

Cape Town – nuevos ímpetus para formar redes

por Eldrid Kvamen Midttun

Los participantes en la reciente Consulta Global sobre Educación en Emergencias celebraron el progreso que se ha registrado para que prevalezca la educación en emergencias. La ayuda internacional y el compromiso son vitales para mantener este impulso.

La segunda Consulta Global sobre Educación en Emergencias se llevó a cabo en Ciudad del Cabo, Sudáfrica del 2 al 4 de diciembre de 2004. La primera, realizada en Ginebra en noviembre de 2000, tal como lo recomendó el Foro de Educación Mundial en Dakar en abril de 2000, condujo al establecimiento de la Red Inter-agencias para la Educación en Emergencias, INEE -por sus siglas en inglés- (ver referencias en el artículo "La Red Inter-agencias para la Educación en Emergencias" por Allison Anderson y Beverly Roberts). La red ha fortalecido el enfoque en el emblema "Educación en Emergencias" de la Educación para Todos (EFA)¹ y ha sido capaz de convocar a un buen número de actores conscientes de la necesidad de proveer educación a poblaciones golpeadas por desastres o afectadas por conflictos bélicos, con el fin de garantizar sus derechos y ayudarlos para avanzar en el proceso de las Metas de Desarrollo del Milenio de la Organización de Naciones Unidas (ONU).

La Consulta reunió al menos a 140 participantes de gobiernos, agencias de la ONU, organizaciones no gubernamentales internacionales e instituciones de investigación. En comparación con la Consulta Global de 2000, esta vez los participantes manifestaron su interés de involucrarse en programas de educación y contribuir para desempeñar un papel en el futuro. Las áreas de promoción e investigación emergieron con mucha fuerza como dos centros de atención para posibles Equipos de Trabajo de la INEE y para focalizar más esfuerzos de los miembros de esta entidad. Los desafíos relacionados con los desastres naturales también fueron mencionados, en especial a través de la fuerte participación de los estados del Caribe.

Un aspecto nuevo y crucial en esta Consulta fue la presencia de diez representantes de gobiernos afectados, entre ellos tres ministros e igual número de viceministros de educación, participación que fue posible con la cooperación de la Asociación para el Desarrollo de la Educación en África (ADEA por sus siglas en inglés)² y

la Comunidad de Naciones³. Sus intervenciones y participación activa a lo largo de la Consulta trajo consigo una mayor concienciación y puntos de vista adicionales, así como el recordatorio a las agencias de la ONU y ONG que la mayor responsabilidad es para con y dentro del país -aun cuando el apoyo internacional sea necesario y apreciado. La presencia del recién nombrado Relator Especial de la ONU para el Derecho a la Educación, Vernor Muñoz Villalobos, puso un énfasis adicional en los enfoques a la educación -con base en los derechos- durante emergencias así como en otras circunstancias.

Recursos e iniciativas

Se presentó y distribuyó información sobre los resultados de recientes esfuerzos de la INEE, más concretamente en forma de un Kit Técnico de Educación en Emergencias y primera etapa de recuperación de la INEE: biblioteca digital 2004 (*INEE Technical Kit on Education in Emergencies and Early Recovery: A Digital Library - 2004*). Este CD-ROM, desarrollado por el Equipo de Trabajo de la INEE especializado en Materiales de Aprendizaje y Recursos contiene 235 documentos educativos (20,200 páginas en total) -prueba del espíritu de compartir recursos y experiencias de y para el campo.⁴ También fue distribuido otro CD-ROM, el Kit de

Recursos de Capacitación para el Maestro (*Teacher Training Resource Kit*), desarrollado por el Equipo de Trabajo de Capacitación para el Maestro de la INEE.⁵ Sin embargo, el logro más espectacular fue el lanzamiento de los *Estándares Mínimos para la Educación en Emergencias, Crisis Crónicas y Reconstrucción Temprana* (*Minimum Standards on Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction*), originado y desarrollado a través de un impresionante proceso de colaboración entre agencias, que involucró al menos 2,250 voces de 50 países en todas las regiones.⁶

La planificación para atender los desafíos de implementar los Estándares Mínimos surgieron inmediatamente después de la Consulta. Al mismo tiempo, el Grupo Director de la INEE presentó discusiones y recomendaciones sobre cómo involucrar a más actores en la marcha del proyecto y en los grupos de trabajo de la red -en particular a aquellos de países o regiones afectados directamente por un conflicto o crisis. La interacción con representantes de gobierno e instituciones educativas de mayor jerarquía, así como con donantes es un tema con el que se está tratando.

Sin lugar a dudas, el aumento de la cooperación internacional e inter agencias ha incrementado el nivel de promoción y los esfuerzos realizados para garantizar el suministro de educación en áreas de crisis. Algunos ejemplos dentro de la familia de la ONU son el Instituto Internacional para la Planificación Educativa (IIEP,

Niños refugiados sudaneses asistiendo a la escuela en el campo Goz-Amer, Chad.



por sus siglas en inglés) de UNESCO, enfocado al desarrollo de una *Guía para Oficiales de Gobierno sobre Educación en Emergencias*⁷ (Guidebook for Government Officials on Education in Emergencies), cursos anuales de capacitación durante el verano para el mismo grupo objetivo y documentación de campo en forma de una serie de estudios de casos y estudios temáticos sobre políticas producidos durante los dos últimos años por investigadores y practicantes. El núcleo del compromiso de UNICEF por los niños y la educación, en particular, la educación de las niñas, extiende sus operaciones en los países y situaciones más afectadas. INSPIRE (Asociaciones Estratégicas Innovadoras en Educación para Refugiados)⁸ -la nueva iniciativa de ACNUR- está orientada a facilitar y fortalecer las alianzas locales en beneficio de la educación para refugiados.

La organización Save the Children Alliance⁹ ha decidido asumir un desafío global para los próximos cinco años, con énfasis en la Educación para Niños afectados por Conflictos. Este compromiso despierta esperanzas de intensas actividades en varios países, junto con un número de otras ONG locales e internacionales que estarían sumando esfuerzos, asumiendo que el financiamiento esté disponible. La preparación ya está en la agenda -quizás un poco más avanzada para situaciones de conflicto que para desastres naturales. No obstante, se ha promovido la concienciación de estos últimos y ya se trabaja en estrategias para mejorar la planificación en emergencias.

Inquietudes importantes

De especial preocupación es un grupo no necesariamente contado entre los "niños fuera de la escuela", se trata de grupos de jóvenes -hoy jóvenes adultos- a quienes les hicieron falta oportunidades para ir a la escuela y capacitarse, en parte o del todo. El crecimiento de esta población es abrumador y es algo que no se debe olvidar. Por un lado, constituyen el recurso humano más inmediato que las sociedades tratan de recuperar o rehabilitar tras emergencias o crisis. Por el otro, su inclinación a crear malestar y participar en nuevos conflictos -por la frustración y una terrible necesidad- es real y debe ser atendida. Esto debería ocurrir en forma paralela con el restablecimiento de las oportunidades educativas para niños en edad escolar.

El financiamiento es un factor clave y uno de los elementos que realmente pueden hacer la diferencia. Hay pocas dudas en cuanto a que, pese al incremento en los niveles de actividad y colaboración de muchos actores y donantes, el progreso para alcanzar la Educación para Todos en 2015 es dolorosamente lento. A menos que se registre un progreso significativo en las premisas formuladas por los 147 gobiernos en Dakar, terminaremos muy lejos de alcanzar las Metas de Desarrollo del Milenio. Según el pronóstico actual, sólo el 10 % de los 120 millones de niños que carecieron de oportunidades educativas en 2000, se inscribirán en 2015.

