

Escuelas que cuidan:

Una revisión de los vínculos de la educación y el cuidado de los niños, niñas y adolescentes



Family
for every child

Índice

1	Agradecimientos
2	Resumen
5	Introducción
5	Metodología
6	Conclusiones principales
6	1. Cómo influye la educación en el cuidado de los niños, niñas y adolescentes (NNA)
15	2. Cómo influyen las diferentes formas de cuidado en la educación de los niños, niñas y adolescentes (NNA)
21	Conclusión
23	Glosario de palabras clave
25	Referencias

Agradecimientos

Este informe fue redactado por Camilla Jones de Family for Every Child, con contribuciones de David Schley de Challenging Heights, Joanna Rogers de Partnership for Every Child y Chaste Uwihoreye de Uyisenga Ni Imanzi, además de Emily Delap, Amanda Griffith y Hugh Salmon de la secretaría de Family for Every Child.

La investigación que se presenta en este informe fue dirigida por un grupo de referencia de miembros de Family for Every Child: Butterflies en India; Challenging Heights en Ghana; ChildLinK en Guyana; Partnership for Every Child en Rusia y Uyisenga ni Imanzi en Ruanda.

Se basa en lo siguiente.

- Una revisión literaria realizada en inglés por Camilla Jones y Payal Saksena, en español, por Sandra Contreras Aprile y en francés, por Susanna Davies.
- Entrevistas con informantes clave realizadas por Camilla Jones.
- Consultas con niños, niñas y adolescentes (NNA), familias y maestros realizadas por:
 - Butterflies en India: Moushumi Barauh, Rita Paniker, Satyavir Singh y Subair Mohammad Ibrahim
 - ChildLinK en Guyana: Claire Alexander, Kean Chaste y Omattie Madray
 - Partnership for Every Child en Rusia: Joanna Rogers, Lyudmila Sorokina y Yulia Andreeva
 - Uyisenga Ni Imanzi en Ruanda: Chaste Uwihoreye, Gatsinzi Turinimana Egide, Nsabimana Youssouf y Paul Hategekimana.

Este reportaje ha sido diseñado por Chasqui Design & Communications y publicado en 2016.

Resumen

Este informe presenta las principales conclusiones de un estudio de alcance sobre los vínculos entre la educación y el cuidado infantil. El estudio incluyó una revisión literaria en inglés, francés y español; entrevistas con informantes clave; y consultas con 170 niños, niñas y adolescentes (NNA), cuidadores, maestros y otros grupos interesados en Guyana, India, Rusia y Ruanda.

Los datos que se presentan en este informe sugieren que la falta de acceso a una educación de calidad es una causa principal del cuidado inadecuado. El riesgo de abandonar la escuela es mayor cuando los NNA son presionados o forzados a alejarse de las familias y sometidos a la explotación laboral, o son víctimas de matrimonios precoces, o viven en la calle. En muchos países, para que los NNA accedan a la educación que no está disponible en su lugar de origen, se los colocan en instituciones de gran escala que son nocivas. Los que permanecen en las escuelas locales frecuentemente enfrentan violencia y abuso en entornos escolares inseguros, lo cual puede ocasionar que abandonen la escuela y que aumente el riesgo de que se separen de la familia. Para que los NNA accedan a la educación, frecuentemente se los coloca en familias extensas o en redes de parentesco más amplias. En algunos casos, esto puede provocar el deterioro del cuidado de los NNA, especialmente cuando los NNA viven con familiares más lejanos. La falta de acceso a la escuela también puede obstaculizar la reinserción eficaz de los NNA separados. Algunos grupos de NNA son más vulnerables que otros al cuidado inadecuado causado por la falta de acceso a la educación. Estos grupos incluyen NNA con discapacidades, niñas, NNA que viven en la pobreza, NNA que son desplazados o refugiados y NNA de grupos migrantes y minoritarios.

El informe muestra que, a pesar de los admirables avances en el acceso a la educación primaria universal en los últimos años, los NNA que viven alejados de sus familias o que sufren abuso y abandono en sus hogares comúnmente son privados de estos beneficios. Los NNA que son víctimas de trata, viven solos en la calle, trabajan para empleadores o se casan precocemente frecuentemente son privados del acceso a la educación. Los NNA que viven separados de sus padres o con familiares más lejanos, o con personas que no son familiares, tienen menos probabilidades de tener acceso a la escuela que los NNA que viven con sus padres o familiares cercanos. El abuso o abandono en el hogar afecta negativamente el aprendizaje y el desarrollo de los NNA.

Los datos de países de ingresos altos demuestran que los NNA en sistemas de cuidado alternativo formales, como los que se encuentran bajo cuidado tutelar y residencial, tienden a tener resultados educativos inferiores a los del resto de los NNA de la población en general, y este es el caso particular de NNA con discapacidades. La estabilidad en la colocación del cuidado y en la escolarización y un apoyo adicional para el aprendizaje pueden ayudar a eliminar las diferencias en el rendimiento. Educar a los NNA que se encuentran en cuidado alternativo junto con los NNA de la comunidad en general también apoya su integración social. No se conocen datos sobre los resultados educativos de los NNA que se encuentran en cuidado alternativo en países de bajos y medianos ingresos. Muchos NNA ingresan al cuidado para acceder a la educación que no está disponible en sus comunidades de origen y, en algunos casos, acceder al cuidado podría conducir a una mejora en la educación de los NNA. No obstante, debido a que la separación de las familias suele ser traumática, y debido a que el

cuidado es frecuentemente institucional y de baja calidad, esto no debe ser visto como una solución viable ante la falta de escolarización cerca de los hogares de los NNA. Los padres, los cuidadores y los NNA nunca deben encontrarse ante la dificultad de tener que elegir entre la educación del NNA y su cuidado.

Actualmente, los vínculos entre la educación de NNA y su cuidado no son reconocidos ampliamente. Una colaboración más eficaz entre los sectores de la educación, de la protección del niño y del cuidado es una necesidad apremiante, que apoyará los objetivos mutuamente complementarios para que se cumplan los derechos de los NNA de acceder a la educación y a un cuidado y una protección adecuada. En particular, se recomienda que los planificadores del sector de la educación y del cuidado trabajen juntos en las siguientes actividades.

1. Evaluar y supervisar las necesidades y el rendimiento educacionales de los NNA en diferentes entornos de cuidado, de NNA en proceso de reintegración y de NNA que dejan de estar bajo tutela.
2. Trabajar conjuntamente para que el sistema educativo pueda reconocer y abordar las necesidades de apoyo de los NNA que no tienen o que se encuentran en riesgo de perder un cuidado eficaz, y proporcionar asistencia especializada cuando sea necesario.
3. Capacitar a los maestros y al resto del personal de la escuela para que proporcionen un entorno seguro para la educación, con métodos de disciplina positivos y pacíficos, y reconozcan signos de abuso y abandono y el riesgo de la separación de la familia.
4. Utilizar las escuelas para enseñar a los NNA cómo protegerse contra el abuso, el abandono y la separación de la familia.
5. Establecer mecanismos en las escuelas para la referencia (derivación) de casos sospechosos de abuso y abandono a las autoridades que trabajan por la protección infantil.
6. Asegurarse de que los trabajadores sociales y cuidadores residenciales y tutelares puedan apoyar a los NNA que están separados y son vulnerables para que asistan a la escuela y tengan un buen rendimiento educativo.
7. Permitir el acceso continuo de los NNA a la escolarización durante los cambios en las soluciones relacionadas con el cuidado, y asegurar la integración en las nuevas escuelas mientras estas soluciones cambian.
8. Satisfacer las necesidades de cuidado y protección de los NNA mientras se encuentran en internados, incluso facilitando el contacto regular con las familias.

Además, los planificadores del sistema educativo deben garantizar lo siguiente.

1. Proporcionar una educación de calidad cerca del hogar para que los NNA y las familias no deban encontrarse ante la dificultad de tener que elegir entre la educación de los NNA y su cuidado. Esto debe incluir el cuidado y la educación de la primera infancia y la educación inclusiva para los NNA con discapacidades.
2. Garantizar que las escuelas sean accesibles, sensibles, flexibles y receptivas y tengan un programa de estudio relevante y útil para NNA que viven diferentes situaciones de vida. Realizar consultas y, cuando sea posible, integrar a los NNA vulnerables y a sus padres o cuidadores en la organización de las escuelas para ayudar a garantizar que la educación sea relevante e inclusiva.
3. Garantizar que el apoyo financiero a la educación se extienda a los abuelos y a otros familiares con bajos ingresos que cuidan a los NNA que están separados de sus padres.

4. Garantizar que los entornos educativos sean seguros y proporcionen un modelo de conducta y disciplina no violento que puede extenderse al hogar.
5. Apoyar la educación de recuperación para los NNA que pierden varios años de educación debido a que pierden el cuidado familiar.
6. Abordar las barreras culturales relativas a la educación de las niñas que viven en zonas con alta prevalencia de matrimonios precoces.
7. Garantizar la educación continua en situaciones de emergencia para evitar interrupciones en la educación, lo que ayuda a prevenir la separación de la familia y apoya la capacidad de resiliencia y recuperación de los NNA.

Introducción

Se lograron avances admirables en los esfuerzos por proporcionar educación primaria universal (UNESCO y UNICEF, 2015). No obstante, los datos sugieren que no todos los niños, niñas y adolescentes (NNA) pueden disfrutar del beneficio de tener un mayor acceso a la escuela, e incluso los NNA más desfavorecidos comúnmente se lo pierden (UNICEF, 2015; UNESCO, 2015b). En este informe se considera un grupo de este tipo: los NNA que no reciben un cuidado adecuado.

NNA sin un cuidado adecuado son niñas y NNA que no reciben el apoyo físico y psicológico necesario por parte de los padres o cuidadores en un entorno familiar propicio. Incluye a NNA en cuidados institucionales, que viven en la calle o que tienen empleadores, y aquellos que sufren abusos y abandono dentro de sus propias familias.¹ Hay datos que sugieren que la cantidad de NNA que no recibe un cuidado adecuado está aumentando y que la relación entre un cuidado inadecuado y la educación es, por lo tanto, de gran importancia (Family for Every Child, 2014).

Este informe sostiene que los derechos de los NNA a la educación y al cuidado están estrechamente vinculados y que, por lo tanto, cuando los NNA pierden acceso a un cuidado adecuado, comúnmente abandonan la escuela, y que los sistemas educativos pueden ayudar a prevenir la separación innecesaria de la familia, el abuso y el abandono. Se sostiene además que los sistemas educativos deben adaptarse para apoyar mejor a los NNA en diferentes formas de cuidado alternativo. Actualmente, los vínculos entre la educación de los NNA y su cuidado no son reconocidos ampliamente.

Metodología

La investigación para este informe consistió de tres elementos.

