos de ejecución que proporcionan oportunidades de educación no formal (ENF) a estas infancias y juventudes fuera del sistema.<sup>35</sup> Esta provisión de ENF es fundamental para proporcionar el aprendizaje fundamental que estas infancias necesitan para regresar a la escuela; o si un regreso a la escuela ya no es relevante,<sup>36</sup> el aprendizaje fundamental que necesitan para recibir capacitación en medios de vida, iniciar un negocio, cuidar de su familia y asumir un papel de liderazgo en su comunidad.

La mayoría de los sistemas de educación general son tácitamente el sistema de educación *formal* y no consideran la provisión de la ENF dentro de su ámbito. Si los esfuerzos del sistema formal para mejorar el aprendizaje fundamental pueden adaptarse y coordinarse con las partes socias y esfuerzos de la educación no formal (NFE), el aprendizaje fundamental para las infancias más marginadas sería reconocido, presupuestado y más sistemático. Esto requeriría analizar los presupuestos y los planes del sector educativo, para entender qué infancias están incluidas en las políticas y planes formales y no formales, y para determinar cuánto financiamiento llega a las infancias más marginadas para adquirir aprendizaje fundamental. Con una mejor alineación y coordinación entre los presupuestos, políticas y planes formales y no formales, las infancias fuera de la escuela ya no estarán fuera del sistema.

Las siguientes secciones elaborarán sobre los compromisos y la programación de aprendizaje fundamentales existentes, y cómo se pueden hacer ajustes reflexivos para asegurar que el aprendizaje fundamental sea para todas las infancias.

- <sup>26</sup>*The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery* (El estado de la crisis educativa global: Un camino hacia la recuperación, 2021)
- <sup>27</sup>A menudo, esta es la razón por la que el rendimiento entre niñas y niños en los grados 1-3 parece igual: las niñas comienzan a asumir cargas de tareas domésticas más significativas a medida que crecen, lo que limita su capacidad para participar en la escuela.
- <sup>28</sup>*How climate change and displacement affect the right to education*.(Cómo el cambio climático y el desplazamiento afectan el derecho a la educación, 2023)
- <sup>29</sup>*Safe Schools: The Hidden Crisis* (Escuelas Seguras: La Crisis Oculta, 2018)
- <sup>30</sup>*Girls' Education and Language of Instruction: An extended policy brief* (La educación de niñas y el idioma de instrucción: Un informe de política ampliado, 2022)
- <sup>31</sup>*The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery* (El estado de la crisis educativa global: Un camino hacia la recuperación, 2021)
- <sup>32</sup>*Slow Progression: Educational Trajectories of Young Men and Women in Ethiopia* (Progresión Lenta: Trayectorias Educativas de Hombres y Mujeres Jóvenes en Etiopía, 2021)
- <sup>33</sup>*Out-of-school numbers are growing in sub-Saharan Africa*. (El número de infancias fuera de la escuela está aumentando en el África subsahariana, 2022).
- <sup>34</sup>*Participatory Ethnography Research for Musahar Girls' Education*.(Investigación Etnográfica Participativa para la Educación de las Niñas Musahar, 2023)
- <sup>35</sup>En términos generales, las *modalidades no formales* son a corto plazo, flexibles, se llevan a cabo en un espacio/centro comunitario y pueden ser impartidas por personas miembros relevantes de la comunidad, dependiendo del objetivo final o la vía de transición del programa.
- <sup>36</sup>Este es a menudo el caso de adolescencias que han estado fuera del sistema durante varios años y que pueden tener responsabilidades parentales.

## Progreso y desafíos hasta ahora para mejorar el Aprendizaje Fundamental para Todas las Personas.

Un mayor enfoque nacional y global en el aprendizaje fundamental se refleja en el [Compromiso de Acción sobre el Aprendizaje Fundamental](#), que fue una de las siete iniciativas globales lanzadas en la Cumbre de Transformación de la Educación (Transforming Education Summit), en 2022. Creó una comprensión compartida y un compromiso para mejorar el aprendizaje fundamental como un elemento clave para transformar la educación en línea con el ODS4 y otros compromisos internacionales con la educación.<sup>37</sup>Dentro de su primer año, este compromiso ha sido respaldado por 26 países y 30 organizaciones, con eventos regionales en América Latina, África, Medio Oriente y Asia del Sur donde las gobernanzas nacionales han convocado a sus pares para impulsar la agenda. El Compromiso con la Acción incluye un objetivo de 'reducir a la mitad la proporción global de infancias que no pueden leer y comprender un texto simple a los diez años, *comenzando con las infancias más marginadas*, y acciones basadas en evidencia'.<sup>38</sup>Esto demuestra un acuerdo teórico sobre la necesidad de estar al frente y en el centro. Sin embargo, existe el riesgo de que no se le dé suficiente prioridad en la implementación de reformas e intervenciones. Garantizar que se implemente este enfoque requerirá un enfoque deliberado en las intervenciones, fortaleciendo los sistemas educativos para todas las infancias matriculadas, al mismo tiempo que se asegura que aquellas que no están matriculadas no sean ignoradas.