Los pasos clave para probar que este

pronóstico es erróneo, incluyen:

- buena administración por parte de las autoridades y comunidades afectadas
- cumplimiento de los compromisos de financiamiento hechos por la comunidad internacional
- capacitación para maestros y esfuerzos especiales para reclutar maestras
- incremento de la asistencia, retención de estudiantes inscritos y culminación de la educación básica
- adaptación curricular para proveer conocimientos y destrezas útiles y relevantes a niños en edad escolar y a jóvenes que se han estancado en su proceso educativo.

Eldrid Kvamen Midttun es Asesora en el tema de Educación en el Consejo Noruego para los Refugiados (www.nrc.no) y miembro del Grupo Director de la INEE. Correo electrónico: Eldrid.Midttun@nrc.no

¹ www.unesco.org/education/efa/

² www.adeanet.org/

³ www.thecommonwealth.org/

⁴ Para solicitar una copia envíe un mensaje a coordinator@ineesite.org o escriba a: INEE Secretariat, UNESCO ED/EPS, 7 Place de Fontenay, 75007 París, Francia. También estará en línea en www.ineesite.org/

⁵ Igual al anterior

⁶ Encuéntrelo en www.ineesite.org/standards/MSEE_report.pdf Se pueden solicitar copias (impresas o en CD-ROM) en www.ineesite.org/standards/order_msee.asp o a través de la dirección de la INEE publicada arriba.

⁷ A ser publicado a principios de 2005; los detalles se podrán encontrar en el sitio web www.unesco.org/iiep/eng/publications/pubs.htm

⁸ Asociaciones Estratégicas Innovadoras en Educación para Refugiados (*Innovative Strategic Partnerships in Refugee Education-INSPIRE*) ver página 43.

⁹ www.savethechildren.net/alliance/

Estudios recientes y vacíos en la investigación actual

por Christopher Talbot

Existe un interés creciente en la educación en emergencias y reconstrucción como campo de investigación – y una necesidad imperiosa de más estudios sobre algunas áreas prioritarias.

La educación en conflictos, emergencias y reconstrucción temprana es un campo emergente de investigación académica, análisis de políticas y educación. Las universidades e institutos de investigación están comenzando a ofrecer módulos interdisciplinarios sobre este tema dentro de los programas de Bachillerato Universitario (Baccalaureatus) y Maestría. Los proyectos de investigación e iniciativas académicas han comenzado a presentar publicaciones rigurosas y de peso, las

cuales están empezando a influenciar el trabajo de campo y el desarrollo de políticas. Entre estos esfuerzos, los más notables son:

- *La investigación global sobre educación en emergencias* (Global Survey on Education in Emergencies) de la Comisión de Mujeres para los Niños y Mujeres Refugiados, la cual se enfoca en datos y estadísticas globales de programas educativos en áreas afectadas por conflictos y desastres.

- El documento del Instituto de Desarrollo en el Extranjero del Reino Unido, contenido en su serie de la Red de Práctica Humanitaria, titulado 'El Papel de la Educación en la Protección de Niños en Conflictos' [véase página 12].
- *Redefiniendo el futuro: Educación y Reconstrucción Post-conflicto* (*Reshaping the Future: Education and Post-conflict Reconstruction*), del Banco Mundial [véase página 33].
- Educación, Conflicto y Cohesión Social (Education, Conflict and Social Cohesion), de la Oficina Internacional para la Educación de la UNESCO, que provee siete estudios de casos y una síntesis sobre procesos de desarrollo de

currículo en sociedades afectadas por conflictos.¹

- Los estudios de casos y estudios temáticos sobre planificación y administración de la educación en emergencias y reconstrucción, del Instituto Internacional para la Planificación de la Educación de la UNESCO.²

Temas que necesitan investigación

Sin duda la necesidad más imperiosa en este campo de investigación emergente es que las agencias y los donantes que comisionan los proyectos de investigación, pongan atención a las prioridades y necesidades que se dan en el campo para hacer nuevas investigaciones y sean muy claros en cuanto a los propósitos que tienen y los resultados que buscan. La coordinación efectiva entre investigadores, ministerios de gobierno, ONG y agencias de la ONU harían más factible que los resultados de la investigación fueran diseminados ampliamente y realmente utilizados por el personal en el campo. Esta coordinación también reduciría el sentimiento en algunos trabajadores de campo de que los investigadores están siguiendo su propia agenda de intereses, haciendo perder el tiempo a personal de campo muy ocupado y usando a las poblaciones afectadas en este proceso.

Teniendo esta precaución en mente, se sugieren los siguientes temas como prioridades vitales para la investigación futura:

- Se presenta la educación como una herramienta de protección para el niño y el joven; se necesita investigar cómo ocurre esto y las condiciones bajo las que la educación promueve y provee protección.
- La Investigación Global de la Comisión de Mujeres mostró que el uso de datos y estadísticas sobre educación en emergencias
- y reconstrucción temprana - un requisito crucial para el diseño de políticas, planificación, administración y evaluación efectivas - es insuficiente. Desafortunadamente, tales datos rara vez se recolectan de forma sistemática y rigurosa y tienden a divulgarse muy poco en y entre instituciones. Hay una necesidad urgente de ampliar y profundizar el trabajo pionero de la Investigación Global, ampliando su enfoque, cobertura geográfica y secuencia temporal. La investigación y sus conclusiones deben ser usadas entonces para una planificación y administración más efectivas de los programas educacionales en áreas afectadas por conflictos, ya sea por autoridades gubernamentales, ONG o agencias de la ONU, así como para la promoción de políticas en estas áreas.
- La educación en emergencias y reconstrucción no encaja fácilmente dentro de las dicotomías artificiales de ayuda humanitaria y asistencia para el desarrollo establecidas por los donantes, ya que la perciben - de manera simplista - como una actividad de desarrollo. Como confirman claramente los artículos de esta RMF, la educación también debe ser una prioridad durante el conflicto, la emergencia, el desplazamiento y la reconstrucción temprana. Por lo tanto, hace falta investigación para apoyar la promoción de la educación tanto como prioridad humanitaria como de desarrollo.
- El influyente documento de UNICEF de 1999 "Educación en Emergencias y para la Reconstrucción: un enfoque de desarrollo" (*Education in Emergencies and for Reconstruction: a developmental approach*) por Mary Joy Pigozzi³ presentó una hipótesis provocadora: que las emergencias y la reconstrucción temprana se deberían ver como oportunidades

para la transformación de los sistemas educativos. Mientras que algunas investigaciones realizadas en ciertos países han analizado elementos de esta visión, la hipótesis de Pigozzi nunca ha sido probada sistemática y rigurosamente.

- Una gama de tópicos técnicos detallados requiere de investigación más profunda, notablemente: programas de educación alternativa óptimos para adolescentes y jóvenes; las mejores estrategias para involucrar a las Asociaciones de Padres y Maestros en emergencias y reconstrucción; acreditación, validación y certificación de los logros de los estudiantes desplazados internos y refugiados; programación efectiva para el desarrollo de destrezas de vida y concienciación temática-tratando asuntos tales como la paz, los derechos humanos y la educación cívica.
- Finalmente, la base documental para la investigación en este campo necesita un fortalecimiento radical. Debido a la precariedad de los ambientes de trabajo, la volatilidad política y la rotación frecuente de personal clave, la mayoría de las fuentes primarias para el trabajo educativo en situaciones de emergencia consisten en "literatura gris"- documentos no publicados en forma de mediciones, evaluaciones de proyectos y reportes a donantes, los cuales gozan de circulación limitada y se pierden rápidamente en archivos polvorientos y los discos duros de las computadoras del personal clave. La disponibilidad en línea de la literatura gris es una necesidad vital, para consolidar todos los logros de los últimos años y asegurar una rica fuente de evidencia documental para investigaciones futuras sobre mejor programación y planificación.