1. Una revisión literaria de más de 100 documentos en inglés, francés y español. Los documentos se encontraron a través de bibliotecas en línea como la de Better Care Network, entrevistas con informantes clave y búsquedas en Internet. Se dio prioridad a los documentos mundiales y regionales. Se excluyeron los documentos que databan de antes de 2000. Se incluyeron artículos académicos según se recomendó, pero el estudio no pudo extenderse a una búsqueda de literatura académica completa. Se incluyeron documentos no publicados si procedían de fuentes acreditadas. En general, se descubrió que la investigación acerca de los vínculos entre la educación y el cuidado es escasa; particularmente en contextos de ingresos bajos y medios.
2. Entrevistas a informantes clave.
3. Consultas con niños, niñas y adolescentes (NNA), cuidadores y maestros en cuatro países: Rusia, India, Ruanda y Guyana. Participaron ochenta y seis NNA de un rango de 8 a 17 años: 42 niños y 44 niñas. Estos incluían NNA migrantes, NNA en cuidado residencial, de parentesco y tutelar y NNA con discapacidades. Participaron ochenta y cuatro adultos, 16 de los cuales eran maestros y 68 eran cuidadores.

1. No incluye NNA cuyas familias hacen todo el esfuerzo posible para proporcionarles recursos limitados a su disposición, pero que todavía no pueden garantizar que las necesidades básicas de los NNA siempre sean satisfechas.

Conclusiones principales

1. Cómo influye la educación en el cuidado de los niños, niñas y adolescentes (NNA)

Los NNA se separan de los padres y se los lleva a vivir con familiares para que accedan a la educación y, en algunos casos, enfrentan discriminación, abuso y explotación.

En varias regiones, se lleva a los NNA a vivir con familiares o amigos de la familia para que accedan a la educación. En la gran mayoría de los casos, estos NNA reciben un buen cuidado, especialmente cuando viven con los abuelos u otros familiares cercanos. Los NNA que viven con familiares lejanos o amigos de la familia pueden estar en riesgo de sufrir discriminación y, a pesar de que se los envía a vivir con familiares para que accedan a la educación, y frecuentemente tienen menos probabilidades de ingresar a la escuela que otros NNA en la casa (Devers, 2012; EveryChild y HelpAge International, 2012; Roelen y Karki Chettri, 2014). El personal de la escuela también puede discriminar a los NNA en cuidado de familiares lejanos, lo cual puede ocasionar deserción escolar (Roby, 2011). En casos extremos, los NNA que se encuentran bajo el cuidado informal pueden ser víctimas de explotación por parte de sus cuidadores y ser tratados como empleados domésticos, o estar demasiado ocupados trabajando como para asistir a la escuela o tener un buen rendimiento escolar (Achi et al. 2009; Pilon, 2003; RELAF y SOS International, 2010; Roby, 2011; Roelen y Karki Chettri, 2014; Roelen y Shelmerdine, 2014; Rossi, 2005; Smucker et al. 2009; UNICEF, 2010b; UNICEF, 2014a). En algunos casos, los padres pueden saber que el niño trabajará mientras se encuentra en cuidado de familiares lejanos, pero creen que también podrá acceder a la educación o que puede aprender más de este empleo que de la educación de mala calidad disponible en su comunidad de origen (Achi et al. 2009). La colocación de NNA con familiares para que accedan a la educación frecuentemente aumenta durante las emergencias (UNICEF, 2014a).

Los NNA se colocan en cuidado residencial para que accedan a la educación.

En muchos países, particularmente cuando el acceso a la educación es limitado o la educación es de mala calidad, los padres colocan a sus hijos en cuidado residencial para que reciban educación (Armstrong, 2011; Bhawan, 2005 y Terre des Hommes, 2008, citado en Delap, 2011; Martin y Sudrajat, 2007; UNICEF, 2010b; UNICEF, 2012a). Esta es una tendencia que puede aumentar durante las emergencias (Martin y Sudrajat, 2007; Save the Children y UNICEF 2007). El cuidado residencial a gran escala que es de naturaleza institucional es un riesgo serio para la salud, el desarrollo y el bienestar de los NNA. Todos los NNA necesitan una relación afectuosa con un cuidador constante, la cual no puede brindarse en tales formas de cuidado, donde los NNA son atendidos colectivamente por personal que trabaja en sistemas de turnos. El contacto limitado con el hogar significa que los NNA frecuentemente no cuentan con nadie fuera de la institución cuando necesitan denunciar un abuso (Browne, 2009). Cuando el objetivo principal de las instituciones es proporcionar educación, existe un mayor riesgo de que se desatienda el cuidado de los NNA (Martin y Sudrajat, 2007).

Si bien el cuidado que se brinda en los establecimientos residenciales de menor escala puede ser de mejor calidad, la colocación de los NNA en dichos establecimientos a largo plazo continúa

siendo problemática, ya que crecer en una familia afectuosa se reconoce ampliamente como el entorno más apropiado para los NNA, y los NNA suelen preferirlo (Asamblea General de Naciones Unidas, 2010; Munro, 2011). Es posible que aquellos que administran establecimientos de cuidado residencial no perciban ningún problema en que un niño se separe del cuidado familiar para acceder a la educación (Martin y Sudrajat, 2007), y los padres pueden presentar a sus hijos como huérfanos o, de otra manera, sin posibilidad de brindarle cuidado, para que los NNA tengan la oportunidad de ser educados en cuidado residencial. Los establecimientos para el cuidado de NNA pueden funcionar como un negocio para atraer fondos mientras descuidan o explotan a los NNA que se encuentran bajo su cuidado (Doyle, 2010).

Los NNA que se colocan en internados para que accedan a la educación a veces enfrentan desafíos similares a los que se colocan en instituciones.

En algunos contextos, los NNA que se encuentran en internados tienen un contacto limitado con el hogar y pocas oportunidades de visitar a las familias (CEPAL, 2012, informante 4; RELAF, 2013), y los internados pueden asumir eficazmente el cuidado de los NNA en lugar de los padres. Algunos NNA que se encuentran en internados fueron víctimas de abuso y abandono dentro de su propia familia y necesitan apoyo para poder reintegrarse a la familia de forma segura, o adaptarse a un cuidado alternativo temporal o a alternativas permanentes, como la adopción. Es poco probable que estas necesidades se aborden en establecimientos que tienen un propósito educativo y, en cambio, es posible que los NNA queden atrapados en el sistema y enfrenten una institucionalización a largo plazo. Describir las instituciones de cuidado como internados también puede distorsionar las estadísticas nacionales sobre el cuidado institucional, lo cual puede entorpecer los esfuerzos coordinados para desarrollar alternativas (UNICEF, 2010a). Es posible que quienes buscan mejorar el cuidado de los NNA también deban prestar atención a los internados religiosos, ya que estos pueden enfocarse en el bienestar espiritual y la educación de los NNA pero descuidar sus necesidades de afecto y cuidado. (Antonowicz, 2010; Boursin, 2002 mencionado en Pilon, 2003; 2014c del Observatorio de Derechos Humanos; Martin y Sudrajat, 2007).

La falta de acceso a una educación de calidad puede empujar a los NNA hacia la explotación laboral, el matrimonio precoz o la vida en la calle, lo cual implica separarse temporalmente de sus familias.

La falta de acceso a una educación segura y de calidad, cuando se combina con otros factores como la pobreza, es el principal impulsor de la trata, el empleo infantil y la vida en la calle (Corcoran y Wakia, 2013; Megumi, 2009; Ray et al. 2011; Rossi, 2005). Mientras no asisten a la escuela por haberlo abandonado, o incluso durante las vacaciones, los NNA son más vulnerables a la explotación o a huir del hogar (Corcoran y Wakia, 2013). En algunos contextos, los padres y los NNA no ven la relevancia de la educación formal para el empleo disponible en su área, y se espera que los adolescentes abandonen la escuela para adquirir independencia financiera (Feneyrol, 2011). Es posible que los NNA y los padres noten un valor mayor en la educación informal que se obtiene a través del empleo (Feneyrol, 2011), incluso cuando esto implica separarse de la familia, a través de la migración laboral (IOM, UNICEF y ILO, 2013; Van De Glind, 2010).

“A algunos NNA se les impide ir a la escuela y se los envía a la ciudad a trabajar para que consigan dinero. Algunos NNA, desalentados por la vida que viven, comienzan a consumir drogas y alcohol y otros, a prostituirse.”

- Niña, consultas de Ruanda

Los adolescentes que carecen de acceso a una educación de calidad, corren mayor riesgo de separarse de su familia que los niños y niñas más pequeños, ya que ellos desean adquirir independencia (Feneyrol, 2011), y la posibilidad de ingresar a la educación secundaria es escasa en muchos contextos (UNESCO, 2015a).

La falta de acceso a la educación y la falta de valor que se le da a la educación pueden derivar en un matrimonio precoz, donde el niño o niña perderá el cuidado familiar (Burde y Linden, 2013). Si bien los niños y las niñas se casan prematuramente, los niños constituyen únicamente una sexta parte de la cantidad total de NNA que se casan prematuramente en todo el mundo (UNICEF, 2014c).

“En el vecindario vi que varias niñas abandonaron sus estudios porque debían casarse.”

- Niña, consultas de India

La interrupción de la educación puede empujar a los NNA hacia las fuerzas y los grupos armados, especialmente cuando el acceso a los servicios básicos y a algunas otras oportunidades o actividades económicas disponibles para ellos es limitado (UNICEF, 2009; UNESCO, 2010a; Gilchrist y Sheppard, 2015; Visman, 2005). También se puede atraer a los NNA a las fuerzas o los grupos armados con la promesa de que recibirán educación (Nicolai y Triplehorn, 2003).

Las escuelas inseguras pueden incitar a la deserción escolar, lo cual puede ser un factor en la separación innecesaria de la familia.

Las escuelas pueden ser inseguras a causa de situaciones de hostigamiento, robo, discriminación, asociación de pandillas, consumo de drogas, violencia sexual y explotación perpetradas por los alumnos y el personal, y por el castigo físico y humillante aplicado por el personal (Antonowicz, 2010; UNICEF y Plan International, 2011; UNICEF, 2014b). Esto fue descrito por los participantes en las consultas en Guyana, Ruanda e India como parte de este estudio.

“Algunos maestros beben demasiado y golpean a los NNA sin un verdadero motivo.”

- Niño, consultas de Ruanda

Los testimonios anecdóticos de entrevistas con informantes claves en Ghana sugieren que la intensidad de la violencia escolar en algunos contextos empuja a los NNA a abandonar la escuela, lo cual puede ser un precursor de la separación de la familia.

“Los maestros no deben golpear a los NNA, eso obliga a los estudiantes a abandonar la escuela.”

- Niño que vive en la calle, sin el cuidado de un adulto; consultas de Delhi, India

Algunas de las causas por las que las escuelas son inseguras son las normas culturales y sociales que toleran o consienten la violencia, el alto número de alumnos por maestro, la falta de maestros, la capacitación deficiente de los maestros, instalaciones y recursos inadecuados, que incluye la

falta de baños separados y seguros para niños y niñas, la falta de remuneración a los maestros, la pobreza entre los estudiantes, la impunidad en el castigo para quienes cometen actos de violencia y currículo discriminatorio (varios estudios citados en Antonowicz, 2010).