Un creciente cuerpo de evidencia sobre lo que funciona para mejorar el aprendizaje fundamental apoya la implementación del Compromiso de Acción, incluyendo la investigación a nivel de sistemas de [RISE](#), el reciente informe de [Smart Buys](#) de GEEAP y la [Guía del Banco Mundial para la Recuperación y Aceleración del Aprendizaje: Usando el Marco RAPID para Abordar las Pérdidas de Aprendizaje por COVID-19 y Construir un Futuro Mejor](#) (Guide for Learning Recovery and Acceleration: Using the RAPID Framework to Address COVID-19 Learning Losses and Build Forward Better). Este último documento acompaña el Compromiso de Acción y establece políticas y estrategias de intervención para ayudar a abordar el bajo aprendizaje y las pérdidas de aprendizaje exacerbadas por los cierres de escuelas debido al COVID-19. Se alienta a los Ministerios de Educación a seleccionar y adaptar cualquiera de las estrategias basadas en evidencia que puedan ser relevantes para su contexto. Estas estrategias se encuentran dentro de cinco áreas clave, que componen el acrónimo RAPID:

1. (R) Llegar a todas las infancias y mantenerlas en la escuela
2. (A) Evaluar los niveles de aprendizaje regularmente
3. (P) Priorizar la enseñanza de los fundamentos
4. (I) Aumentar la eficiencia de la instrucción, incluso a través de la recuperación de aprendizaje
5. (D) Desarrollando la salud psicosocial y el bienestar

Las estrategias dentro de cada área proporcionan ejemplos de cómo pasar del compromiso a la acción. Sin embargo, existe el riesgo de que, a medida que la amenaza del COVID-19 ha disminuido, se haya producido un cambio de enfoque desde 'llegar a todas las infancias' que no estaban en la escuela debido a cierres nacionales, hacia el fortalecimiento de la instrucción, evaluación y prioridades dentro del sistema, pero solo para aquellas infancias que están incluidas en el sistema. Aunque las estrategias de 'alcance' del marco RAPID generalmente se relacionan con la reapertura de escuelas después de COVID-19, el enfoque exclusivo en llegar a todas las infancias no tiene que disminuir con COVID-19. Lo mismo se aplica al 'desarrollo de la salud psicosocial y el bienestar', un requisito vital para un aprendizaje significativo para las personas estudiantes marginadas (y todas las personas estudiantes). El COVID-19 puso de manifiesto esta relación, y las estrategias para mantener este esfuerzo tampoco deberían retroceder.

Por lo tanto, se requiere una visión actualizada del marco RAPID, junto con otros marcos fundamentales de aprendizaje. Uno que reprioriza las estrategias de R y D, y se basa en los enfoques A, P e I mediante la adaptación pragmática y suplementación con estrategias de bajo costo y basadas en evidencia que apoyan a las infancias más marginadas. La siguiente sección proporciona ejemplos concretos de cómo adaptar el marco RAPID para que las infancias marginadas sean el centro de los esfuerzos coordinados para el aprendizaje fundamental.



© World Vision

## Cómo implementar el Aprendizaje Fundamental para Todas Las Personas: Partiendo desde el marco RAPID

Para priorizar de manera significativa a las personas estudiantes marginadas, sus necesidades deben estar integradas en todas las reformas e intervenciones. Como se discutió, esto se puede hacer mediante adaptaciones intencionales y prácticas a los planes para fortalecer el aprendizaje fundamental. Por ejemplo, la Guía para la Recuperación y Aceleración del Aprendizaje (Guide for Learning Recovery and Acceleration) proporciona pasos sencillos para establecer un plan multianual para la recuperación del aprendizaje post-COVID-19 (ver página 31).

La Tabla 1 describe las adaptaciones sugeridas para cada uno de estos pasos con el fin de incluir en esta planificación a las infancias invisibles que actualmente no son alcanzadas por el sistema. Una adaptación significativa a tener en cuenta es la necesidad de coordinarse con colegas y personas ejecutoras de la ENF, ya que estas son las partes que estaban proporcionando aprendizaje fundamental a grupos marginados antes, durante y ahora después de los cierres nacionales de escuelas debido a COVID-19. Dependiendo del contexto, el mandato para NFE puede estar dentro de un Ministerio de Educación, pero en muchos casos, es responsabilidad de otro ministerio (por ejemplo, Juventud, Género y/o Personas Refugiadas) y a menudo es implementado por organizaciones y actores no gubernamentales.<sup>39</sup> De cualquier manera, para que más infancia y juventudes fuera de la escuela, particularmente niñas, puedan obtener los beneficios individuales y sociales del aprendizaje fundamental, la ENF necesita ser vista como un componente importante del 'sistema educativo' general (que tácitamente es el sistema educativo formal), particularmente con respecto a la implementación de un plan de aprendizaje fundamental (de recuperación).

Otra adaptación significativa es el cambio hacia la personalización de todas las estrategias RAPID para dos grupos objetivo en particular:

1. Infancias que aún están en la escuela y que tienen mayor riesgo de abandonar el sistema, lo que incluye a aquellas dentro y más allá de los primeros grados (estos son las infancias 'significativamente marginadas/desfavorecidas' de la Figura 1).
2. Aquellas infancias que actualmente están fuera del sistema (las infancias 'altamente marginadas/desfavorecidas' de la Figura 1).

Esta adaptación tiene un doble efecto. Para aquellas infancias que todavía están en la escuela, particularmente las niñas, las adaptaciones se centrarían en abordar las limitaciones relacionadas con su marginación, lo que no solo permitiría a estas niñas adquirir mejor el aprendizaje fundamental que se enseña, sino que también actuaría para prevenir su eventual abandono escolar. Para las infancias y juventudes que actualmente están fuera del sistema educativo formal y, por lo tanto, son invisibles para él, las adaptaciones también apuntarían a abordar las limitaciones relacionadas con su marginación e implicar la implementación a través de una modalidad no formal. Aunque la incorporación de la implementación de NFE puede aumentar el alcance de cualquier plan de aprendizaje fundamental (de recuperación), los programas de NFE pueden funcionar con considerable eficiencia y efectividad para complementar la educación formal y asegurar que las inversiones para llegar a las infancias más marginadas estén bien realizadas.