Habrà un progreso inconmensurable en todas estas prioridades de investigación debido al servicio de red ofrecido a los miembros de la INEE [véanse páginas 8-10]

Christopher Talbot es Especialista de Programas de Educación en Emergencias y Reconstrucción, Instituto Internacional para Planificación Educativa (IIEP, por sus siglas en inglés) de la UNESCO y Director del Grupo de Trabajo de la INEE sobre Estándares Mínimos para la Educación en Emergencias. Correo electrónico: c.talbot@iiep.unesco.org

¹ http://upo.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4249#

² www.unesco.org/iiep/eng/focus/emergency/emergency_4.htm

³ www.unicef.org/girlseducation/files/EducEmerg.PDF



¿Quién está haciendo qué y dónde?

por Lori Heninger

Debido a la multiplicidad de actores, no tenemos una imagen global de la programación educativa en emergencias. La Comisión de Mujeres para Niños y Mujeres Refugiadas ha tratado de llenar el vacío de conocimiento.

La *Investigación Global sobre Educación en Emergencias* (Global Survey on Education in Emergencies) ha recolectado información sobre la cantidad de niños y jóvenes refugiados, desplazados y repatriados que tienen acceso a la educación y la naturaleza de la educación que reciben.

La información obtenida de ACNUR, UNICEF y UNESCO – junto a las entrevistas con ONG internacionales y visitas de campo a Angola, Liberia, Sierra Leona y Tailandia – demostraron que:

- más de 27 millones de niños y jóvenes afectados por conflictos armados no tienen acceso a la educación formal; 90% de ellos son desplazados internos.
- La mayoría de los niños desplazados internos y refugiados están inscritos en la escuela en los grados iniciales de primaria.
- Mientras que las niñas tienen casi la misma probabilidad de ser inscritas en la pre-primaria y el primer grado, sus posibilidades de inscripción disminuyen gradualmente en años subsiguientes.
- Solo el 6% de todos los estudiantes refugiados se inscriben en educación secundaria; para jóvenes desplazados existen aún menos oportunidades.
- Los adolescentes y jóvenes tienen el menor acceso posible a la educación formal; muchos no han completado ni la educación primaria y requieren de una gama de opciones de educación formal y no-formal.

Los maestros en situaciones de emergencia enfrentan condiciones de trabajo estresantes, a menudo tienen a su cargo más de 50 estudiantes con diferentes rangos de edades, en una misma aula. Estos maestros reciben poca o ninguna compensación, lo cual incide en frecuentes faltas al trabajo y búsqueda constante de un nuevo empleo. En vista de que los maestros más calificados son los que tienen más probabilidades de encontrar otros medios de mantener a sus familias, la calidad de la educación se deteriora.

Muchos maestros refugiados y desplazados no satisfacen los requerimientos mínimos de sus

gobiernos para ser considerados 'calificados'. Una capacitación de calidad para maestros y un seguimiento continuo son esenciales para apoyarlos y para mejorar la calidad de la educación disponible para los niños y jóvenes refugiados y desplazados.

En los países afectados por conflictos, las mujeres y niñas tienen un bajo nivel educativo. Como resultado, la mayoría de los maestros son hombres. La evidencia reciente de explotación sexual de estudiantes, por parte de los maestros, sugiere que el incrementar el número de maestras en las escuelas puede ser un mecanismo adicional de protección para las niñas. Además, las maestras son importantes modelos a seguir para las jóvenes.

En situaciones de refugiados, se realizan constantes esfuerzos para asegurarse de que los niños estudien el currículum de su país natal y tengan la oportunidad de tomar evaluaciones nacionales de tal forma que su educación sea reconocida si se diera la repatriación. No obstante, en la realidad, hay un amplio rango de currículos utilizados en situaciones de emergencia – desde el del país natal hasta el del país anfitrión pasando por un currículum que está modificado para satisfacer las circunstancias y necesidades de los refugiados.

El idioma de la instrucción puede presentar un reto adicional para los estudiantes refugiados. Mientras que en general se recomienda que los refugiados estudien en su lengua natal, es posible que necesiten o deseen aprender el idioma de su país anfitrión. Cuando la educación solo está disponible en el idioma de su país anfitrión, los refugiados pueden sentir frustración y abandonar la escuela. En otras ocasiones, puede ser que los estudiantes deseen aprender el idioma local para poder interactuar con la comunidad local o tener acceso a educación post-primaria o al mercado laboral local. El aprendizaje de un nuevo idioma requiere de tiempo adicional ya sea a través de instrucción formal o a través de aprendizaje no formal dentro de la comunidad.

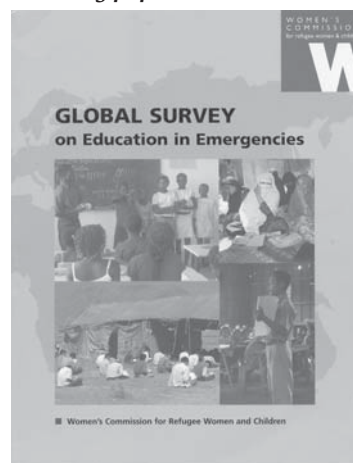
En las situaciones de conflicto, el currículum casi siempre entra en discusión, y requiere por lo tanto de

una revisión y adaptación cuidadosa para evitar que las tensiones se exacerbén. Cada vez hay un mayor reconocimiento de que la educación para poblaciones afectadas por conflictos, debe incluir alguna discusión sobre la paz, resolución de conflictos, derechos humanos y ciudadanía.

La educación en emergencias experimenta un déficit crítico de financiamiento. En 2002, de los US\$46 millones solicitados para educación a través del Proceso de Solicitudes Consolidadas de la ONU (excluyendo las solicitudes para Afganistán), solo US\$17 millones fueron otorgados o comprometidos. Seis países recibieron un tercio o menos de lo solicitado. Hay una necesidad urgente de incrementar el financiamiento y apoyo para la educación para los desplazados internos y refugiados, ya que la baja inversión contribuye a las altas tasas de reprobación y abandono.

Desde las selvas de Birmania oriental hasta los campos de desplazados internos fuera de Monrovia, Liberia, las familias buscan y las comunidades apoyan actividades educativas con la esperanza de que un día sus niños tendrán una vida mejor y la oportunidad de contribuir a la reconstrucción de sus países. Se requiere de un énfasis continuo en la educación de las niñas para lograr la meta de Educación para Todos y eliminar la disparidad de género en educación para el año 2005.

Lori Heninger coordina el Proyecto de Niños y Adolescentes de la Comisión de Mujeres. Correo electrónico: lorih@womenscommission.org. La *Investigación Global sobre Educación en Emergencias* está disponible en: www.womenscommission.org/pdf/Ed_Emerg.pdf



La Red Inter-agencias para Educación en Emergencias

por Allison Anderson y Beverly Roberts

La Red Inter-agencias para la Educación en Emergencias (INEE, por sus siglas en inglés) se apoya en el trabajo de sus miembros – agencias de la ONU, ONG, practicantes en el campo, donantes e investigadores – para asegurar el derecho a la educación en emergencias y reconstrucción post-crisis.