En algunas regiones, la delincuencia y la violencia que se viven en la familia y en la comunidad y las normas sociales que perpetúan la violencia impregnan el entorno escolar (Antonowicz, 2010; CIDH, 2011). En Ghana, la investigación demostró que los maestros temen eliminar el castigo físico ya que creen que esto hará disminuir los estándares académicos (Antonowicz, 2010). Un informante clave afirmó que los maestros en Ghana también temen que los padres comiencen a presentar quejas, ya que habitualmente traen a sus hijos a la escuela para que los castiguen cuando tienen un mal comportamiento en el hogar. En este tipo de entorno, los NNA no pueden informar situaciones de violencia escolar a sus padres por el temor que el abuso físico se produzca en su propio hogar, como castigo por su comportamiento en la escuela. La disciplina positiva (no violenta) puede servir como alternativa para algunas situaciones de violencia que los NNA viven en la escuela.²

Las habilidades para la vida y el apoyo lingüístico a través de las escuelas pueden prevenir la separación de la familia.

La decisión de los NNA de abandonar el hogar por motivos de empleo, educación u otras oportunidades podría estar mejor informada si los riesgos de abandonar el hogar prematuramente estaban incluidos en el currículo escolar. Hay currícula disponibles que tratan sobre las tácticas que emplean quienes practican la explotación y el abuso infantil (Save the Children, 2008) y los riesgos específicos asociados con la trata (Save the Children, 2012a; UNICEF, 2012b), el empleo doméstico (Children Unite y Anti-Slavery International, sin fecha) y el reclutamiento por las fuerzas armadas y los grupos armados (Smith, 2007). No obstante, a través de este estudio, no se identificó información sobre el uso de estos programas y sus impactos. Es posible que los maestros necesiten capacitación y apoyo con el fin de crear un entorno de aprendizaje seguro para hablar sobre estos temas y remitir, de manera segura, a los NNA que están enfrentando estos problemas (UNICEF, 2012b).

La educación de calidad desarrolla en los NNA competencias intelectuales, una conciencia del bien y el mal, confianza y habilidades, como la resolución de problemas. Dichas habilidades pueden ayudar a los NNA a tomar decisiones seguras para evitar perder el cuidado, o a hablar con sus compañeros o con adultos seguros acerca de situaciones de abuso o abandono (UNESCO, 2010a). En el caso de los refugiados, aprender el idioma del país receptor permite a los NNA leer información importante acerca de los riesgos de protección y saber cómo buscar ayuda cuando sea necesario (Horn et al. 2013; UNESCO, 2010b).

El sector de la educación puede colaborar en la prevención e identificación del abuso y abandono en el hogar.

El personal educativo que ve a los NNA a diario y tiene contacto con los padres está en buena posición para identificar conductas que podrían ser un síntoma de maltrato (Home Office, 2015; Munro, 2011).

2. En este enlace hay disponible más información sobre este enfoque establecido sobre educación: <https://www.positivediscipline.com/about-positive-discipline>.

Con la capacitación adecuada, el personal educativo puede identificar casos de abuso, abandono o explotación en el hogar ya que pueden realizar un seguimiento, observar y explorar signos de cambio en la conducta de los NNA, tales como cambios en la asistencia, la participación, el rendimiento, el comportamiento, el estado de ánimo y las relaciones (Home Office, Reino Unido, 2015).³ Los NNA pueden estar más dispuestos a informar los desafíos que viven en el hogar al personal educativo que a otras personas, especialmente donde las escuelas son seguras, los maestros tienen relaciones positivas con los NNA y la educación refuerza la confianza y las habilidades sociales de los NNA (Horn et al. 2013; Nicolai y Triplehorn, 2003).

Los maestros pueden recibir capacitación para trabajar con padres de familias violentas con el fin de abordar las dificultades que el niño puede tener en la escuela y ayudar a disminuir el nivel de violencia en el hogar (Safe Families, Safe Children Coalition, 2011). No obstante, los maestros no siempre están en la mejor posición para proporcionar estos servicios especializados y posiblemente es mejor si lo hace otro personal capacitado, como los trabajadores sociales.

“Los padres deben amar más a sus hijos. A veces, cuando observas a los NNA, pareciera que simplemente no los quieren; a los padres no les importa completamente cómo está vestido el niño, si comió o no comió, si está limpio o no. Lo principal es que los padres amen y valoren a sus hijos. Los maestros tratamos de comunicarles esto. Desde luego, los padres están cansados, pero muchos padres simplemente no aceptan a su hijo. Tratamos de ayudarlos con esto, los pedagogos y psicólogos escolares trabajan con ellos en esta problemática.”

- Maestra de NNA con necesidades especiales, consultas de Rusia

En algunas regiones, los trabajadores sociales trabajan dentro de las escuelas para facilitar la derivación y la respuesta inmediata a las inquietudes relacionadas con la protección infantil, pero los trabajadores sociales no deben permanecer únicamente dentro de las escuelas, ya que es posible que de este modo, los NNA que no acceden a la educación se pierdan de recibir apoyo.

Se deben desarrollar mecanismos de referencia y capacitar al personal educativo para evitar que se produzcan desviaciones en la cadena de referencia, con lo cual las inquietudes no se identifican, no se registran, ni se derivan a las personas adecuadas (Munro, 2011). La capacitación puede abarcar la manera de realizar referencias seguras y efectivas y la información que los servicios de derivación proporcionarán (Jones, 2014). Donde no existen servicios sociales, los mecanismos de protección infantil comunitarios pueden respaldar las referencias si los voluntarios reciben capacitación y apoyo (Case Management Task Force, 2014).

Algunos datos de países de ingresos altos sugieren que el cuidado y la educación de la primera infancia pueden desempeñar una función en la prevención del maltrato infantil, cuando se involucre personal bien capacitado y hay una fuerte participación de los padres (Barth, 2002). Esto sugiere que ciertas intervenciones pueden ser más exitosas que otras para ayudar a prevenir el cuidado inadecuado y que la participación de los padres es importante.

3. Esto no significa que se debe asumir que el rendimiento deficiente de un niño es necesariamente consecuencia del abandono, o que el hecho de que los padres no pueden colaborar con la educación del niño en el hogar se debe a que están brindando un cuidado deficiente en general, sino que el personal educativo debe ser sensible y actuar de acuerdo a señales de advertencia de un cuidado inadecuado, las cuales pueden variar según el contexto.

La educación es fundamental para que los NNA se reintegren satisfactoriamente.

Muchos NNA que se reintegran a las familias y comunidades desean fervientemente asistir a la escuela. Debido a que la educación es una causa común de separación, el acceso a la escuela es frecuentemente fundamental para que los NNA se reintegren satisfactoriamente y para evitar que vuelvan a separarse (BCN et al. 2013; Delap y Wedge, 2016). La educación puede establecer rutinas importantes, integrar a los NNA en la comunidad y, potencialmente, proporcionarles un entorno de apoyo que mejore la autoestima y la confianza en sí mismos. La educación puede ser importante para generar confianza con los NNA en la preparación para la reintegración (Jouget, 2011). Muchos NNA no reciben educación mientras están separados y necesitan ayuda para superar su retraso escolar antes de poder ingresar a las escuelas en sus comunidades de origen. Es posible que los padres y el personal educativo necesiten ayuda para estar listos para volver a incorporar a los NNA a las escuelas (BCN et al. 2013; Delap y Wedge, 2016).

El apoyo educativo específico que se puede requerir como parte de los procesos de reintegración incluye lo siguiente.

- Evaluar la educación, los niveles de habilidad y las aspiraciones del niño, y supervisar su rendimiento educativo (Güven et al. 2012; Delap y Wedge, 2016).
- Apoyar el hábito de aprender para que el niño lo retome y abordar las carencias en la capacidad educativa y las habilidades (Baños Smith, 2014; Güven et al. 2012; Jouget, 2011; Mukene, 2014; UNESCO, 2007b; Wedge, 2013).
- Garantizar el acceso a la escuela durante la preparación para la reintegración, incluso ofrecer recuperación de la educación y trabajar con las familias para asegurar que puedan cubrir los costos de la educación después de la reunificación (Boursin, 2014; Consorcio para NNA de la Calle, 2010; BCN et al. 2013; Delap y Wedge, 2016).
- Trabajar con el personal escolar para que conozcan las necesidades emocionales y educativas de los NNA que se encuentran en proceso de reintegración y el impacto de su experiencia de separación (que puede incluir haber adquirido ciertas habilidades o comportamientos de adaptación) y ayudarlos a apoyar y supervisar el progreso y el bienestar más amplio de los NNA (Delap y Wedge, 2016).
- Comprender y tomar medidas para mitigar cualquier situación de discriminación que el niño pueda enfrentar en la escuela y utilizar las escuelas para abordar la discriminación en la comunidad en general (Baños Smith, 2014; Delap y Wedge, 2016).

Es posible que la educación formal en el aula no sea siempre la mejor opción, cuando los requisitos psicosociales inmediatos del niño y otros requisitos de reintegración son más apremiantes (Güven et al. 2012). Es posible que los NNA requieran un apoyo más intenso del que sería dable si recibieran una educación formal durante las horas habituales. No obstante, la educación puede ser una parte importante de la reintegración social de los NNA y puede prevenir situaciones de discriminación. Por consiguiente, las decisiones se deben tomar considerando el interés superior del niño en cada caso particular.

Proporcionar educación en comunidad a los NNA separados en lugar de colocarlos en cuidado residencial, puede ayudar con su posible reintegración, si bien es posible que los NNA, en particular los NNA con discapacidades, enfrenten situaciones de discriminación en las escuelas locales (Hart et al. 2015; Observatorio de Derechos Humanos, 2014b; RELAF, 2013).

“Cuando asistí a la escuela [...] me di cuenta de que hay mucha información que no conocía. Ciertos valores, ciertas maneras de vivir que simplemente no conocía. Si estuviéramos integrados en la comunidad, el intercambio de ideas sería mucho mejor.”

- Niño con discapacidades en cuidado residencial en Japón, Observatorio de Derechos Humanos, 2014b, pág. 35

El impacto de la falta de acceso a la educación sobre el cuidado es probablemente mayor para los grupos menos favorecidos.

Varios grupos de NNA tienen menos probabilidades de acceder a una educación de calidad que el resto de los NNA de la población en general.

- Los NNA que viven en la pobreza, debido a los costos de la escolarización y a la necesidad de que trabajen (Save the Children y Organización de Estados Iberoamericanos, 2009; UNESCO, 2010b; UNESCO, 2012)

“No tenemos suficientes ingresos, entonces adquirimos deudas y, para saldarlas, necesitamos que nuestros hijos también trabajen.”