© PEAS

<sup>39</sup>Aunque es útil tener múltiples actores implementadores no gubernamentales de la ENF, esto no debe excluir la responsabilidad o liderazgo del gobierno para la provisión. De hecho, un gobierno podría/debería aprovechar los esfuerzos de todos los actores implementadores de NFE no gubernamentales para garantizar la alineación con las necesidades. Esto también mitigará la fragmentación, superposición y duplicación que ocurre cuando hay una falta de visión o liderazgo de gobernanza.

**Tabla 1: Adaptaciones para hacer un Plan de Recuperación de Aprendizaje Fundamental con inclusión para las infancias más marginadas**

Pasos para un plan de recuperación de aprendizaje	Actividades para cada paso	Actividades adaptadas para asegurar la inclusión de las infancias más marginadas
1. Diagnosticar las pérdidas de aprendizaje y la capacidad del sistema	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diagnosticar los objetivos de aprendizaje previos a la pandemia y el logro promedio</li> <li>2. Diagnosticar las pérdidas de aprendizaje de la pandemia</li> <li>3. Diagnosticar la capacidad del sistema educativo (fortalezas/debilidades) para evaluar lo que es factible</li> <li>4. Comprender las opciones de políticas que podrían utilizarse</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diagnosticar los objetivos de aprendizaje previos a la pandemia y el logro promedio para las infancias y juventudes fuera de la escuela, además de aquellas matriculadas en la escuela formal. Un ejemplo de esto son las Evaluaciones Lideradas por la Ciudadanía de la Red PAL (PAL Network's Citizen-Led Assessments). Se realizan evaluaciones de alfabetización y aritmética en los hogares. Por lo tanto, las muestras representativas incluyen automáticamente a las infancias que están y que no están matriculadas en la escuela. Los datos están desglosados por género, discapacidad y estatus socioeconómico.</li> <li>2. Diagnosticar las pérdidas de aprendizaje por pandemia donde sea relevante, y aplicar estos análisis a posibles futuros choques, especialmente para las infancias más marginadas.</li> <li>3. Ajustar lo que se considera el sistema educativo para incluir al ministerio/colegas/implementadores involucrados con la ENF. Luego diagnostique la capacidad del sistema de educación formal/no formal (fortalezas/debilidades) para evaluar lo que es factible.</li> <li>4. Comprender qué opciones de políticas de NFE existen actualmente y que podrían ser utilizadas. Abordar las brechas para llegar a los grupos más marginados y fuera de la escuela.</li> </ol>
2. Establecer una visión para el aprendizaje y objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Determinar objetivos de aprendizaje para responder a las pérdidas de aprendizaje, así como un período para recuperar las pérdidas de aprendizaje.</li> <li>2. Determinar objetivos de aprendizaje a largo plazo y qué reformas estructurales deben realizarse para el largo plazo (puede incluir la implementación de políticas permanentes para recuperar las pérdidas de aprendizaje durante la pandemia).</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Determinar objetivos de aprendizaje para responder a las pérdidas de aprendizaje reconociendo la necesidad de priorizar el aprendizaje para las infancias u juventudes fuera de la escuela que experimentan niveles de aprendizaje y pérdidas increíblemente bajos independientemente de las conmociones.</li> <li>2. Determinar objetivos de aprendizaje a largo plazo que estén vinculados a las necesidades y aspiraciones relevantes de las infancias y juventudes. Esto puede incluir el regreso a la educación formal, pero también incluye capacitación en habilidades vocacionales, capacitación para medios de vida y planes de empoderamiento.<sup>40</sup></li> <li>3. Determinar qué reformas estructurales deben realizarse, como ajustar lo que se considera el 'sistema educativo' para incluir al ministerio/colegas/implementadores involucrados con la ENF.</li> </ol>
3. Seleccionar, adaptar y desarrollar políticas y estrategias para alcanzar esos objetivos (a través del marco RAPID)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seleccionar la combinación de políticas y estrategias para recuperar las pérdidas de aprendizaje y "reconstruir mejor" entre aquellas en el marco RAPID</li> <li>2. Adaptar las políticas seleccionadas al contexto del país</li> <li>3. Desarrollar planes de implementación específicos para cada política y programa. Los programas deben ser esfuerzos de varios años y varias fases, incluyendo una fase inicial de atención urgente</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seleccionar la combinación de políticas y estrategias para recuperar las pérdidas de aprendizaje y 'reconstruir mejor' entre aquellas en el marco RAPID. Asegurarse de que todas las estrategias RAPID seleccionadas se adapten para: 1) las infancias que aún están en la escuela y que tienen mayor riesgo de no aprender o de abandonar el sistema (tanto dentro como fuera de los primeros grados); y 2) aquellas infancias que actualmente están fuera del sistema.</li> <li>2. Adaptar las políticas seleccionadas al contexto del país.</li> <li>3. Desarrollar planes de implementación específicos para cada política y programa. Los programas deben ser esfuerzos de varios años y varias fases, incluyendo una fase inicial urgente. Los grupos fuera de la escuela se incluirán en estos planes de implementación si las estrategias RAPID se adaptan como se indicó anteriormente.</li> </ol>