En 1996, en Guinea se hizo evidente lo que en ese momento era el estado de la educación en emergencias. Un sistema educativo falto de recursos se estaba venciendo bajo el peso de un gran número de refugiados de las vecinas Sierra Leona y Liberia. Mientras que estudiantes refugiados y guineanos competían por lugares limitados en las escuelas estatales y Guinea se esforzaba en pagar los salarios de los maestros, un gran número de ONG internacionales establecieron una red complementaria de escuelas en los campos de refugiados.

Durante ese mismo año Graça Machel, en su histórico reporte para la ONU,¹ recomendaba que la educación debería “ser establecida como un componente prioritario de toda ayuda humanitaria.” En esa época varias ONG y agencias de la ONU estaban trabajando para asegurar el derecho a la educación de las personas afectadas por crisis y conflictos.² Mientras que algunos trabajaban junto con autoridades nacionales y regionales y ocasionalmente colaboraban y compartían recursos, la mayoría de las veces, cada quien trabajaba por su cuenta. Aunque el reporte de Machel

sensibilizó a la comunidad humanitaria tratando de orientarla para garantizar los derechos de los niños afectados por conflictos, la mayoría de los esfuerzos en favor de los niños desplazados continuaron sin coordinación.

Una excepción a este patrón se dio en Guinea, en donde el Comité Internacional de Rescate (IRC, por sus siglas en inglés) trabajó como contraparte realizadora de ACNUR para establecer escuelas. ACNUR, el IRC y el gobierno guineano se reunieron y comenzaron a discutir la mejor forma de trabajar juntos. Las relaciones de trabajo con las autoridades educativas regionales mejoraron cuando Guinea aprobó una ley reforzando la Convención de Refugiados de 1951 y reconociendo el derecho de los niños refugiados a la educación. El IRC y ACNUR prometieron asistir a Guinea entregando recursos recién creados, particularmente edificios escolares, cuando los refugiados fueran repatriados.

El Foro Mundial sobre Educación de Dakar en 2000, desarrolló un Marco de Acción con el propósito de lograr Educación Básica para Todos para 2015. Los delegados reconocieron que los



gobiernos y la comunidad internacional no alcanzarían los objetivos de Educación Básica para Todos, a menos que pusieran especial atención a la educación de las personas afectadas por crisis. La estrategia número cinco del Marco, declaró un compromiso para “satisfacer las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflicto, calamidad natural e inestabilidad, y conducir los programas educativos en formas que promovieran la comprensión mutua, la paz y tolerancia, y que ayudaran a prevenir la violencia y el conflicto”.

Los encargados de hacer progresar la estrategia número cinco, la UNESCO, UNICEF y ACNUR realizaron la Primera Consulta Global sobre Educación en Emergencias en noviembre de 2000. Los participantes, que representaban a la sociedad civil, gobiernos, ONG y agencias de la ONU, reconocieron la necesidad de aprender de los éxitos y fracasos en países como Guinea y otros, compartir recursos, desarrollar lineamientos consensuados y trabajar colectivamente para crear conciencia de la situación de millones de niños y jóvenes sin acceso a educación de calidad.

De sus deliberaciones surgió la Red Inter-agencias para la Educación en Emergencias (INEE). Sus miembros acordaron trabajar en forma conjunta para:

- compartir conocimiento y experiencia a través de medios electrónicos, entre otros
- promover una estrecha colaboración y coordinación entre ONG, agencias de la ONU y gobiernos
- promover una mejor comprensión por parte de los donantes para la educación en emergencias
- impulsar la idea de que la educación se incluya en las respuestas a emergencias

Niñas refugiadas preparándose para asistir a la escuela en el campo Goz-Amer, Chad Oriental, mayo de 2004.



- documentar y diseminar las mejores prácticas en el campo
- inclinarse por guías consensuadas sobre educación en emergencias.

La INEE es liderada por un Grupo Directivo³ el cual provee una guía estratégica que regula a la Secretaría, de acuerdo con los lineamientos de las oficinas centrales de la UNESCO en París. Cuatro años después de su lanzamiento como una red dinámica, flexible y 'ligera', la INEE conecta a más de 900 individuos y más de 100 organizaciones que trabajan no solo para alcanzar las metas de la educación para todos, sino también las Metas de Desarrollo del Milenio relativas a educación primaria universal, equidad de género, empoderamiento de mujeres y desarrollo de asociaciones globales para el desarrollo.

Hay más de 27 millones de niños y jóvenes sin acceso a la educación

Los miembros de la INEE se comunican principalmente a través de una lista de correos moderada (grupo de discusión), que les permite presentar cuestionamientos desafiantes sobre implementación y políticas, compartir nuevos recursos y resaltar programas modelo. El sitio en internet de la INEE abarca todos los tópicos de educación durante una crisis a través de la presentación de programas modelo de éxito, recursos actualizados, guías sobre buenas prácticas, enlaces a otras herramientas y sitios web sobre el tema. Conscientes de que muchos miembros y colaboradores de la INEE no tienen acceso a internet, la INEE ha preparado un CD-ROM que contiene casi todos los materiales que ha recolectado sobre educación durante una crisis, incluyendo currícula de aprendizaje acelerado, herramientas y guías para educación sobre VIH/SIDA, materiales para promoción y evaluaciones.

Después de casi cuatro años dedicados a la construcción de la red e involucramiento en su promoción nacional e internacional, los

miembros de la INEE han concluido en que se debe hacer mucho más para que la educación en tiempos de emergencia sea uno de los pilares clave de la respuesta humanitaria y una prioridad en la reconstrucción temprana. La primera *Investigación Global sobre Educación en Emergencias* (Global Survey on Education in Emergencies) [véase página 7] nos recuerda que en diez estados afectados por un conflicto, hay más de 27 millones de niños y jóvenes sin acceso a la educación.

En respuesta a esto, la INEE y otros actores decidieron en 2003 poner en marcha dos iniciativas importantes. La primera fue el desarrollo de lineamientos consensuados, los cuales se convirtieron en el proceso de Estándares Mínimos en Emergencias Educativas (MSEE). En segundo lugar, se logró un acuerdo para convocar a la Segunda Consulta Global Inter-agencias sobre Educación en situaciones de Emergencia y Recuperación Temprana en diciembre de 2004 en Cape Town, un foro para revisar el propósito y dirección de la INEE, presentar los estándares mínimos, crear sensibilización hacia las actividades de los miembros para promover el derecho a la educación en situaciones de emergencia y compartir buenas prácticas y estrategias programáticas.

Estándares Mínimos para Educación en Emergencias

El proceso-MSEE ha demostrado cómo las comunicaciones modernas

permiten a las comunidades, gobiernos y la comunidad internacional, trabajar juntos para alcanzar una meta común. La reunión de Cape Town fue testigo de la culminación de un proceso altamente consultivo para desarrollar una herramienta universal que ayude a garantizar el derecho a la educación para todas las personas afectadas por crisis y definir un nivel mínimo de calidad educativa para ayudar a mantener o restaurar la dignidad de las personas afectadas por la crisis.