- Padre, consultas de India

- Las niñas, debido a las inquietudes sobre su seguridad (CIDH, 2011) y discriminación (Antonowicz, 2010; Croft, 2010; Devers, 2012; Iniciativa de las Naciones Unidas para la educación de las niñas y Global Partnership for Education, 2014; UNESCO, 2015b).⁴

“Hay personas en el vecindario que no valoran la educación de las niñas y, por lo tanto, difunden rumores sobre ellas que crean una tensión innecesaria. A veces, los padres se dejan llevar por esos rumores e impiden que sus hijas sigan estudiando.”

- Niña, consultas de India

“Hay una diferencia considerable entre los NNA de diferentes sexos porque no se envía a las niñas a la escuela. En mi pueblo, cuando una familia tiene niñas y un niño, el niño recibe un buen cuidado y asiste a la escuela, pero las niñas deben salir a conseguir dinero.”

- Niña, consultas de Ruanda

- Los NNA desplazados, refugiados o migrantes y los NNA de grupos minoritarios que deben atravesar barreras lingüísticas y culturales y situaciones de discriminación en la educación (Asociación Oum El Banine, 2014; Horn et al. 2013; UNESCO, 2010b; Save the Children y Organización de Estados Iberoamericanos, 2009; Swift, 2010).

“En la escuela, llevan a los NNA a un picnic que no podemos pagar. Eso hace que nuestros hijos se sientan mal y discriminados al compararse con otros NNA de su clase.”

- Madre de una comunidad migrante, consultas de India

- NNA con discapacidades, debido a la falta de una educación integrada, a la discriminación o a supersticiones (CEPAL y UNICEF, 2013; Forced Migration Review, 2010; Observatorio de Derechos

4. No obstante, la inequidad de género en la educación se está reduciendo globalmente, particularmente en el nivel primario (UNESCO, 2015b) y en algunos entornos, una vez que se inscriben, las niñas tienen más probabilidades que los niños de permanecer en la escuela y alcanzar los grados superiores (ibíd.).

Humanos, 2014a, informante 5; Lansdown, 2009; Walker, 2010; WHO y World Bank, 2011).

La relación entre la educación de los NNA y su cuidado resulta particularmente limitada para estos grupos, y es probable que la falta de escolarización cerca del hogar aleje a estos NNA de sus familias y los empuje a situaciones de trata, a la migración en busca de empleo o al cuidado institucional. Por ejemplo, la falta de educación inclusiva cerca del hogar empuja a muchos NNA con discapacidades al cuidado institucional para que accedan a la educación (Walker, 2010; Delap 2011; EveryChild y BCN, 2012). Esto es particularmente problemático ya que frecuentemente los NNA se colocan en instituciones de gran escala, donde el cuidado inconsistente o negligente puede exacerbar la discapacidad (EveryChild y BCN, 2012). El cuidado residencial frecuentemente no satisface las necesidades emocionales, conductuales y académicas de los NNA con discapacidades y la falta de atención a la rehabilitación puede dificultarles la reintegración a la familia o la posibilidad de que vivan de forma independiente como adultos (EveryChild y BCN, 2012; Walker, 2010).

Por medio de la educación inclusiva, los NNA pueden recibir cuidado en el hogar y los padres pueden proporcionar el cuidado especializado que el niño necesita, especialmente si las escuelas comparten información sobre los métodos de enseñanza y sobre el progreso del niño con los padres, ya que esto puede ayudar a los padres a entender y apoyar la educación del niño (Keshavarzian, 2015a; Lansdown, 2009; UNICEF, 2013).

“Después de cada clase, me comunico con los maestros. Ellos me ayudan a entender las fortalezas y debilidades de mi hijo en el estudio. Eso me brinda apoyo.”

- Madre de niño con necesidades especiales, consultas de Rusia

No obstante, la educación inclusiva requiere inversión, capacitación y cambios en las actitudes y prácticas para que se implemente eficazmente y, en muchos entornos, las escuelas carecen de recursos para proporcionar este tipo de apoyo (UNICEF, 2013). También es necesario abordar las actitudes discriminatorias de los maestros y de otros padres y NNA (Croft, 2010; UNICEF, 2013; WHO y World Bank, 2011).

“Uno de los maestros criticó a mi hijo por su ojo; todos los demás NNA escucharon. ¿Cómo puede permitirse ese tipo de conducta?”

- Cuidador tutelar, consultas de Rusia, en referencia a comentarios negativos de una maestra sobre la discapacidad de un niño bajo su cuidado

“Después de la operación, la actitud de los maestros hacia mi hija cambió repentinamente... Se olvidaron de ella... Y después de 3er grado, debimos comenzar a educarla en el hogar.”

- Madre de niña con parálisis cerebral que perdió la movilidad después de una operación, consultas de Rusia

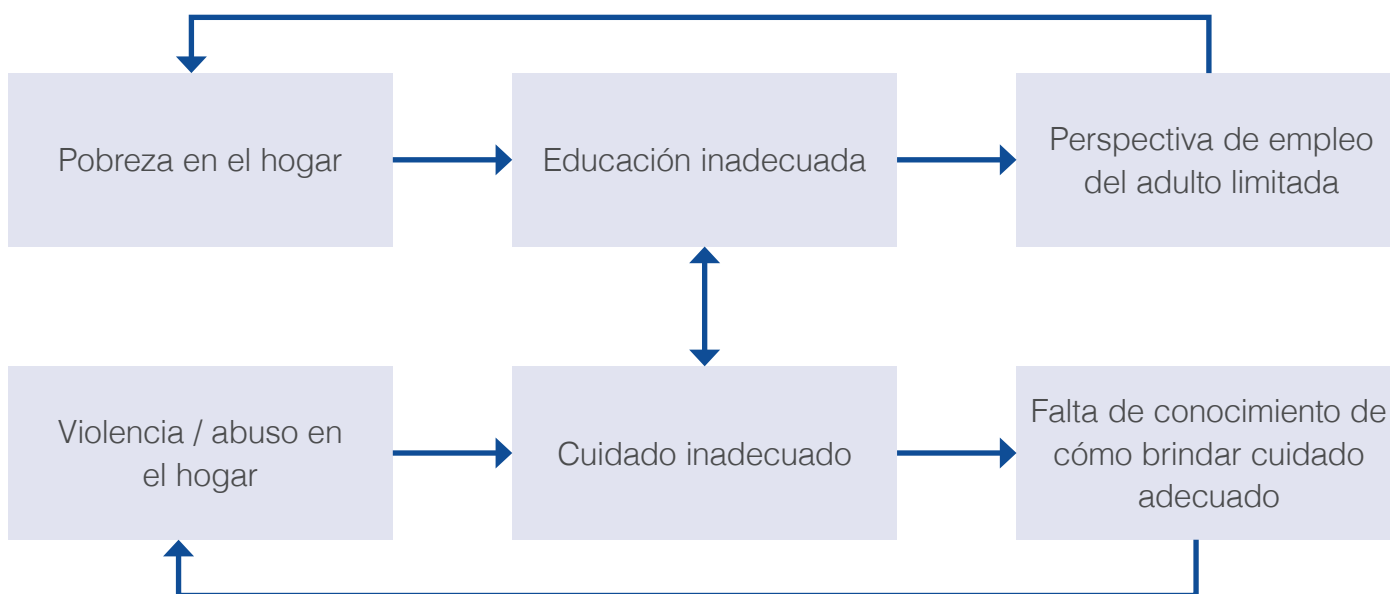
Es preciso mejorar el acceso a la educación y la calidad de esta para prevenir impactos negativos a largo plazo en el cuidado de los NNA.

La falta de acceso a la educación y sus consecuentes impactos en el cuidado de los NNA pueden crear ciclos de desventaja (consultar la imagen 1). La pobreza afecta el acceso a la educación y el

cuidado, y es un factor importante de separación en muchos contextos (RELAF y SOS International, 2010). La probabilidad de separarse de las familias es mayor para los NNA que no pueden asistir a la escuela debido a la pobreza, y esto inhibe aún más sus posibilidades de obtener una educación de calidad. Esto puede afectar sus perspectivas de empleo a lo largo de su vida (UNESCO, 2012) y el cuidado y la educación de sus hijos (Bouarre, 2012; UNESCO, 2014). Esto, a su vez, puede afectar el desarrollo social ya que disminuye el capital humano de un país (UNESCO, 2014).

La violencia en la escuela está profundamente relacionada con la violencia en los hogares y las comunidades (Antonowicz, 2010; CIDH, 2011). La violencia en los hogares suele ser intergeneracional (UNICEF, 2014b) y puede ser difícil romper el ciclo. No obstante, la educación inclusiva de calidad puede ayudar a sanar tanto a las comunidades como a los NNA (Nicolai y Triplehorn, 2003). Por lo tanto, cuando el ciclo de educación y cuidado inadecuados, y la violencia resultante, se rompe, se pueden ver los beneficios de largo alcance para las futuras generaciones de NNA (Pereznieto et al. 2014).

Imagen 1: Los ciclos de desventaja en la educación y el cuidado de los NNA



Por el contrario, el acceso a una educación de calidad puede desencadenar un ciclo positivo, a través del cual la educación aumente las perspectivas futuras de empleo. Cuando los NNA están seguros en la escuela durante el día, los padres pueden trabajar para proporcionar ingresos suficientes para la familia, lo que reduce, a su vez, la presión de que sus hijos abandonen la escuela y evita que participen en actividades de explotación laboral (UNESCO, 2007a).

2. Cómo influyen las diferentes formas de cuidado en la educación de los niños, niñas y adolescentes

El abuso, el abandono y la violencia dentro de los entornos de cuidado pueden tener un impacto negativo en la educación de NNA, pero, en cambio, las experiencias positivas en la escuela pueden reforzar la capacidad de los NNA para recuperarse.

El abuso y el abandono en los entornos de cuidado, incluyendo las instituciones y la familia, pueden obstaculizar el desarrollo cerebral, el aprendizaje, el comportamiento y la salud física y mental de los NNA y su capacidad para resolver problemas y relacionarse con los demás (Early Childhood Matters y Fundación Bernard Van Leer, 2011; UNICEF, 2014b). Esto se produce por la activación crónica de los sistemas de respuesta al estrés del cuerpo, a lo cual los cerebros jóvenes son particularmente sensibles (Early Childhood Matters y Fundación Bernard Van Leer, 2011). El área del cerebro probablemente más afectada por el abuso, el abandono y la violencia es el área crítica para el aprendizaje activo y la regulación del pensamiento, las emociones y las acciones (ibíd.). Las múltiples formas de violencia someten a los NNA al mayor riesgo (UNICEF, 2014b). El abandono puede afectar la capacidad de aprendizaje de los NNA (ibíd.), ya sea como resultado de una mala nutrición (UNESCO, 2007a), o un cuidado extremadamente deficiente, una estimulación inadecuada, o por la falta de atención al lenguaje en la primera infancia, los cuales pueden causar deficiencias en el desarrollo que son difíciles de corregir (ibíd.). El cuidado deficiente de los NNA en las instituciones demostró derivar en discapacidades físicas y de aprendizaje (Browne, 2009).