<p>4. Monitorear el progreso y ajustar donde sea necesario</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecer un plan para el monitoreo de la implementación y los primeros resultados</li> <li>2. Asegurar de que el plan sea adaptable, permitir ajustes regulares y mantener una tolerancia saludable al fracaso</li> <li>3. Involucrar a las personas responsables de políticas de manera constante para garantizar una toma de decisiones oportuna.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coordinar con las partes socias de NFE para establecer un plan para el monitoreo de la implementación y los primeros resultados con el fin de asegurar que las infancias en edad escolar y los juvenudes también son parte de este sistema de monitoreo.</li> <li>2. Asegurar de que el plan sea adaptable, permitir ajustes regulares y mantener una tolerancia saludable al fracaso.</li> <li>3. Involucrar a las personas responsables de políticas de manera constante para garantizar una toma de decisiones oportuna.</li> </ol>
--	--	--

Como se señaló en el Paso 3, adaptar y desarrollar estrategias RAPID para las infancias en la escuela que están en mayor riesgo de abandonar el sistema, y para las infancias que actualmente están fuera del sistema, equivale a un enfoque de doble vía. Esto es para asegurar que el sistema formal sea receptivo a las infancias más significativamente desfavorecidas, al mismo tiempo que proporciona apoyo específico a aquellas fuera del sistema, a menudo a través de modalidades no formales que son relevantes y flexibles para las infancias altamente marginadas/desfavorecidas. Tal enfoque requiere considerar explícitamente la igualdad de género y la inclusión social en los materiales, planes de lecciones estructurados y la formación de docentes en el aprendizaje fundamental. Esto también requiere eliminar los silos entre las personas expertas técnicas que se centran en género o aprendizaje fundamental, para que estas adaptaciones sean significativas.

<sup>40</sup>Community-based education: informal and invaluable (Educación basada en la comunidad: informal e invaluable, 2023)

La Tabla 2 a continuación ofrece ejemplos ilustrativos de dichas adaptaciones. Primero describe cómo las estrategias RAPID pueden adaptarse para las infancias más marginadas que están tanto dentro como fuera de la escuela (es decir, 'significativamente marginadas/desfavorecidas' y 'altamente marginadas/desfavorecidas' – ver Figura 1). Luego proporciona ejemplos del mundo real y de bajo costo<sup>41</sup> de cómo estas estrategias y adaptaciones se han implementado en diferentes contextos.<sup>42</sup>

**Tabla 2:** Cómo adaptar el marco RAPID para apoyar a las infancias más marginadas dentro y fuera de la escuela

Marco RAPIDO	Grupo objetivo	Estrategias RAPID adaptadas (de la 'Guía para la Recuperación y Aceleración del Aprendizaje')	Ejemplos de cómo podrían se podrían ver estas estrategias adaptadas
Alcanzar a todas las infancias y mantenerlas en la educación	Infancias que aún están en la escuela y que tienen mayor riesgo de abandonar sus estudios	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fortalecer los sistemas para identificar a las personas estudiantes en riesgo de abandonar los estudios</li> <li>2. Campañas continuas para prevenir el abandono escolar de las infancias más vulnerables</li> <li>3. Involucrar a las personas cuidadoras en la educación de las infancias con vulnerabilidad</li> <li>4. Considerar estrategias específicas para prevenir el abandono escolar</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <a href="#">Wasichana Wetu Wafaulu, Kenya: SMS warning system</a>: (Wasichana Wetu Wafaulu, Kenia: Sistema de advertencia por SMS: Se envían alertas por SMS a las personas voluntarias comunitarias de salud (CHVs, según sus siglas en inglés) si hay más de tres días de ausencia sin explicación. Las personas CHVs visitan a las familias para hablar sobre la razón de las ausencias y solucionar problemas para prevenir el abandono escolar. Cada persona CHV está conectada a un promedio de 20 hogares con vulnerabilidad.</li> <li>2. <a href="#">Making Ghanaian Girls Great, Ghana: Community radio campaigns to pre-empt drop out</a>: Back-to-school messages were broadcast through community radio stations and information centres (Haciendo a las Niñas de Ghana Grandes, Ghana: Campañas de radio comunitaria para prevenir el abandono escolar: Mensajes de regreso a la escuela fueron transmitidos a través de estaciones de radio comunitarias y centros de información). Además, equipos de líderes escolares y personas facilitadoras visitaron iglesias, mezquitas y hogares para educar a padres y personas cuidadoras.</li> <li>3. <a href="#">ENGAGE, Nepal: Parent action plans</a>: (Planes de acción de personas cuidadoras: Las personas cuidadoras desarrollaron planes de acción individuales de seis meses que se centraron en el aprendizaje socioemocional (SEL) y acciones de habilidades prácticas para la vida, y los implementaron junto con sus hijas e hijos).</li> <li>4. <a href="#">CAMFED Learner Guides</a>: (Guías de Aprendizaje de CAMFED:</li> </ol>