Durante el año y medio de duración del proceso, el Grupo de Trabajo sobre Estándares Mínimos para la Educación en Emergencias (WGMSEE, por sus siglas en inglés) aprovechó la experiencia y entusiasmo en educación de 13 organizaciones durante situaciones de crisis y reconstrucción temprana.⁴

El Grupo de Trabajo sobre Estándares Mínimos para Educación en Emergencias (WGMSEE por sus siglas en inglés) ha ayudado a una amplia base de involucrados a desarrollar estándares, indicadores y notas guía que articulan el nivel mínimo de acceso y prestación de educación, a ser alcanzado desde la emergencia hasta la reconstrucción temprana. Los componentes principales del proceso de desarrollo de estándares fueron consultas nacionales, sub-regionales y regionales; consultas en línea a través de la lista de correos de la INEE; y un proceso de revisión por parte de acompañantes. La información recolectada en cada paso fue



El Sr Saitoti, Honorable Ministro de Educación por Kenia, y Eldrid Midtun del Grupo Directivo de la INEE en la Segunda Consulta Global, diciembre 2004



Desplazados
internos so-
malíes, campo
de Hargeisa,
Kandahar

UNHCR/Taylor

utilizada para informar a la siguiente fase del proceso. Este modelo refleja las lecciones aprendidas del Proyecto Sphere y enfatiza la toma de decisiones transparente, efectiva en costos y consultiva.

Más de 2,250 individuos de al menos 50 países contribuyeron al desarrollo de los estándares mínimos para educación en emergencias. Más de 1,900 de estos participaron al efectuar consultas locales, nacionales o sub-regionales, en las comunidades en las que trabajan. Para facilitar este proceso y asegurar la estandarización de los reportes y la retroalimentación, el WGMSEE desarrolló una guía del facilitador para ayudar a asegurar la contribución más amplia posible al proceso de desarrollo de estándares mínimos.

Los resultados de estas consultas fueron usados como base para las deliberaciones en cuatro consultas regionales sobre estándares mínimos, que tuvieron lugar en Nairobi, Katmandú, Amman y Ciudad de Panamá, durante la primera mitad de 2004. También participaron miembros de INEE a través de consultas por la lista de correos, cuyas respuestas fueron compartidas con miembros de la INEE y presentadas a los delegados previo a cada consulta regional.

A continuación se dio un proceso de revisión por parte de acompañantes, que involucró el análisis y convergencia de los cuatro grupos de estándares regionales. Miembros del WGMSEE y el

Grupo Directivo de la INEE estuvieron involucrados en los pasos finales de revisión para proveer retroalimentación sustancial así como retroalimentación sobre la claridad de los estándares mínimos. Durante septiembre de 2004, el borrador final de los Estándares Mínimos Globales, indicadores y notas de guía fueron presentados en el sitio de internet de la INEE y se invitó a los miembros a expresar sus opiniones.

Ahora que los estándares han sido presentados, la INEE está enfocándose en la diseminación y promoción del manual y CD-ROM de estándares mínimos y en la operatividad de los estándares a través de capacitación y realización de pilotos en el campo. El proceso consultivo ha fortalecido a la comunidad educativa y humanitaria al enlazar a las personas afectadas por crisis, los practicantes, diseñadores de políticas y académicos a través de discusiones sobre la mejor práctica.

Allison Anderson es el Punto Focal de la INEE para Estándares Mínimos sobre Educación en Emergencias, puesto alojado y administrado por el Comité Internacional de Rescate. Correo electrónico: allison@theirc.org

Beverly Roberts es apoyada por CARE USA para servir como la Coordinadora de Red de la INEE y administrar la Secretaría de la INEE, actualmente ubicada en el Sector Educativo de la UNESCO. Correos electrónicos: broberts@care.org; coordinator@ineesite.org

¹ El impacto de los conflictos armados en los niños

(The Impact of Armed Conflict on Children), disponible en línea en: www.unicef.org/graca

² Como ejemplo, el Comité Noruego para Afganistán (Norwegian Afghanistan Committee), CARE, el Foro para Educadoras Africanas (FAWE, por sus siglas en inglés), el Comité Internacional de Rescate, la organización internacional Save the Children, los Servicios Jesuitas para Refugiados, el Consejo Noruego para los Refugiados, UNICEF, UNESCO, ACNUR y el Programa Mundial de Alimentos todos operaban programas de educación en situaciones de emergencia en la década de los años 90.

³ Actualmente incluyen UNESCO, ACNUR, UNICEF, el Banco Mundial, CARE USA, el Comité Internacional de Rescate, la organización internacional Save the Children y el Consejo Noruego para los Refugiados (NRC, por sus siglas en inglés).

⁴ CARE Canada, CARE USA, Catholic Relief Services, International Rescue Committee, Norwegian Church Aid, Norwegian Refugee Council, United Nations Association of Norway, Save the Children UK, Save the Children USA, Refugee Education Trust, UNESCO, ACNUR, UNICEF y World Education.

⁵ Véase www.sphereproject.org

Red y recursos de la INEE

La INEE aprecia la ayuda que los lectores de RMF puedan prestar para dar continuidad al impulso de la promoción de la educación en emergencias, la sensibilización de la respuesta por INEE y sus miembros.

Para sumarse a la recién conformada red INEE y ver sus múltiples recursos visite www.ineesite.org.

Para recibir una copia de los estándares mínimos, envíe un correo electrónico a Allison Anderson a allison@theirc.org, especificando manual y/o CD-ROM.

Educación que protege

por Susan Nicolai

La educación debería estar disponible para todos los niños y responder a los riesgos que enfrentan.

Un grupo de jovencitas, libros de ejercicios en mano, ocupan el pequeño callejón iluminado por lámparas entre tiendas. Usan con vacilación el inglés que han aprendido en la escuela: "I walked five kilometres tonight (Esta noche caminé cinco kilómetros)", "We are studying for school in the morning (Estamos estudiando para la escuela en la mañana)", "I'd rather sleep at home, but am scared of soldiers (Quisiera dormir en mi casa, pero me dan miedo los soldados)". Ellas están entre los 50,000 niños y adolescentes en el norte de Uganda que viajan a los centros urbanos cada noche por miedo al secuestro por parte del Ejército de la Resistencia del Señor. Esta noche el grupo se está preparando para los exámenes. Increíblemente, a pesar de los peligros de viajar entre sus hogares, escuelas y los centros de descanso nocturno, la falta de tiempo para estudiar y la carga de la pobreza, las jovencitas continúan luchando por adquirir una educación.

Tristemente, muchos de sus iguales no tienen esa opción. El Reporte de Monitoreo Global de Educación para Todos de la UNESCO para 2003-2004, estimó que la mitad de los 104 millones de niños que globalmente están fuera de la escuela, viven en países afectados por o en recuperación de conflictos.

La educación en emergencias ha entrado a las agendas humanitarias apenas en la década pasada - presentada por primera vez como un problema urgente por la antigua primera dama de Mozambique, Graça Machel.¹ Aunque la educación en emergencias como una preocupación humanitaria ha ganado cada vez mayor legitimidad, aún hay quienes la consideran una tarea más apropiada para organizaciones cuya ocupación es el desarrollo. El personal de emergencias a menudo ve a la educación como un lujo y considera anecdótica la evidencia de su impacto. Durante los últimos años, se ha progresado mucho en el diseño de modelos de respuestas para educación que atiendan el problema del acceso y la calidad. No obstante, es solo recientemente que se han hecho

esfuerzos para que la educación ayude concretamente a alcanzar los objetivos de la protección a menores.

Como parte de nuestro trabajo en emergencias, la organización Save the Children ha estado explorando las conexiones prácticas entre la educación y la protección en varios países afectados por conflictos. Estas experiencias han demostrado que los padres se sienten más seguros si los niños están en la escuela en lugar de la calle. La educación disminuye la probabilidad de que el niño sea reclutado, explotado o expuesto a otros riesgos. En términos prácticos, las estructuras educativas pueden jugar un papel más protector en las vidas de los niños a través de:

- la elevación de la conciencia y habilidad de las comunidades para responder sistemáticamente a las amenazas que enfrentan los niños, a través del trabajo con asociaciones de padres y maestros o comités de administración de escuelas para atender estos problemas;
- aumentar el acceso educativo y las oportunidades de desarrollo para los niños más vulnerables - particularmente niños separados, niños-soldados desmovilizados y niños supervivientes de violencia basada en género;
- detención de un ciclo de violencia a través de la introducción de pedagogía amigable al niño, aprendizaje de contenidos que promuevan la paz y métodos positivos de disciplina;
- involucrar a los maestros en la presentación de información relacionada con la protección a los niños y sus familias, y equiparlos mejor para monitorear asuntos de protección y responder, cuando sea necesario, a casos individuales;
- movilización de niños para protegerse a sí mismos y sus comunidades.