El abuso emocional también puede afectar el acceso a la educación de los NNA y su rendimiento educativo (Save the Children y Organización de Estados Iberoamericanos, 2009). Presenciar situaciones de violencia entre los padres afecta negativamente la capacidad de los NNA de aprender y prosperar (UNICEF, 2014b). Puede distraerlos del aprendizaje y causar estigmas, lo cual puede derivar en la deserción escolar (Pells et al. 2015). También puede ocasionar que los NNA desarrollen comportamientos disfuncionales para enfrentar las situaciones, lo cual puede provocar su exclusión de la escuela, y otras experiencias negativas como el abuso de drogas o la participación en pandillas (Safe Families Safe Children Coalition, 2011).

La investigación sugiere que, en cambio, las experiencias positivas en la escuela y el apoyo adquirido a través de las redes sociales de los NNA en la escuela, pueden reforzar la capacidad para recuperarse de la violencia en el hogar (Pells et al. 2015).

“Cuando estoy en la escuela, me hace bien estar con mis compañeros de clase y me olvido de todos los problemas que tengo en casa.”

- Niña, consultas de Ruanda

“Algunos NNA se sienten más felices en la escuela que en casa. Cuando estamos con la maestra, nos olvidamos de la vida miserable que vivimos en casa y nos sentimos felices.”

- Niña, consultas de Ruanda

Educación previa ha demostrado que puede ayudar a proteger los NNA que viven en la calle, alejados del cuidado familiar, y reduce la cantidad de privaciones que sufren (Corcoran y Wakia, 2013).

El cuidado y la educación de la primera infancia⁵ refuerzan la salud, las habilidades cognitivas y lingüísticas y el desarrollo social y emocional de los NNA y aumenta sus posibilidades de inscribirse en la escuela primaria (UNESCO, 2007a). Los programas que fomentan el buen cuidado como una combinación de la educación preescolar y la educación de los padres, además de una intervención nutricional, mejora las habilidades cognitivas de los NNA más que las intervenciones nutricionales aisladas (Watanabe et al. 2005, mencionado en Kaplan y Jones, 2013). Esto destaca la importancia de los aportes para el cuidado como parte de un enfoque holístico y multisectorial para el cuidado y la educación de la primera infancia.

Cuanto más cercana sea la relación de parentesco de un niño con su cuidador, mejor será probablemente su acceso a la educación y su rendimiento educativo.

Un concepto conocido como regla de Hamilton establece que cuanto más cercana es la relación de parentesco de un niño con su cuidador, mayor será la inversión que el cuidador hará en ese niño (Case et al. 2004, mencionado en Nagaishi y Roby, 2014). Las encuestas demográficas y de salud de varios países africanos respaldan la regla de Hamilton cuando se comparan los NNA que se encuentran bajo el cuidado de personas que no son familiares y los NNA que se encuentran bajo el cuidado de familiares o de los padres (Nagaishi y Roby 2014; Roby et al. 2016; UNICEF, 2014d). La regla de Hamilton también es respaldada por investigaciones que se realizaron en otros contextos (Abadia-Barrero y Castro, 2006 y UNICEF, 2002, ambos se mencionan en Roby, 2011; Sinha et al. 2016; UNICEF, 2014d). La investigación de UNICEF en 11 países principalmente africanos muestra que los NNA que viven con alguien que no es uno de sus padres tienen un 30 por ciento de menor probabilidad de asistir a la escuela en comparación con los NNA que viven con uno de los padres, o con ambos (UNICEF, 2014d). Las investigaciones recientes en India muestran que los NNA que no están biológicamente relacionados con sus cuidadores y que participan en algún tipo de empleo tienen menos probabilidad de estar en el grado escolar que les corresponde que los NNA que están relacionados biológicamente con sus cuidadores y participan en algún tipo de empleo (Sinha et al. 2016).

Los NNA que viven separados de los padres pueden, en algunos casos, estar mejor si viven con los abuelos. Este es el caso particular de las niñas en África que, de otra manera, deberían encargarse de las labores domésticas, que las abuelas, en cambio, pueden asumir para permitir que las niñas que se encuentran bajo su cuidado se enfoquen en la escuela (Schrijner y Smits, 2014). No obstante, los cuidadores mayores pueden carecer de conocimientos actualizados sobre los sistemas educativos, lo cual les dificulta apoyar la educación de los NNA (HelpAge International, 2004a, mencionado en Delap, 2012) y pueden tener dificultades para cubrir los costos de la educación de los NNA que se encuentran bajo su cuidado. La exención de pagos para la educación y las jubilaciones de los abuelos pueden remediar esta carencia y fomentar la inscripción de las niñas en particular, aunque no siempre se cumplen estas políticas consistentemente (HelpAge International, 2004b; Adato y Bassett, 2008; ambos se mencionan en Delap, 2012). Cuando se coloca a los NNA con familiares en su comunidad original, pueden asistir a la escuela habitual con sus amigos habituales y, de este modo, minimizar la interrupción de su educación (Oswald, 2009).

5. El cuidado y la educación de la primera infancia o los programas de desarrollo de la primera infancia están diseñados para apoyar el cuidado, la educación y el desarrollo de los NNA en establecimientos de enseñanza preescolar.

Los NNA que reciben cuidados formales frecuentemente atraviesan desafíos en la educación.

Evidencia sobre la educación de los NNA que reciben un cuidado formal, el cual incluye el cuidado de padres sustitutos y en instituciones residenciales, se limitan en gran medida a contextos de ingresos altos y medios. En general, los NNA que reciben un cuidado formal en esos países tienen un buen acceso a la educación, sin embargo se aprecia que sus niveles de rendimiento educativo son inferiores al promedio (Department for Education, 2013; Department for Education, 2014a; Observatorio de Derechos Humanos, 2014b; Anglicare Australia, 2003; Roy y Rutter, 2006). Esto puede ocasionar que, al adquirir independencia, muchos de los NNA que se encontraban bajo este sistema de cuidado, tengan empleos mal remunerados o sean desempleados, e incluso queden sin hogar (Observatorio de Derechos Humanos, 2014b).

Los NNA que reciben cuidados pueden tener resultados educativos inferiores por una serie de razones, que incluyen experiencias de vida de abuso y abandono anteriores, cambios frecuentes de escuela debido a cambios en el plan del cuidado, o discriminación por parte de los maestros y compañeros a los NNA en cuidado alternativo (Department for Education, 2014b; Hibbert, 2006; HM Inspectorate of Education Scotland, 2008; Observatorio de Derechos Humanos, 2014b; National Working Group on Foster Care and Education, 2014; National Youth in Care Network, 2001; Wilson et al. 2004; Žižak et al. 2012). Es posible que los resultados educativos inferiores se deban a desafíos preexistentes al ingresar al cuidado alternativo y no a deficiencias en el sistema de cuidado (Berridge y Biehal, 2012; Observatorio de Derechos Humanos, 2014b; National Working Group on Foster Care and Education, 2014). Sin embargo, es difícil identificar la causa y el efecto y es evidente que los sistemas de cuidado formal no satisfacen las necesidades educativas de los NNA en algunos contextos (Department for Education, 2014a; Hart et al. 2015; National Working Group on Foster Care and Education, 2014).

“En la escuela, los maestros frecuentemente reprenden a nuestros hijos porque estudian mal, aún si se preparan bien, por ejemplo, para reuniones o presentaciones. Esta actitud tan negativa hacia los NNA bajo nuestro cuidado en general ocurre con mucha frecuencia.”

- Cuidadores de un hogar de NNA, consultas de Rusia

Como se señaló anteriormente, la colocación en el cuidado institucional a gran escala frecuentemente ocasiona retrasos en su desarrollo. Incluso en los entornos de hogares sustitutos pequeños, hay algunos datos que sugieren que los NNA en cuidado residencial tienen resultados educativos inferiores a los NNA en el cuidado de padres sustitutos. Sin embargo, también hay datos que sugieren que algunas formas de cuidado residencial producen mejores resultados educativos, de acuerdo a la calidad del cuidado y de la adecuación del servicio a las necesidades de los NNA (National Youth in Care Network, 2001).

Datos de los Estados Unidos, América Latina y Moldavia sugieren que los NNA con discapacidades que se encuentran bajo cuidado enfrentan problemas particulares en relación con su educación. En los Estados Unidos, los NNA que se encuentran bajo cuidado de padres sustitutos y que tienen necesidades educativas especiales pueden colocarse en entornos educativos más restrictivos, y se demostró que estos NNA tienen planes educativos de inferior calidad a los de sus compañeros que no se encuentran bajo cuidado de padres sustitutos y que reciben una educación especial (National Working Group on Foster Care and Education, 2014). Los datos demuestran que, en algunos países de América Latina, los NNA con discapacidades

que se encuentran bajo cuidado residencial carecen de acceso a la educación y otros servicios necesarios (OAS CIDH y UNICEF, 2013). En Moldavia, los NNA con discapacidades tienen un plan de estudios simplificado cuya exigencia es inferior a la del plan que se ofrece en la educación general, lo cual les impide continuar con su educación o conseguir determinados empleos (Baños Smith, 2014). Esto se debe frecuentemente a la falta de una evaluación adecuada de las necesidades educativas especiales de los NNA (ibíd.).

En muchos países de bajos ingresos, los datos comparativos son limitados para permitir obtener conclusiones firmes sobre los resultados educativos de los NNA que se encuentran bajo un cuidado formal. Al igual que en todas partes, es probable que los NNA que se encuentran bajo un cuidado institucional a gran escala tengan retrasos en el desarrollo debido a su falta de capacidad para formar lazos fuertes con un cuidador constante. No obstante, los NNA de las comunidades más pobres comúnmente ingresan al cuidado residencial con el fin de acceder a la educación que no está disponible en sus comunidades de origen. Por lo tanto, en algunos casos, ingresar al cuidado residencial puede mejorar los resultados educativos. Desde luego, debido al daño causado por la separación de las familias y en particular por el cuidado residencial a gran escala y de mala calidad, esta no es una solución viable a largo plazo ante la falta de acceso a la educación, y ningún niño o familia debería tener que elegir entre el cuidado familiar de calidad y una buena educación.

Los NNA que se colocan en centros de detención e instituciones penitenciarias frecuentemente reciben una educación interrumpida o inadecuada.

Los NNA que son privados de su libertad y se colocan en centros de detención,⁶ ya sea por haber cometido un delito, o porque son NNA migrantes no acompañados que se considera han ingresado a un país de forma ilegal,⁷ frecuentemente reciben una educación interrumpida o inadecuada. Es especialmente probable que ocurran problemas cuando los NNA son detenidos junto con adultos, incluso en prisiones para adultos. Cuando se dispone de establecimientos de detención separados para NNA en conflicto con la ley, suelen ofrecerse servicios de educación, pero estos servicios frecuentemente se interrumpen, se obstruyen o son de mala calidad (Robinson y D'Aloisio, 2009).