			Graduadas que se ofrecen como voluntarias durante 18 meses en sus escuelas locales para identificar a las niñas con mayor riesgo de abandonar la escuela, mentorar a estas niñas para fortalecer su resiliencia y ofrecer un currículo de habilidades para la vida).
Infancias y juventudes que ya están fuera del sistema	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Abrir/ampliar opciones de educación no formal</li> <li>2. Encontrar a las infancias más marginadas, convencer a las personas tutoras de la necesidad de aprendizaje fundamental</li> <li>3. Sistema NFE para identificar a aquellas infancias en riesgo de abandonar los estudios</li> <li>4. Involucrar a las personas cuidadoras y las comunidades en la educación de las infancias.</li> <li>5. Considerar estrategias específicas para retener</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <a href="#">Speed School Programme, Ethiopia</a> (Programa de Escuela Rápida, Etiopía): El Ministerio de Educación estableció una nueva unidad dedicada por completo a la implementación a nivel nacional del Programa de Escuela Rápida, con el objetivo de llegar a 2 millones de infancias en edad primaria que están fuera de la escuela (p.143 en la Guía RAPID).</li> <li>2. <a href="#">Tugane Ishuri, Rwanda: Activist volunteers</a> (Tugane Ishuri, Ruanda: Personas Activistas Voluntarias): Juventudes voluntarias trabajan con infancias en sus comunidades que han abandonado la escuela y las animan a volver a inscribirse y completar sus estudios.</li> <li>3. <a href="#">TEAM Girl, Malawi: Community facilitators that prevent NFE drop out</a> (TEAM Girl, Malawi: Personas facilitadoras comunitarias que previenen el abandono de la educación no formal): Las personas facilitadoras comunitarias actúan como un sistema de alerta temprana y resolución de problemas cada vez que se nota una asistencia inconsistente en un centro de aprendizaje).</li> <li>4. <a href="#">Education for Life, Kenya: Strategies to retain pregnant and parenting girls</a> (Educación para la Vida, Kenia: Estrategias para retener a las niñas embarazadas y madres): Se apoyó a las familias para que propusieran sus propias ideas, que incluyeron que los maridos cuidaran a las infancias, liberando a las niñas de algunas tareas domésticas, personas mayores de la familia ayudando y personas vecinas rotando la responsabilidad de cuidar a varias infancias a la vez. Esta mejor asistencia, con más del 90% de las niñas asistiendo regularmente a los centros de recuperación de aprendizaje.</li> <li>5. <a href="#">Sisters for Sisters' Education, Nepal: Peer mentors from the same marginalised community</a>: (Hermanas para la Educación de Hermanas, Nepal: Mentoras pares de la misma comunidad marginada): A las chicas mayores de la misma comunidad altamente marginada Musahar se les dio capacitación en SEL para ayudar a las 'Hermanitas' a superar muchas barreras/limitaciones en su educación.</li> </ol>	

<sup>41</sup>Cabe señalar que muchas estrategias de bajo costo implican revisar/modificar estrategias de la *Guía para el Aprendizaje de Recuperación y Aceleración* (Guide for Learning Recovery and Acceleration) que tienen costos insostenibles (como las transferencias de efectivo) para que su objetivo principal permanezca (es decir, abordar las razones de la inasistencia), pero la forma en que se logra es a un costo menor.

<sup>42</sup>Los ejemplos son solo ilustrativos y han sido seleccionados en base a resultados/hallazgos de evaluaciones realizadas por partes socias externas no relacionadas con el proyecto para el Girls' Education Challenge y otras organizaciones, como GEEAP y UNICEF