Enlazando la educación y los objetivos de protección

En la República Democrática del Congo, la discusión sobre educación

para antiguos "niños asociados con las fuerzas en conflicto" (CAFF, por sus siglas en inglés) se ha limitado principalmente al debate sobre si las agencias deberían pagar los costos escolares para estos niños. No se han estudiado formas de vencer obstáculos no económicos para su reintegración a las escuelas, o cómo adaptar las estructuras educativas básicas para apoyar sus procesos de reintegración. La educación ha sido prácticamente destruida ya que las escuelas han sido derribadas o usadas como barracas por grupos armados. Ningún tipo de financiamiento estatal para educación llega a las provincias orientales afectadas por conflictos, causando que los padres y las comunidades tengan que escoger qué niños deben ir a la escuela. Jóvenes vulnerables - especialmente las niñas, huérfanos o ex-combatientes - corren gran riesgo de ser excluidos. El año pasado Save the Children trabajó a través de sus redes comunales de protección al niño en Masisi, Kivu del Norte, para identificar y explorar las barreras educativas para antiguos niños asociados con las fuerzas en conflicto y otros niños vulnerables. Las conclusiones han sido usadas para trabajar con asociaciones de padres y maestros para identificar formas de fortalecer el apoyo a aquellos niños que no pueden pagar los costos escolares. Save the Children también está capacitando maestros para tener más conciencia de las preocupaciones de protección al niño y explorando formas de incrementar las oportunidades de educación no formal.

En los territorios palestinos ocupados el inicio de la Intifada de Al Aqsa en septiembre de 2000, ha tenido un impacto considerable en el derecho de los niños a la educación y protección de calidad. Las incursiones militares y las restricciones de movimiento impiden regularmente a los niños y a los maestros el llegar a las escuelas. Aún cuando pueden asistir a la escuela, los niños enfrentan un ambiente de aprendizaje difícil. Las tensiones, la violencia y el malestar dentro de las escuelas afectan las relaciones, la concentración y las oportunidades de juego.

En 2003, Save the Children realizó un proyecto de investigación participativo

para estudiar específicamente los problemas de derechos de los niños a la educación y la protección. Este trabajo determinó que mientras que los niños percibían la escuela como el único lugar donde podrían sentirse a salvo de las acciones militares, había una atmósfera de violencia cada vez más cargada allí – tanto en términos de castigo corporal como de violencia niño-niño. Las conclusiones de esta investigación fueron presentadas a la Comisión sobre Derechos Humanos de la ONU, en marzo de 2004.² Con base en este informe, Save the Children está trabajando con sus contrapartes, el Ministerio de Educación y Educación Superior y una ONG local (el Instituto Tamer), para apoyar la participación de los niños para identificar y accionar sobre riesgos de protección localizados. Se han establecido comités de niños en varias escuelas para implementar sus propias actividades de protección. Las iniciativas van desde promover la protección física al construir un muro alrededor de la escuela, hasta instituir un ambiente escolar no-violento y promover a los compañeros de clase como una fuente de apoyo entre iguales.

A medida que aprendemos más sobre los enlaces entre la educación y la protección del niño, los involucrados con la planificación educativa en países afectados por conflicto necesitan hacer ciertas preguntas:

Derechos del niño: ¿Qué amenazas particulares a sus derechos y bienestar enfrentan los niños y cómo estas han sido exacerbadas debido a la emergencia?

Análisis de sistemas: ¿Cuáles son los elementos protectores y los peligros de la educación? ¿Es la educación más protectora para algunos grupos que para otros? ¿Qué cambios son necesarios en el salón de clase, en la escuela y entre los maestros o supervisores escolares para hacer el aprendizaje favorable para las niñas, las minorías y otros grupos marginales? ¿El currículum nacional tradicional y/o las metodologías de enseñanza han contribuido al conflicto? ¿Qué tipo de apoyo psico-social está disponible en el ambiente de aprendizaje?

Papel de los niños: ¿Qué papel juegan los niños en su propia protección, así como en la identificación y explicación detallada de los problemas de protección locales? ¿Qué sistemas están

en funcionamiento para que reporten abusos?

Papel de la comunidad: ¿Existen maneras para que la comunidad local pueda fortalecer el papel de la educación en la protección de sus menores? ¿Cuál es el medio actual para la participación de la comunidad en las escuelas y cómo protege este a aquéllos con mayor probabilidad de sufrir violación de sus derechos?

Asignación de recursos: ¿Cómo puede hacerse de las escuelas y a los ambientes de educación no formal, lugares físicamente más seguros para los niños? ¿De qué formas la autoridad educativa nacional puede asumir responsabilidad para la protección de los derechos y el bienestar de los niños? ¿Cuáles son las implicaciones, en términos de recursos humanos y/o financieros, de mejorar el papel de la educación en la protección de los niños? ¿Qué grado de apoyo tiene la educación dentro de los paquetes generales de ayuda humanitaria y reconstrucción – y qué tan adecuado es este nivel?

Hacia las lecciones

Aún cuando es muy temprano para extraer lecciones substanciales, es notable un elemento común. Cada uno de los proyectos, a su modo, ha enfatizado la participación como el mecanismo para mejorar la protección práctica de los niños en el campo. Ya sea que se enfoque en la participación de los niños, padres o maestros, el involucramiento y liderazgo de estos grupos son vistos como el eslabón faltante para que la Convención de los Derechos del Niño sea más que papel y letra muerta.

Las estructuras educativas son el único mecanismo comunal que trata – aunque no siempre lo logre – de llegar a todos los niños. Como las niñas de Uganda, los menores realizarán sacrificios extraordinarios para tener acceso a la educación. El proteger a los niños y sus derechos significa asegurarse de que las oportunidades educativas están disponibles, e igualmente importante, que la educación tiene respuestas para los riesgos que enfrentan los niños en sus vidas diarias.

Todos los involucrados en programación para emergencias y situaciones posteriores a conflicto necesitan comprender que:

- la protección al niño debería ser parte integral de las actividades para la educación en emergencias y un criterio fundamental para la aprobación de programas por parte del personal de ONG, gobiernos anfitriones y donantes.
- Las cuestiones de protección deben verse reflejadas en las políticas educativas y las estrategias de atención; los currícula que han perpetuado las divisiones y alimentado el conflicto deben ser revisados.
- Las escuelas e instituciones educativas deben ser señalizadas como 'áreas seguras' y se debe advertir a los protagonistas que los Estatutos de Roma permiten que la Corte Criminal Internacional persiga como criminales de guerra a aquellos que ataquen escuelas e instituciones educativas.
- Deben crearse espacios adecuados para los niños afectados por conflictos: la reconstrucción debe incluir asignación de espacios de juego adecuados.
- Un código de conducta podría ser un mecanismo para asegurarse de que los maestros no abusen de los niños ni utilicen castigo corporal.