El apoyo adicional para los NNA que crecen alejados del cuidado mejora los resultados educativos.

Los NNA que abandonan el cuidado de padres sustitutos y los que abandonan instituciones residenciales en países de altos ingresos enfrentan problemas en la transición hacia su independencia, incluso en los resultados educativos (Keshavarzian, 2015a). Si la transición es abrupta, los resultados educativos son peores que entre los adultos jóvenes que permanecen bajo el cuidado y la supervisión del sistema de bienestar infantil por más tiempo, mediante el cual se benefician de niveles de apoyo que se ajustan para ayudarlos a prepararse para su independencia. En general, los datos de varios países, principalmente de ingresos medios o altos, sugieren que un apoyo de mejor calidad durante la transición al abandonar el cuidado, tiende a contribuir a resultados educativos positivos y a que los

6. Esto incluye instituciones para jóvenes delincuentes, colonias penales o instituciones en las que se les priva de su libertad.

7. Farmer, A (2013) The impact of immigration detention on children. Forced Migration Review, FMR44. Disponible en: <http://www.fmreview.org/detention/farmer.html>

jóvenes que abandonan el cuidado para independizarse consigan empleo (Department for Education, 2014a; Harvey et al. 2015; Observatorio de Derechos Humanos, 2014b; Keshavarzian, 2015a; National Working Group on Foster Care and Education, 2014; National Youth in Care Network, 2001; SOS Children's Villages International, 2012). Cuando se proporciona apoyo a los jóvenes que abandonan el cuidado para independizarse, frecuentemente se brinda instrucción individual o apoyo grupal, y se abordan tanto las necesidades emocionales y sociales como las habilidades prácticas para la vida, como encontrar un alojamiento adecuado y mantenerlo; encontrar educación, capacitación y empleo y conservarlos; y aprender habilidades de cuidado de sí mismo, como elaborar presupuestos, cocinar y mantenerse seguro y saludable. A modo de ejemplo de cómo brindar apoyo durante la transición, los cuidadores en las consultas de Rusia señalaron que los NNA mayores pueden vivir en alojamientos para estudiantes en las universidades en las que se matriculan al terminar la escuela, mientras permanecen bajo la tutela legal de su hogar.

Existen maneras de mejorar los resultados educativos de los NNA en el cuidado alternativo formal.

Los datos de países de altos ingresos sugieren que tanto los padres sustitutos como las instituciones residenciales pueden apoyar la educación de los NNA procurando un entorno estable y coherente, valorando la educación y teniendo altas expectativas de los NNA, ayudándolos con las tareas supervisando el progreso de los NNA, respondiendo a los problemas escolares y hablando con ellos sobre su educación, capacitación y futuros empleos (HM Inspectorate of Education Scotland, 2008; London Fostering Achievement, 2014; National Working Group on Foster Care and Education, 2014; Wilson et al. 2004; consultas de Rusia).

“Si en el hogar los NNA reciben apoyo y aprobación y ayuda para hacer las tareas, pueden mejorar el aprendizaje en la escuela.”

- Cuidadores de un hogar de NNA, consultas de Rusia

Los maestros especialistas pueden apoyar a los NNA afectados por los movimientos de colocación para minimizar la potencial interrupción de su educación y apoyar su reintegración (HM Inspectorate of Education Scotland, 2008). El apoyo puede incluir ofrecer instrucción individual y mejorar el apoyo coordinado entre los NNA, los cuidadores y las escuelas (Berridge y Biehal, 2012; HM Inspectorate of Education Scotland, 2008; London Fostering Achievement, 2014; National Working Group on Foster Care and Education, 2014; Wilson et al. 2004).

Como se demuestra con investigación la capacitación en habilidades para la vida y el apoyo educativo más tradicional son una forma de apoyar los resultados educativos de los NNA. (HM Inspectorate of Education Scotland, 2008; National Working Group on Foster Care and Education, 2014).

Los NNA que tienen graves problemas de conducta como resultado de un cuidado inadecuado son a veces negados una educación que impacta en sus logros educativos. Pero, en cambio se demostró que el cuidado especializado y los programas educativos en la primera infancia dirigidas a niños y niñas entrando al cuidado formal de padres sustitutos, reducen la agresión y el comportamiento negativo en el aula (National Working Group on Foster Care and Education, 2014). Los programas terapéuticos escolares también pueden ayudar a resolver los problemas de conducta (Anglicare Australia, 2003; National Working Group on Foster Care and Education, 2014).

La participación de los NNA en la planificación de la educación puede apoyar sus resultados educativos, pero requiere un acompañamiento cuidadoso (Hibbert, 2006; HM Inspectorate of Education Scotland, 2008; National Working Group on Foster Care and Education, 2014; National Youth in Care Network, 2001). Los gobiernos pueden asegurarse de que los participantes más relevantes en la educación y el cuidado de los NNA trabajen juntos, tomen decisiones y tomen medidas para que cada niño tenga resultados educativos positivos, incluido supervisar el progreso de todos los NNA que se encuentran bajo el cuidado formal y proporcionar fondos adicionales a las escuelas que educan a una gran cantidad de NNA que se encuentran bajo cuidado (Department for Education, 2014b).

Conclusión

La investigación que se presenta en este documento sugiere que la educación y el cuidado de los niños, niñas y adolescentes (NNA) están estrechamente vinculados. Muchos NNA que están separados de sus familias y viven con familiares más lejanos, o con personas que no son familiares, o enfrentan abuso y abandono en el hogar están perdiendo los recientes logros en educación que se están alcanzando a nivel mundial. En otros casos, las familias se encuentran ante la imposible decisión de elegir entre el cuidado de sus niños y niñas y su educación, y solo las instituciones que son más perjudiciales ofrecen a algunos NNA con discapacidades, la única oportunidad de recibir educación. Es más probable que los NNA que no pueden acceder a una escuela cerca de su hogar abandonan sus familias y entran a participar en situaciones de explotación laboral, casarse prematuramente o vivir en la calle. Los NNA que regresan a sus familias después de un período de separación deben educarse para reintegrarse eficazmente.

Estas conclusiones sugieren que los planificadores del sector de la educación y del cuidado deben trabajar en estrecha colaboración para asegurar los objetivos mutuamente complementarios de mejorar la educación de los NNA vulnerables y reducir el cuidado inadecuado. En particular, los planificadores del sector de la educación y del cuidado deben realizar conjuntamente las siguientes actividades.

1. Evaluar y supervisar las necesidades y el rendimiento educacional de los NNA en diferentes entornos de cuidado, de NNA en proceso de reintegración y de NNA que dejan de estar bajo tutela.
2. Trabajar conjuntamente para que el sistema educativo pueda reconocer y abordar las necesidades de apoyo de los NNA que no tienen o que se encuentran en riesgo de perder un cuidado eficaz, y proporcionar asistencia especializada cuando sea necesario.
3. Capacitar a los maestros y al resto del personal de la escuela para que proporcionen un entorno seguro para la educación, con métodos de disciplina positivos y pacíficos, y reconozcan signos de abuso y abandono y el riesgo de la separación de la familia.
4. Utilizar las escuelas para enseñar a los NNA cómo protegerse contra el abuso, el abandono y la separación de la familia.
5. Establecer mecanismos en las escuelas para la derivación de casos sospechosos de abuso y abandono a las autoridades de protección infantil.
6. Asegurarse de que los trabajadores sociales y cuidadores residenciales y tutelares puedan apoyar a los NNA que están separados y son vulnerables para que asistan a la escuela y tengan un buen rendimiento educativo.
7. Permitir el acceso continuo a la educación durante los cambios en sus planes de cuidado, y asegurar su reintegración en las nuevas escuelas cuando los planes de cuidado cambian.
8. Satisfacer las necesidades de cuidado y protección de los NNA mientras se encuentran en internados, incluido permitir el contacto regular con sus familias.

Además, los planificadores del sistema educativo deben garantizar lo siguiente.

1. Proporcionar una educación de calidad cerca del hogar para que los NNA y las familias no se encuentren ante la dificultad de tener que elegir entre educación para sus NNA y su cuidado. Esto debe incluir el cuidado y la educación de la primera infancia y la educación inclusiva para los NNA con discapacidades.
2. Garantizar que las escuelas sean accesibles, sensibles, flexibles y receptivas y tengan un programa de estudio relevante y útil para NNA que viven diferentes situaciones de vida. Realizar consultas y, cuando sea posible, integrar a los NNA vulnerables y a sus padres o cuidadores en la organización de las escuelas para ayudar a garantizar que la educación sea relevante e inclusiva.
3. Garantizar que el apoyo financiero a la educación se extienda a los abuelos y a otros familiares con bajos ingresos que cuidan a los NNA que están separados de sus padres.
4. Garantizar que los entornos educativos sean seguros y proporcionen un modelo de conducta y disciplina no violento que puede extenderse al hogar.
5. Apoyar la educación de recuperación para los NNA que pierden varios años de educación cuando se carecen del cuidado familiar.
6. Abordar las barreras culturales relativas a la educación de las niñas que viven en zonas con alta prevalencia de matrimonios precoces.
7. Garantizar la educación continua en situaciones de emergencia para evitar interrupciones en la educación, lo que ayuda a prevenir la separación de la familia y apoyar la capacidad de resiliencia y recuperación de los NNA.

Glosario de palabras clave

Abuso infantil puede definirse como un acto deliberado de maltrato que puede causar daño o probablemente cause daño a la seguridad, el bienestar, la dignidad y el desarrollo de un niño. El abuso infantil puede incluir maltrato físico, sexual o psicológico. (Centro de recursos de Save the Children).

NNA sin un cuidado adecuado son niñas, niños y adolescentes que no reciben el apoyo físico y psicológico necesario por parte de los padres o cuidadores en un entorno familiar propicio. Incluye a NNA en cuidado institucional, que viven en la calle o con empleadores, y aquellos que sufren abusos y abandono dentro de sus propias familias. No incluye NNA cuyas familias hacen todo el esfuerzo posible para proporcionarles los recursos limitados a su disposición, pero que todavía no pueden garantizar que las necesidades básicas de los NNA siempre sean satisfechas (Family for Every Child, 2014).

Cuidado formal se define como “todo el cuidado que se brinda un entorno familiar que haya sido ordenado por un organismo administrativo o autoridad judicial competente, y todo el cuidado que se brinda en un entorno residencial, incluido en establecimientos privados, sea o no como resultado de medidas administrativas o judiciales” (Artículo 29 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, 2010).

Cuidado tutelar puede definirse como “situaciones en las que una autoridad competente, con el propósito de brindar a los NNA un cuidado alternativo, los coloca en el entorno doméstico de una familia, que no es la propia familia de los NNA pero que se seleccionó, calificó, aprobó y supervisó para que proporcione dicho cuidado” (Artículo 29 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, 2010).