Marco RAPIDO	Grupo objetivo	Estrategias RAPID adaptadas (de la 'Guía para la Recuperación y Aceleración del Aprendizaje')	Ejemplos de cómo podrían ver estas estrategias adaptadas
Evaluar los niveles de aprendizaje regularmente	Infancias que aún están en la escuela y que tienen mayor riesgo de abandonar sus estudios	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluar las pérdidas de aprendizaje a nivel nacional/subnacional con un enfoque en las infancias más vulnerables que necesitan apoyo</li> <li>2. Proporcionar a las personas docentes herramientas para la medición a nivel de clase social que se enfoque en las infancias más vulnerables que necesitan apoyo</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <a href="#">Strengthening Education Systems for Improved Learning (SESIL), Uganda: Assessments</a> (Fortalecimiento de los Sistemas Educativos para un Mejor Aprendizaje (SESIL), Uganda: Evaluaciones): El programa apoyó a las partes del sistema para realizar evaluaciones a nivel distrital que incluyeron a las infancias más en riesgo tanto en la escuela como fuera de ella.</li> <li>2. <a href="#">Luminos: Teacher-led assessments</a> (Luminos: Evaluaciones dirigidas por las personas maestras): Las estrategias de evaluación informales, fáciles de implementar y de 'baja tecnología, alto contacto' se realizan de manera consistente y frecuente para que se pueda brindar apoyo diferenciado a medida que las infancias progresan.</li> </ol>
	Infancias y juventudes que ya están fuera del sistema	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluar los niveles de aprendizaje de las infancias y juventudes fuera de la escuela a nivel nacional/subnacional (para alimentar el sistema nacional)</li> <li>2. Proporcionar a las personas profesores de NFE herramientas para la medición a nivel de aula</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <a href="#">PAL Network's Citizen-Led Assessments, 14 countries</a> (Evaluaciones dirigidas por ciudadanos de la Red PAL, 14 países): Las evaluaciones de alfabetización y aritmética se realizan en los hogares. Por lo tanto, las muestras representativas incluyen automáticamente a las infancias que están y que no están matriculadas en la escuela.</li> <li>2. <a href="#">Marginalised No More, Nepal: Adapted use of TARL</a> (Ya no marginadas, Nepal): Uso adaptado de TARL: Las niñas marginadas que nunca se habían inscrito o tenían una experiencia limitada en la escuela fueron agrupadas por habilidad y las personas maestras utilizaron métodos y materiales dirigidos a su nivel. Las niñas luego progresaron a través de cada nivel a lo largo de este programa de educación no formal.</li> </ol>
Priorizar enseñar los fundamentos	Infancias que aún están en la escuela y que tienen mayor riesgo de abandonar sus estudios	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ajustar el plan de estudios entre y dentro de las materias</li> <li>2. Priorizar habilidades numéricas, de alfabetización y socioemocionales (SEL es importante para las infancias más vulnerables)</li> <li>3. Enfocar la instrucción en cerrar las brechas entre el aprendizaje deseado y el aprendizaje real de las personas estudiantes</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <a href="#">Vietnam's commitment to foundational numeracy</a> (El compromiso de Vietnam con la numeración fundamental): A pesar de su bajo nivel de PIB per cápita, el rendimiento de Vietnam en matemáticas según los resultados de PISA en 2012 y 2015 superaron a los de EE. UU. y el Reino Unido debido a insumos y políticas priorizadas y específicas.</li> <li>2. <a href="#">IGATE, Zimbabwe: Inclusion of SEL in teacher professional development</a> (IGATE, Zimbabwe: Inclusión de SEL en el desarrollo profesional docente): Se capacitó a las personas maestras para enseñar e integrar explícitamente SEL en todas las materias, ya que impartir SEL en lecciones aisladas puede llevar a intervenciones simbólicas, superficiales y fragmentadas. Las personas estudiantes aplicaron habilidades en todas las materias y también las observaron siendo practicadas por personas adultas y compañeras.</li> <li>3. <a href="#">Closing the Gap, Sobral, the Brazilian state of Ceará</a> (Cerrando la brecha, Sobral, el estado brasileño de Ceará): Se priorizaron las reformas e intervenciones educativas centradas en garantizar que todas las personas estudiantes, independientemente de su edad, fueran alfabetizadas a nivel de segundo grado.</li> </ol>
	Infancias y juventudes que ya están fuera del sistema	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Currículo adaptado para satisfacer las necesidades de grupos fuera de la escuela</li> <li>2. Priorizar habilidades numéricas, de alfabetización y socioemocionales.</li> <li>3. Enfocae la instrucción en lo que es relevante para su camino de transición deseado (que puede ser no regresar a la escuela)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <a href="#">Sisters for Sisters' Education, Nepal: Adaptation of the curriculum for out-of-school girls</a> (Educación Hermanas para Hermanas, Nepal): Adaptación del currículo para niñas fuera de la escuela: Se consultó a las niñas sobre sus prioridades y se adaptó el contenido y el currículo para relacionar el aprendizaje fundamental con sus medios de vida.</li> <li>2. <a href="#">GEC learning regarding foundational learning for the most marginalised</a> (El aprendizaje de GEC sobre el aprendizaje fundamental para las infancias más marginadas): Los proyectos exitosos aprovecharon el conocimiento preexistente y las experiencias de vida de las niñas para hacer las sesiones significativas y atractivas.</li> <li>3. <a href="#">EAGER, Sierra Leone: Practical and relevant content</a> (EAGER, Sierra Leona: Contenido práctico y relevante): Las habilidades de alfabetización, aritmética y SEL se ubicaron dentro de los Planes de Empoderamiento de las Niñas, que implicaban sus metas para ellas mismas, sus medios de vida y comunidades.</li> </ol>

Aprendizaje fundamental para todas las personas: incluir a las personas más marginadas es posible, pragmático y una prioridad.