Susan Nicolai es Administradora Educativa del equipo de Respuesta de Emergencia de la sede de Save the Children en Gran Bretaña. Correo electrónico: s.nicolai@save thechildren.org.uk. Gracias a Carl Triplehorn, Claus Nelson y Katy Barnett por sus contribuciones a este artículo.

Los temas discutidos aquí se exploran más ampliamente en un Documento de la Red de Práctica Humanitaria, 'El papel de la educación en la protección de niños en conflicto' (disponible en línea en: www.odihpn.org/pdfbin/networkpaper042.pdf), escrito por Susan Nicolai y Carl Triplehorn de la sede de Save the Children en Estados Unidos (correo electrónico: CTriplehorn@dc.savechildren.org).

¹ Graça Machel, Estudio de la ONU sobre el Impacto del Conflicto Armado en los Niños (*The UN Study on the Impact of Armed Conflict on Children*), Departamento de Información, ONU, Nueva York, 1996. www.unicef.org/graca/graright.htm

² Véase "Viviendo tras barreras: niños palestinos hablan" (*Living behind barriers: Palestinian children speak out*) en www.savethechildren.org.uk/temp/scuk/cache/cmsattach/1383_CHR.pdf

¿Se arriesga la protección por la educación?

por Amalia Fawcett

La educación en emergencias como una herramienta para la protección es un argumento de promoción de políticas muy popular – pero ¿existe evidencia real que sustente esta tesis? ¿Es posible que los programas educativos también pongan a los niños en riesgo?

Los Principios Guías sobre Desplazamiento Interno¹ reiteran documentos de observancia obligatoria que defienden el derecho a la educación en todos los contextos. Se asume que la educación protege a los niños al establecer una rutina y un sentido de normalidad, comunicar destrezas esenciales de vida y esperanza para el futuro. No obstante, es peligroso no reconocer que la educación también puede poner en riesgo a los niños – cultural, psico-social y físicamente.

Currículos discriminadores

Se sabe que durante los conflictos que involucran tensiones étnicas severas, los currículos escolares pueden estar sesgados en favor de la etnia, el grupo político o religioso dominante. Esto puede ayudar a socavar la integridad cultural de otras identidades étnicas, políticas o religiosas dentro de una sociedad, permitiendo que los niños se sientan suprimidos y en desventaja dentro del sistema educativo, lo que a su vez puede exacerbar las tensiones existentes.

Alternativamente, una manera de mejorar la participación comunitaria en la escuela e incentivar los sentimientos de orgullo del niño por su origen cultural, es usar el idioma del grupo particular en tantas áreas de escolaridad como sea posible. Los Principios Guías son uno de los pocos documentos que explícitamente establecen el derecho de usar la lengua propia. Puede ser que las lenguas de ciertos grupos sean excluidas de los currículos nacionales como parte de una discriminación promovida por el Estado. Sin embargo, los programas de educación en emergencias tienden a utilizar los currículos locales. Para

los niños desplazados debido a la violencia y la discriminación, la aplicación continua de currículos que estaban en uso anteriormente al desplazamiento, puede reforzar esta discriminación. Es importante que los programas de educación en emergencias noten este riesgo y que, donde sea posible, incorporen la lengua materna del niño en las actividades educativas y estén atentos a la posible discriminación dentro de los currículos locales.

El papel de la comunidad

A pesar de la falta de consenso con respecto a la formación de la identidad étnica y los prejuicios entre los niños, es claro que se forman tempranamente y, una vez formados, se intensifican con el tiempo. Además, las tendencias sugieren que la relación padres-hijo es uno de los factores más importantes para la socialización étnica de un niño. En situaciones donde la identidad ha sido politizada al extremo de que la gente huye o se involucra en actos violentos, es irresponsable creer que la escolarización puede cambiar las actitudes de una comunidad entera. En aislamiento, la educación para la paz dirigida solamente a los niños puede exponerlos a mayores riesgos, pues las actitudes conciliadoras pueden potencialmente incrementar su vulnerabilidad a las acusaciones de conspiración o traición. Por lo tanto hay necesidad de incluir a la comunidad entera en los programas de educación para la paz. El solo hecho de restringir la educación para la paz a los niños ignora el hecho de que ellos existen en un mundo donde el poder está en las manos de los adultos. Esto no es un argumento para detener la educación para la paz; no obstante, debe haber un enlace más deliberado y sistemático

entre las actitudes de la comunidad en su conjunto y las de los niños.

¿Es posible la normalidad?

A menudo se afirma que la creación rápida de una rutina educativa básica puede incentivar un sentido de normalidad a través de la existencia de estructura y previsibilidad. El cese repentino de los estudios puede representar un estresante adicional, que perpetúa el sentimiento de desesperanza. No obstante, la situación en la que los niños desplazados se encuentran no es normal pueden no ver su ambiente de la misma forma en que lo hacían antes. Se necesita un análisis más profundo de lo que constituye un 'ambiente normal' desde la perspectiva de los niños.

Después de una emergencia puede ser inapropiado esperar que los niños regresen a un ambiente escolar modelado de acuerdo con su existencia previa al desplazamiento. Por lo tanto los programas de educación en emergencias necesitan descubrir en qué áreas los niños perciben que su nueva situación es traumática y en cuáles no.

Una forma de lograr esto es permitir a los niños alterar su ambiente y currículos escolares de forma que tomen en consideración sus nuevas experiencias. Esto no solo puede empoderar a los niños a través de la participación, sino que también provee un sentido de esperanza, orgullo y propiedad sobre su escolarización. Esto se puede lograr a través de un compromiso con la noción de participación.² Por ejemplo, hacer que los niños liberianos entrevistaran a sus compañeros demostró que ellos no siempre veían su situación posterior al conflicto como algo peor que su existencia previa al conflicto. Es importante que los programas de educación en emergencias reconozcan las perspectivas transformadas de los niños e incentiven su participación en la determinación de los problemas de

protección y sus soluciones.

Protección física

Con respecto a los enlaces entre educación y protección física, la presión económica sobre las familias desplazadas después de una emergencia debe ser reconocida. El hecho de que se requiera que los niños estén en la escuela durante las horas diurnas incrementa las posibilidades de que las actividades remuneradas en las que se involucran estarán fuera del sector formal. Esto pone a los niños en riesgo. La prostitución o la dependencia de amantes de edad mayor por dinero, ropa o comida son solo dos ejemplos de prácticas que ponen a los jóvenes en relaciones explotadoras y aumentan su riesgo de exposición a VIH/SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual, así como embarazos y oportunidades reducidas de matrimonio posteriormente en su vida. Idealmente, los niños estarían protegidos de la necesidad de trabajar, pero si el sistema educativo ignora la realidad económica y social puede disminuir la protección. Por

ejemplo, para recolectar leña para fuego a menudo se requiere que los niños caminen largas distancias con iluminación pobre en horas después de la escuela, poniéndolos así en mayor riesgo de minas y otras municiones sin detonar (unexploded ordnance o UXO) y haciéndolos más vulnerables al acoso. Medidas correctivas potenciales son, por ejemplo, calendarios escolares flexibles y currícula modulares que permitan a los niños asistir a clases y aún estar disponibles para trabajar durante el día en actividades más reguladas. Los proyectos Nueva Escuela Unidad en Guatemala proveen un buen ejemplo de tal enfoque. Esto no quiere decir que la mayoría de la educación en emergencias apoya el trabajo infantil, pero es crucial reconocer el contexto de los niños y hacer ajustes para poder atender las necesidades.