Cuidado institucional puede definirse como establecimientos residenciales a gran escala en los que los NNA reciben cuidados colectivos en grandes grupos. La diferencia entre cuidado institucional y otras formas de cuidado residencial no solo depende del tamaño de los establecimientos, sino también de la naturaleza y calidad del cuidado que se brinda. El cuidado institucional implica el uso de sistemas de turnos; los NNA generalmente duermen juntos en dormitorios; sus vidas se rigen por reglas y rutinas establecidas; y suelen ser excluidos de la comunidad en general. Todos estos factores influyen en la protección de NNA, en su capacidad para formar vínculos con los cuidadores y en la facilidad con la que finalmente pueden reintegrarse a las familias y comunidades (Tolfree, 1995; y Artículo 23 de la Asamblea General de Naciones Unidas, 2010).

Abandono puede definirse como “deliberadamente, o por descuido o negligencia, no proporcionar o no asegurar a un niño su derecho a la seguridad física y al desarrollo. El abandono a veces se denomina a una forma ‘pasiva’ de abuso, ya que se relaciona con la incapacidad de llevar a cabo algún aspecto clave del cuidado y de la protección de NNA, lo cual provoca un deterioro significativo de la salud o del desarrollo del niño, incluido un retraso emocional y social”. (Centro de recursos de Save the Children: <http://resourcecentre.savethechildren.se/keyword/neglect>)

Cuidado residencial puede definirse como “el cuidado que se brinda en cualquier entorno no familiar, como lugares de seguridad para cuidados de emergencia, centros de tránsito en situaciones de emergencia y todos los demás establecimientos de cuidado residencial a corto y largo plazo, incluidas las viviendas colectivas” (Artículo 29 de la Asamblea General de Naciones Unidas, 2010).

Reintegración: “El proceso de un niño separado que hace lo que se anticipa será una transición permanente a su familia inmediata o extendida y a la comunidad (generalmente de origen), para recibir protección y cuidado y encontrar un sentido de pertenencia y propósito en todas las esferas de la vida”. (BCN et al. 2013, pág. 11)

Glosario de palabras clave: Educación

Acceso a la educación: En este informe, “acceso” describe la disponibilidad de educación y la capacidad de las familias para inscribir y retener a los NNA en la educación, lo que incluye cubrir los costos asociados.

Los programas de cuidado y educación de la primera infancia o desarrollo de la primera infancia (DPI) están diseñados para apoyar el cuidado, la educación y el desarrollo de NNA en establecimientos de enseñanza preescolar.

Educación formal incluye todas las “oportunidades de aprendizaje que se proporcionan en un sistema de escuelas, colegios, universidades y otras instituciones educativas. Por lo general, involucra al sistema educativo de tiempo completo para NNA y jóvenes que comienza en el rango de edades entre cinco y siete años y continúa en el rango de 20 o 25 años”. (INEE, 2010, pág. 118)

Educación informal/aprendizaje informal: “Formas de aprendizaje que son intencionales o deliberadas pero no institucionalizadas. En consecuencia, está menos organizada y estructurada que la educación formal o no formal. El aprendizaje informal puede incluir actividades de aprendizaje que ocurren en la familia, el lugar de trabajo, la comunidad local y la vida cotidiana y son dirigidas de forma autodidacta, por una familia o socialmente”. (UIS, 2012, pág. 80)

Educación no formal: “Educación institucionalizada, intencional y planificada a cargo de un proveedor de educación. La característica que define la educación no formal es que es una adición, una alternativa y/o un complemento a la educación formal dentro del proceso de aprendizaje permanente de los individuos. A menudo, se ofrece para garantizar el derecho de acceso a la educación para todos. Es accesible para personas de todas las edades pero no necesariamente aplica una estructura planificada y permanente; puede ser de corta duración y/o de baja intensidad, y normalmente se proporciona en forma de cursos cortos, talleres o seminarios. La educación no formal, en la mayor parte de los casos, otorga certificaciones que no son reconocidas como formales o no son equivalentes a las certificaciones formales de las autoridades educativas nacionales o subnacionales relevantes, o directamente no otorgan certificaciones. La educación no formal puede abarcar programas que contribuyen a la alfabetización y educación de adultos y jóvenes no escolarizados y programas sobre aptitudes para la vida cotidiana, habilidades laborales y desarrollo social o cultural”. (UIS, 2012, pág. 81)

Educación de calidad: En este estudio, “calidad” describe las características deseables de estudiantes (estudiantes sanos y motivados), procesos (maestros competentes que utilizan pedagogías activas), contenidos (planes de estudios pertinentes) y sistemas (buen gobierno y asignación equitativa de recursos), según se establece en la definición ampliada de calidad del Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2005).

Referencias

Achi, A., Michel, S. and Finelli, M. (2009) Ça-là, c'est difficile. L'exploitation du travail des enfants en Côte d'Ivoire. London: Save the Children.

Anglicare Australia (2003) Submission to the Senate Community Affairs Reference Committee inquiry into children in institutional care. Victoria: Anglicare Australia.

Antonowicz, L. (2010) Too often in silence. A report on school-based violence in West and Central Africa. Dakar: UNICEF, Plan, Save the Children and ActionAid.

Armstrong, M. (2011) Analyse sur la situation des enfants dans les centres résidentiels au Burundi. International Rescue Committee, New York.

Association Oum El Banine (2014) Les enfants migrants et les écoles Marocaines. Lausanne: Terre des Hommes.

Baños Smith, H. (2014) Longitudinal study of children's reintegration in Moldova. London: Partnerships for Every Child and Family for Every Child.

Barth, R. P. (2002) Institutions vs. foster homes. The empirical base for a century of action. North Carolina: Jordan Institute for Families, University of North Carolina.

Berridge, D. and Biehal, N. (2012) Living in children's residential homes. London: Department for Education.

Better Care Network, Child Protection in Crisis Network, Child Recovery and Reintegration Network, Family for Every Child, International Rescue Committee, Maestral International, Retrak, Save the Children, War Child Holland and Women's Refugee Commission (2013) Reaching for home: Global learning on family reintegration in low and lower-middle income countries. London: Family for Every Child.

Bouarre, I. (2012) Les déterminants de la fréquentation scolaire au Mali. Entre caractéristiques socioculturelles et économiques et statut de l'enfant dans le ménage. Luxembourg: Centre de Recherches en Sciences Social.

Boursin, F. (2014) La valeur ajoutée de l'accompagnement protecteur des enfants. Lausanne: Terre des Hommes. (French and English version available at: <https://www.tdh.ch/fr/mediatheque/documents/la-valeur-ajout%C3%A9e-de-laccompagnement-protecteur-des-enfants>)

Browne, K. (2009) The risk of harm to young children in institutional care. London: Better Care Network and Save the Children.

Burde, D. and Linden, L. (2013) Bringing education to Afghan girls. A randomized controlled trial of village-based schools. American Economic Journal: Applied Economics, 5(3), p.27–40.

Geneva: Case Management Task Force of the Global Child Protection Cluster (2014) Inter agency guidelines for case management and child protection. Geneva: Global Protection Cluster Child Protection.

CEPAL (2012) Pobreza infantil en pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina. Santiago: CEPAL.

CEPAL and UNICEF (2013) Los derechos de la infancia y adolescencia con discapacidad. Santiago: CEPAL.

Children Unite and Anti-Slavery International (undated) Child domestic workers secondary school education pack. London: Anti-Slavery International.

CIDH (2011) Acceso a la justicia para mujeres víctimas de violencia sexual: la educación y la salud. Washington D.C.: OAS.

Consortium for Street Children (2010) Street children: A mapping and gapping review of the literature 2000 to 2010. London: Consortium for Street Children.

Corcoran, S. and Wakia, J. (2013) Evaluating outcomes: Retrak's use of the Child Status Index to measure wellbeing of street-connected children. Cheshire: Retrak.

Croft, A. (2010) Including disabled children in learning challenges in developing countries. Brighton: University of Sussex.

Delap, E. (2011) Scaling down. Reducing, reshaping and improving residential care around the world. London: EveryChild.

Delap, E. (2012) Family first. Prioritising support to kinship carers, especially older carers. London: EveryChild.

Delap, E. and Wedge, J. (2016) Guidelines for children's reintegration. London: Inter-agency Group on Children's Reintegration.

Department for Education (2013) Outcomes for children looked after by local authorities in England, as at 31 March 2013. Statistical first release. London: Department for Education.

Department for Education (2014a) Children in care. Research priorities and questions. London: Department for Education.

Department for Education (2014b) Promoting the education of looked after children. Statutory guidance for local authorities. London: Department for Education.

Devers, M. (2012) Les violences de genre en milieu scolaire en Afrique subsaharienne francophone: comprendre leurs impacts sur la scolarisation des filles pour mieux les combattre. Paris: ADEA.

Early Childhood Matters and Bernard Van Leer Foundation (2011) Hidden violence. Protecting young children at home. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.

EveryChild and Better Care Network (2012) Enabling reform. Why supporting children with disabilities must be at the heart of successful child care reform. New York: Better Care Network.

EveryChild and HelpAge International (2012) Family first. Prioritising support to kinship carers, especially older carers. London: EveryChild and HelpAge International.

Family for Every Child (2014) Why care matters. The importance of adequate care for children and society. London: Family for Every Child.

Feneyrol, O. (2011) Quelle protection pour les enfants concernés par la mobilité en Afrique de l'Ouest? Dakar: BIT, MAEJT, Plan international, Enda, Terre des Hommes, Save the Children, OIM and UNICEF.

Forced Migration Review (2010) Disability and displacement. Oxford: University of Oxford, Refugee Studies Centre.

Gilchrist, T. and Sheppard, B. (2015) Our school became the battlefield. Using schools for child recruitment and military purposes in Eastern Democratic Republic of Congo. New York: Human Rights Watch.

Guven, O., Spitalny, A. K. and Burde, D. (2012) The education of former child soldiers. Finding a way back to civilian identity. Doha: PEIC and EAA.

Hart, D., La Valle, I. and Holmes, L. (2015) The place of residential care in the English child welfare system. Research report. London: Department for Education.

Harvey, A., McNamara, P., Andrewartha, L. and Luckman, M. (2015) Out of care, into university. Raising higher education access and achievement of care leavers. Victoria: La Trobe University.

Hibbert, P. (2006) Failed by the system. The views of young care leavers on their educational experiences. Ilford: Barnardo's.

HM Inspectorate of Education Scotland (2008) Improving the education of our looked after children. Count us in. Edinburgh: The Scottish Government.

Holley, C. (2011) Helpdesk report. The impact of girls' education on early marriage. London: UKAID.

Home Office (2015) Information guide. Adolescent to parent violence and abuse. UK: Home Office. Horn, R., Bizimana, D., Nasinyama, D., Aporo, L.,

Kironde, E., Canavera, M. and Stark, L. (2013) Community based child protection mechanisms amongst urban refugees in Kampala, Uganda. An ethnographic study. New York: Child Protection in Crisis Network.

Human Rights Watch (2014a) Abandoned by the state. Violence, neglect, and isolation for children with disabilities in Russian orphanages. New York: Human Rights Watch.