Marco RAPIDO	Grupo objetivo	Estrategias RAPID adaptadas (de la 'Guía para la Recuperación y Aceleración del Aprendizaje')	Ejemplos de cómo podrían ser estas estrategias adaptadas
Aumentar la eficiencia de la instrucción, incluso a través del aprendizaje de recuperación	Infancias que aún están en la escuela y que tienen mayor riesgo de abandonar sus estudios	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilizar enfoques que alineen la instrucción con las necesidades de aprendizaje, prestando atención a las infancias más en riesgo de abandonar los estudios (TARL, pedagogía estructurada, tutoría y aprendizaje autodirigido)</li> <li>2. Apoyar a las personas maestras continuamente. Desarrollar habilidades pedagógicas prácticas que incluyan la incorporación de SEL (aprendizaje socioemocional)</li> <li>3. Ampliar el tiempo de instrucción a través de clases de recuperación para las infancias de mayor vulnerabilidad</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <a href="#">SESL, Uganda</a>: El modelo de aprendizaje remedial liderado por la comunidad se dirigió a las infancias más rezagadas/con vulnerabilidad que estaban matriculadas en la escuela. Este modelo aumentó los equipos de enseñanza con personal contratado por la comunidad, lo cual ha demostrado ser rentable en muchos contextos.</li> <li>2. <a href="#">Wasichana Wetu Wafaulu, Kenya: Teacher communities of practice</a> (Wasichana Wetu Wafaulu, Kenia: Comunidades de práctica de docentes): Apoyo continuo en la tutoría y capacitación de docentes, particularmente para enfoques sensibles al género y de inclusión.</li> <li>3. <a href="#">IGATE, Zimbabwe: Remedial catch-up framework</a> (IGATE, Zimbabwe: Marco de recuperación remedial): Este marco se basó en una revisión de programas de educación no formal y se desarrolló un curso corto adaptado a juventudes marginadas. Materiales de enseñanza y aprendizaje basados en esto han sido aprobados por el Ministerio de Educación para su uso en todas las escuelas.</li> <li>4. <a href="#">Pratham's TaRL approach in India</a> (El enfoque TaRL de Pratham en India): Enseñar aritmética y alfabetización básicas en grupos pequeños para adaptarse al nivel de aprendizaje de las personas estudiantes en lugar de su nivel de grado.</li> </ol>
	Infancias y juventudes que ya están fuera del sistema	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utilizar enfoques que alineen la instrucción con las necesidades de aprendizaje de las personas estudiantes fuera de la escuela (TARL, pedagogía estructurada, tutoría y aprendizaje autodirigido).</li> <li>2. Apoyar continuamente a las personas maestras de NFE. Desarrollar habilidades pedagógicas prácticas que incluyan la incorporación de SEL (aprendizaje socioemocional)</li> <li>3. Ajustar el tiempo de instrucción a lo que es apropiado para las personas estudiantes fuera de la escuela.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <a href="#">GEC lessons from aligning instruction with learning needs</a> (Lecciones de GEC de alinear la instrucción con las necesidades de aprendizaje): Aunque las juventudes estudiantes fuera de la escuela pueden estar adquiriendo las mismas habilidades fundamentales que las juventudes jóvenes en la escuela formal, el enfoque pedagógico debe ser apropiado para la edad y el contexto. También utilizaron un enfoque del mundo real que se centró en la resolución de problemas diarias, y metodologías de aprendizaje activo como el trabajo basado en proyectos, el aprendizaje entre pares y cuestionamiento con un enfoque en desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior.</li> <li>2. <a href="#">SAGE, Zimbabwe: Support to community facilitators</a> (SAGE, Zimbabwe: Apoyo a las personas facilitadoras comunitarias): Se proporcionaron capacitaciones virtuales y presenciales y se les dio seguimiento con vínculos de mentoría con personas funcionarias de educación del distrito y comunidades de práctica reflexivas.</li> <li>3. <a href="#">EAGER, Sierra Leone: Flexible timetabling</a> (EAGER, Sierra Leona: Programación flexible): Las sesiones de educación no formal se programaron de acuerdo con lo que era factible y de apoyo para las niñas que estaban fuera de la escuela, ya que muchas eran madres y trabajaban por cuenta propia.</li> </ol>
Desarrollar la salud psicosocial y el bienestar	Infancias que aún están en la escuela y que tienen mayor riesgo de abandonar sus estudios	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desarrollo de capacidades de las personas maestras para apoyar el bienestar de sus estudiantes e identificar a las personas estudiantes que necesitan servicios especializados.</li> <li>2. Apoyar el bienestar y la resiliencia de las personas maestras.</li> <li>3. Invertir en estrategias para apoyar el bienestar estudiantil</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <a href="#">KEEP, Kenya: Teacher training on psychosocial wellbeing in refugee camp schools</a> (KEEP, Kenia: Capacitación de maestros sobre el bienestar psicosocial en escuelas de campamentos de personas refugiadas): Consejeras establecieron comunidades de práctica en las que las consejeras capacitaron a personas maestras y mentoras para brindar apoyo a las personas estudiantes en temas como el estrés y el conflicto.</li> <li>2. <a href="#">IGATE, Zimbabwe: Support for teacher wellbeing</a> (IGATE, Zimbabwe: Apoyo para el bienestar de las personas docentes): Como primer paso en la capacitación de docentes para apoyar el SEL de las personas estudiantes, se brindó apoyo a las personas docentes en la salvaguardia de su propio bienestar emocional y salud, lo que apoyó la integración del SEL en sus aulas.</li> <li>3. <a href="#">SOMGEP, Somalia: Teacher training to reduce school-related, gender-based violence (SRGBV)</a> (SOMGEP, Somalia: Capacitación</li> </ol>

			de personas maestras para reducir la violencia de género relacionada con la escuela, SRGBV): Capacitación de personas maestras en gestión de aula no violenta, incluyendo capacitación pedagógica y auto-reflexión crítica donde las personas maestras reflexionan sobre sus propias experiencias de castigo corporal en su infancia infantil y el impacto del abuso.
Infancias y juventudes que ya están fuera del sistema	<ol style="list-style-type: none"> <li>Fortalecer la capacidad de las personas profesores de NFE para apoyar el bienestar de las personas estudiantes y aquellas personas que necesitan servicios especializados.</li> <li>Apoyar el bienestar y la resiliencia de las personas maestras de NFE</li> <li>Invertir en estrategias para apoyar el bienestar estudiantil</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li><a href="#">Aarambha, Nepal: Teacher training to support the needs of married, out-of-school girls</a> (Aarambha, Nepal: Capacitación docente para apoyar las necesidades de las niñas casadas que están fuera de la escuela): Métodos de enseñanza sensibles al género y métodos de gestión de clase social no violentos destinados a apoyar el bienestar y la retención de las adolescentes altamente marginadas.</li> <li><a href="#">STAGES, Afghanistan: Support to NFE teacher wellbeing and resilience</a> (STAGES, Afganistán: Apoyo al bienestar y resiliencia de las personas docentes de la ENF): Los Círculos de Aprendizaje para Docentes permitieron el apoyo entre pares y de especialistas para las necesidades profesionales y personales de las personas docentes.</li> <li><a href="#">TEACH, Pakistan: Parental awareness to support girls' wellbeing needs</a> (TEACH, Pakistán: Concienciación parental para apoyar las necesidades de bienestar de las niñas): Las sesiones para personas cuidadoras incluyeron temas sobre su propia gestión emocional y aprendizaje para fortalecer la comunicación y desarrollar empatía con sus hijas.</li> </ol>	

## Conclusión y próximos pasos

Este documento establece la clara necesidad de apoyar a las infancias y juventudes más marginadas para lograr el Aprendizaje Fundamental para Todas las Personas. Esto significa llegar a las infancias que están en la escuela y no están aprendiendo, aquellas en riesgo de abandonar los estudios, y aquellas que están fuera e invisibles para el sistema, adaptando estrategias exitosas para ponerlas en el centro de los esfuerzos de aprendizaje fundamental.