Human Rights Watch (2014b) Without dreams. Children in alternative care in Japan. New York: Human Rights Watch.

Human Rights Watch (2014c) Exploitation in the name of education. Uneven progress in ending forced child begging in Senegal. New York: Human Rights Watch.

IOM, UNICEF, ILO (2013) Niños, niñas y adolescentes migrantes en Centro América y México. Costa Rica: ILO.

INEE (2010) Minimum standards for education: preparedness, response, recovery. New York: INEE.

Jones, C. (2014) Child protection case management. Training manual for caseworkers, supervisors and managers. Geneva: Case Management Task Force of the Global Protection Cluster, Child Protection.

Jouget, V. (2011) Les enfants des rues. De la prise en charge individuelle à la mise en place de politiques sociales. Paris: Agence Française de Développement.

Kaplan, J. and Jones, N. (2013) Protect my future. The links between child protection and employment growth. London: Family for Every Child.

Keshavarzian, G. (2015a) Strategies for delivering safe and effective foster care. A review of the evidence for those designing and delivering foster care programmes. London: Family for Every Child.

Lansdown, G. (2009) See me, hear me. A guide to using the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities to promote the rights of children. London: Save the Children.

London Fostering Achievement (2014) London's children in foster care to receive educational boost. [Online] Available at: <https://www.fostering.net/media-release/2014/londons-children-in-foster-care-receive-educational-boost#.VYKEgPIVikp>

Martin, F. and Sudrajat, T. (2007) Someone that matters. Quality of care in child care institutions in Indonesia. Jakarta: Save the Children, DEPSOS RI and UNICEF.

Megumi, M. (2009) Human trafficking. A brief overview. Washington D.C: World Bank.

Mukene, P. (2014) La prise en charge des enfants de la rue au Burundi. Bujumbura: Government of Burundi.

Munro, E. (2011) The Munro review of child protection: final report. A child-centred system. London: Department for Education.

Nagaishi, C. and Roby, J. L. (2014) Education for orphans in Africa. Predictors impacting school attendance. Utah: Brigham Young University.

National Working Group on Foster Care and Education (2014) Fostering success in education. National factsheet on the educational outcomes of children in foster care. Chicago: Legal Center for Education and Foster Care.

National Youth in Care Network (2001) Who will teach me to learn? Creating positive school experiences for youth in care. Ottawa: The National Youth in Care Network.

Nicolai, S. and Triplehorn, C. (2003) The role of education in protecting children in conflict. London: Humanitarian Practice Network.

OAS CIDH and UNICEF (2013) Derecho del niño y la niña a la familia. Cuidado alternativo. Poniendo fin a la institucionalización en las Américas. Washington D.C.: OAS CIDH and UNICEF.

Oswald, E. (2009) Because we care. Programming guide for children deprived of parental care. California: World Vision International.

Pells, K., Wilson, E. and Thi Thu Hang, N. (2015) Gender violence in the home and childhoods in Vietnam. In J. Parkes (ed.) *Gender violence in poverty contexts: the educational challenge*. London: Routledge.

Pereznieto, P., Montes, A., Routier, S. and Langston, L. (2014) The costs and economic impact of violence against children. London: ODI and Child Fund Alliance.

Pilon, M. (2003) Preparation of UNESCO 2003 EFA monitoring report. Foster care and education in West Africa. The state of knowledge. Marseille: IRD and UERD.

Ray, P., Davey, C. and Nolan, P. (2011) Still on the street – still short of rights. Analysis of policy and programmes related to street involved children. London: Consortium for Street Children and Plan.

RELAF (2013) Discriminación en las instituciones de cuidado de niñas, niños y adolescentes. Institucionalización y prácticas discriminatorias en Latinoamérica y el Caribe. Buenos Aires: RELAF.

RELAF and SOS International (2010) Informe Latinoamericano. Situación de la niñez sin cuidado parental o en riesgo de perderlo en América latina. Contextos, causas y respuestas. Buenos Aires: RELAF.

Robinson, B. and D'Aloisio, J. (2009) Education in chains: Gaps in education provision to children in detention. An overview of the right to education of children in detention. Geneva: Defence for Children International.

Roby, J. L. (2011) Children in informal alternative care. New York: UNICEF.

Roby, J., Erickson, L. and Nagaishi, C. (2016) Education for children in Sub-Saharan Africa: Predictors impacting school attendance. *Children and Youth Services Review*. Vol. 64, May 2016, p.110-116.

Roelen, K. and Shelmerdine, H. (2014) Researching the linkages between social protection and children's care in Rwanda. London: Family for Every Child.

Roelen, K. and Karki Chettri, H. (2014) Researching the linkages between social protection and children's care in Ghana. London: Family for Every Child.

Rossi, A. (2005) La traite des etres humains en Afrique, en particulier des femmes et des enfants. New York: UNICEF.

Roy, P. and Rutter, M. (2006) Institutional care. Associations between inattention and early reading performance. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 47:5, p.480–487.

Safe Families Safe Children Coalition (2011) Safe families safe children. Breaking the cycle of violence. Building a future for the most excluded. Florida: Safe Families Safe Children Coalition.

Save the Children (2008) Child protection training manual. Facilitator's guide for teacher training. London: Save the Children UK.

Save the Children (2012a) Violencia y trata de personas en Centroamérica. Oportunidades de intervención regional. Managua: Save the Children.

Save the Children (2012b) Child protection in the context of HIV/AIDS. Responses, research and recommendations. Washington D.C.: Save the Children.

Save the Children and Organización de Estados Iberoamericanos (2009) Colombia. Huellas del conflict en la primera infancia. Ontario: Save the Children Canada.

Save the Children and UNICEF (2007) Rapid assessment of Islamic boarding schools (Dayahs) in post-tsunami Aceh. Jakarta: Save the Children.

Schrijner, S. and Smits, J. (2014) Grandmothers and children's schooling in 33 sub-Saharan African Countries. NiCE Working Paper 14-106. Nijmegen: Radboud University.

Sinha, A., Lombe, M., Saltzman, L., Whetten, K., Whetten, R. (2016) Exploring factors associated with educational outcomes for orphan and abandoned children in India. *Global Social Welfare* 3, p.23-32.

Smith, J. (2007) Child soldier lesson plan. British Red Cross, London. Available at: <http://www.redcross.org.uk/What-we-do/Teaching-resources/Lesson-plans/Child-soldier>

Smucker, G.R., Pierre, Y.F. and Tardieu, J.F. (2009) Lost childhoods in Haiti. Quantifying child trafficking, restavèks and victims of violence. Washington D.C.: Pan American Development Foundation.

SOS Children's Villages International (2012) When care ends. Lessons learnt from peer research. Innsbruck: SOS Children's Villages International.

Tofree, D. (1995) Roots and roofs. The care of separated children in the developing world London: Save the Children

Tolfree, D. (2006) A sense of belonging. Case studies in positive care options for children. London: Save the Children.

UIS (UNESCO Institute for Statistics) (2012) International Standard Classification of Education – ISCED 2011. Montreal: UIS. Available at: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>

UN General Assembly (UNGA) (2010) Guidelines for the alternative care of children, GA Res 142,

UNGAOR, Sixty-fourth Session, Supplement No. 49, Vol. I, (A/64/49 (2010)) 376. New York: United Nations.

UNESCO (2005) Education for All. The quality imperative. Paris: UNESCO.

UNESCO (2007a) Strong foundations. Early childhood care and education. Paris: UNESCO.

UNESCO (2007b) La educación de las jóvenes que viven en la calle. Paris: UNESCO.

UNESCO (2010a) Protecting education from attack. A state of the art review. Paris: UNESCO.

UNESCO (2010b) Reaching the marginalised – summary. Paris: UNESCO.

UNESCO (2012) Youth and skills. Putting education to work. Paris: UNESCO.

UNESCO (2014) Teaching and learning. Achieving quality for all. Summary. Paris: UNESCO.

UNESCO (2015a) Pricing the right to education. The cost of reaching new targets by 2030. Policy Paper 18. Paris: UNESCO.

UNESCO (2015b) Education for All 2000 – 2015. Achievements and challenges. Paris: UNESCO.

UNESCO and UNICEF (2015) Fixing the broken promise of Education for All. Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children. Paris: UNESCO.

UN Girls' Education Initiative and Global Partnership for Education (2014) Accelerating secondary education for girls. Focussing on access and retention. New York: UNICEF.

UNICEF (2009) Machel study 10-year strategic review. Children and conflict in a changing world. New York: OSRSG-CAAC and UNICEF.

UNICEF (2010a) At home or in a home? Formal care and adoption of children in Eastern Europe and Central Asia. New York: UNICEF.

UNICEF (2010b) Les enfants d'Haiti. Étapes marquantes et perspectives à l'échéance de six mois. New York: UNICEF.

UNICEF (2012a) What children say about foster care. A study of the children's perspective on foster care with recommendations for improvement. Zagreb: UNICEF.

UNICEF (2012b) End trafficking. A high school educator's guide. Grades 9-12. New York: UNICEF. Available at: <http://teachunicef.org/explore/topic/child-trafficking>

UNICEF (2013) The state of the world's children 2013. Children with disabilities. New York: UNICEF.

UNICEF (2014a) La valeur ajoutée de l'accompagnement protecteur des enfants. New York: UNICEF.

UNICEF (2014b) Hidden in plain sight. A statistical analysis of violence against children. New York: UNICEF.

UNICEF (2014c) Ending child marriage. Progress and prospects. New York: UNICEF.

UNICEF (2014d) Measuring the determinants of childhood vulnerability. New York: UNICEF.

UNICEF (2015) Progress for children. Beyond averages. Learning from the MDGs. Number 11. New York: UNICEF.

UNICEF and Plan International (2011) Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo. Panama City: Plan International.

Van De Glind, H. (2010) Migration and child labour. Exploring child migrant vulnerabilities and those of children left-behind. Geneva: ILO.

Visman, E. (2005) Reaching all core principles for working with children associated with armed groups and forces. London: Save the Children.

Walker, J. (2010) Egalité des droits, égalité des chances. L'éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap. Johannesburg: Handicap International and la Campagne mondiale pour l'éducation.

Wedge, J. (2013) Reaching for home. Global learning on family reintegration in low and middle income countries. London: Family for Every Child

Williamson, J. (2000) Finding a way forward. Principles and strategies to reduce the impacts of AIDS on children and families. Washington D.C.: USAID.

Wilson, K., Sinclair, I., Taylor, C., Pithouse, A. and Sellick, C. (2004) Fostering success: An exploration of the research literature in foster care. London: Social Care Institute for Excellence (SCIE).

World Health Organisation and World Bank (2011) World report on disability. Malta: WHO and World Bank.

Conoce más sobre nuestro trabajo:

 www.familyforeverychild.org

 info@familyforeverychild.org

 [@familyforeveryc](https://twitter.com/familyforeveryc)



Family
for every child