Llegar a las infancias más marginadas puede implicar un esfuerzo y costo adicionales. Sin embargo, dados los contrafactuales sociales, económicos y de estabilidad de no proporcionar aprendizaje fundamental a todas las infancias y juventudes dentro y fuera del sistema (lo que implícitamente demuestra lo que sucede cuando las personas se quedan atrás), el caso para la inversión y una consideración revisada del esfuerzo y el costo son claros. Dicho esto, la inclusión de las personas más marginadas en los esfuerzos de aprendizaje fundamental no necesita ser exorbitante ni ardua. Existen adaptaciones de bajo costo que se pueden realizar en las estrategias, las cuales ayudarán a los Ministerios de Educación y organizaciones a ofrecer aprendizaje fundamental a las infancias con mayor vulnerabilidad, tanto dentro como fuera de la escuela formal. Comienza con intención y compromiso.

Los Ministerios de Educación, partes socias de la cooperación y organizaciones que desean asegurar que su compromiso con el Aprendizaje Fundamental para Todas las Personas sea significativo y se lleve a cabo, deben tomar los siguientes pasos:

1. Considerar explícitamente la igualdad de género y la inclusión social en cualquier inversión, ya sea a través de planes de estudio, libros de texto o formación: comenzando con las necesidades de las infancias más marginadas en el sistema. Esto no será sencillo, ya que "las infancias más marginadas" no son un grupo homogéneo, y hay muchos problemas y prioridades que compiten e intersectan. Sin embargo, un compromiso conceptual y político para ampliar los esfuerzos de aprendizaje fundamental más allá de la educación formal es un comienzo importante.
2. Considerando a las infancias que actualmente no están en la escuela, asegurando que cualquier estrategia de aprendizaje fundamental se adapte para: 1) niñez que aún está en la escuela y que tiene mayor riesgo de abandonar los estudios (esto permitirá una mejor adquisición del aprendizaje fundamental que se enseña, pero también actuará para prevenir el eventual abandono); y 2) infancias y juventudes que actualmente están fuera del sistema (las adaptaciones abordarán las limitaciones relacionadas con la marginación y podrían incluir implementación a través de una modalidad no formal).
3. Eliminar los silos entre personas expertas técnicas, por ejemplo, aprendizaje fundamental y género, y crear materiales y programas más inclusivos que puedan fortalecer el aprendizaje fundamental para todas las personas. También requiere un compromiso para ver la educación no formal como un mecanismo de implementación importante para el sistema educativo general, particularmente en lo que respecta a la implementación de un Plan de Recuperación de Aprendizaje Fundamental. Esto requiere cambios estructurales a corto o largo plazo que buscan incluir, coordinar y alinearse con los ministerios de EAN, colegas y ejecutores no gubernamentales, incluidos los clústeres de emergencia.
4. Analizar los presupuestos y los planes del sector educativo para entender qué infancias están incluidas en las políticas y planes formales (por ejemplo, infancias y juventudes fuera de la escuela), y cuánto financiamiento para la educación llega a las infancias más marginadas para adquirir aprendizaje fundamental.
5. Un enfoque implacable en mejorar el aprendizaje para todas las infancias por parte de todas las partes interesadas, incluso en entornos con pocos recursos, basado en una mayor evidencia sobre cómo llegar mejor a las personas estudiantes marginadas.

Al implementar estas recomendaciones, de manera conjunta podemos aprovechar el impulso actual en el aprendizaje fundamental mientras aumentamos significativamente sus beneficios. Es solo después de tal esfuerzo que podemos asegurarnos de que el Aprendizaje Fundamental sea realmente para Todas las Personas.

.....  
**Contacto:** [learningteam@girlseducationchallenge.org](mailto:learningteam@girlseducationchallenge.org) | [www.girlseducationchallenge.org](http://www.girlseducationchallenge.org)  
.....

**Girls'  
Education  
Challenge**



El Girls' Education Challenge es un proyecto financiado por la Oficina de Asuntos Exteriores, de la Mancomunidad de Naciones y de Cooperación del Reino Unido ("FCDO"), anteriormente el Departamento para el Desarrollo Internacional ("DFID"), y es liderado y administrado por PricewaterhouseCoopers LLP y Mott MacDonald (operando como Cambridge Education), trabajando con organizaciones como Nathan Associates London Ltd. y Social Development Direct Ltd. Esta publicación ha sido preparada únicamente para orientación general sobre asuntos de interés y no constituye asesoramiento profesional. No debe actuar según la información contenida en esta publicación sin obtener asesoramiento profesional específico. No se otorga ninguna representación o garantía (expresa o implícita) en cuanto a la exactitud o integridad de la información contenida en esta publicación y, en la medida permitida por la ley, PricewaterhouseCoopers LLP y las otras entidades que gestionan el Girls' Education Challenge (como se enumeran arriba) no aceptan ni asumen ninguna responsabilidad, obligación o deber de cuidado por las consecuencias de que usted u otra persona actúe, o se abstenga de actuar, en base a la información contenida en esta publicación o por cualquier intervención basada en ella.