Conclusión

La educación en emergencias tiene un papel importante en la mejora de la protección de niños desplazados. Un requisito de su éxito, sin embargo, es la voluntad de evitar

hacer suposiciones y reconocer los riesgos. En este sentido debe haber más análisis rutinario de realidades previas al conflicto, ramificaciones culturales y aspectos económicos. El análisis debe involucrar necesariamente un mayor grado de participación de parte de los mismos niños afectados y sus comunidades. De esta forma, el impacto de la educación en la protección de los niños podría ser mejorada en gran manera.

Amalia Fawcett ha trabajado como interna en el Proyecto Global para Desplazados Internos (Global IDP Project), Ginebra (www.idproject.org). Correo electrónico: amaliafawcett@hotmail.com

¹ Véase www.unhcr.ch/spanish/html/menu2/7/b/principles_sp.htm

² Véase Una McCauley 'Ahora las cosas van en Zig Zag: Percepciones del Impacto del Conflicto Armado en los Jóvenes en Liberia (Now things are Zig Zag: Perceptions of the Impact of Armed Conflict on Young People in Liberia)', 2001. Don Bosco.

Educación emergente en Iraq

por Anita Malley y Carl Triplehorn

En áreas de crisis, son imperativas las evaluaciones de calidad – que involucran escuchar a la gente joven – para la programación educativa y protección de calidad.

Las evaluaciones educativas deben estar adecuadas a las necesidades de protección de los niños dentro del contexto de sus necesidades educativas formales y no formales en general. Una comprensión detallada del bienestar de los niños en áreas de crisis salva vidas y mejora la programación educativa. Los administradores con personal y tiempo limitado deben encontrar un equilibrio delicado entre la realización del programa y la evaluación, especialmente durante las etapas iniciales de una emergencia.

La educación es un componente vital de la ayuda humanitaria y la asistencia para la reintegración. En los difíciles meses que siguieron al final del régimen de Saddam,

la educación tuvo una influencia estabilizadora en las vidas de los niños. El inicio del año escolar en Iraq en octubre de 2003, marcó un punto importante en la recuperación de una vida normal. Mientras que mucha asistencia se ha enfocado en las más obvias necesidades de abrigo, bienes domésticos, seguridad alimenticia y generación de ingreso, es importante no olvidar que los niños tienen otras necesidades a medida que luchan con un idioma difícil, un nuevo currículum escolar y un ambiente post-conflicto incierto.

La escuela y las evaluaciones de protección

La organización Save the Children USA ha estado apoyando la educación formal y no formal para

50,000 niños en la gobernación de Basora en el sur de Iraq. Evaluaciones participativas y respetuosas, especialmente durante las etapas tempranas de la emergencia, sirvieron para establecer confianza con los niños, las comunidades y los oficiales gubernamentales y facilitaron el desarrollo de programas continuos de desarrollo a largo plazo.

En junio de 2003, Save the Children realizó una evaluación rápida multi-sectorial de necesidades que incluía la educación. Se evaluaron las necesidades y capacidades de los individuos y comunidades para determinar la naturaleza de la respuesta de Save the Children. Además de salud, abrigo y agua, se determinó que la protección, la educación y las necesidades psicosociales de los niños estaban en un nivel crítico de insatisfacción.

Como las escuelas fueron cerradas y no abrirían hasta septiembre, Save the Children estableció campamentos de verano. En julio y agosto de 2003, 8,500 niños de ocho localidades participaron en campamentos de verano de una semana de duración, los cuales estuvieron abiertos a los niños sin consideración de su inscripción escolar, estatus étnico, social, o capacidad física. Asistieron niños cristianos, musulmanes y sabeanos. Se brindó transporte a quienes vivían en comunidades lejanas, niños con discapacidades y para aquellos que vivían en instalaciones residenciales.

La prioridad número uno fue asegurarse de que los campamentos de verano fueran un lugar seguro y positivo para que los niños jugaran e interactuaran. Las actividades educativas y recreativas iban desde clases estructuradas de alfabetización y aritmética hasta deportes, música y arte. Save the Children ha aprendido de su experiencia global que tales actividades mitigan el impacto psico-social del conflicto y preparan a los niños para su reingreso a la escuela. También se preparó a los niños para afrontar las realidades post-conflicto promoviendo la concienciación de temas como los problemas de salud, minas terrestres y municiones sin detonar. Al final de cada campamento los niños, padres y voluntarios organizaron festivales comunitarios que atraían la atención de la comunidad sobre estos temas.

En las comunidades donde se realizaron campamentos de verano, Save the Children rehabilitó parcialmente escuelas y centros juveniles. Se repararon instalaciones de agua y sanitarias, se reemplazaron ventanas y puertas dañadas durante la guerra y se pintaron los salones saqueados.

Cuando las escuelas abrieron, Save the Children decidió que para llegar a los más necesitados, las actividades de apoyo deberían concentrarse en las áreas rurales de la gobernación de Basora, que habían sido profundamente afectadas por la guerra Irán-Iraq, descuidadas bajo el régimen anterior y que se esperaba recibieran un gran número de refugiados y desplazados internos que volvían. Durante esta segunda

fase de evaluación se determinó que las instalaciones escolares eran particularmente pobres, lo que se hacía evidente en salones descuidados, así como en escritorios y pizarrones que no estaban en condiciones de uso.

Save the Children priorizó 20 escuelas primarias e inició actividades en asociación con las comunidades. La población local contribuyó al mantenimiento y seguridad de las escuelas y movilizó voluntarios para llevar a cabo actividades recreativas y de concienciación sobre minas terrestres. Save the Children asumió la responsabilidad de la rehabilitación o reparación de la escuela y la entrega de mobiliario escolar, materiales deportivos y recreativos, auxiliares de enseñanza y materiales de oficina. En colaboración con el Instituto de Capacitación para Maestros de Basora, Save the Children desarrolló un currículum de capacitación para maestros enfocado en los métodos centrados en el niño, sus necesidades psico-sociales, métodos alternativos de disciplina e inclusión de destrezas de vida dentro de las materias existentes. El currículum revisado ha sido supervisado con éxito en 20 escuelas y se introducirá en otras escuelas el año que viene.

En octubre de 2003 una evaluación de protección identificó varias áreas de preocupación. Se determinó que hasta el 60% de los adolescentes en las áreas urbanas de Basora estaban abusando de medicamentos de prescripción - considerados un sustituto menos visible del alcohol. Igualmente preocupante fue la evidencia del impacto de las armas, responsables por las heridas accidentales y utilizadas deliberadamente por niños cuando estaban en conflicto con otros. Para atender estos problemas, Save the Children desarrolló un proyecto sobre estilos de vida saludables para promover conductas libres de drogas y armas, entre jóvenes en áreas urbanas. Se diseñaron afiches e historietas, el personal de Save the Children visitó 18 escuelas intermedias y

secundarias, así como orfanatos, para conducir sesiones de concienciación sobre drogas y armas.

La evaluación también indicó que las comunidades rurales aisladas sufrieron un grave impacto por las minas terrestres, registraban bajos niveles de salud y que los niños tenían acceso muy limitado a la educación. Para atender esto, Save the Children inició un Bus de Recreación y Mensajería Móvil para llevar actividades recreativas y mensajes sobre destrezas de vida para un día, a niños de 9 a 11 años en comunidades rurales sub-atendidas. El propósito era impartir mensajes de concienciación clave sobre salud, seguridad y minas terrestres y dar a los niños una oportunidad de participar en actividades recreativas. Se dejaron afiches y panfletos así como material auxiliar de enseñanza en cada localidad visitada por el personal.

El regreso de niños desplazados

La gobernación de Basora es el segundo destino más popular para refugiados repatriados,



particularmente para aquellos que vienen de Irán. El número de desplazados internos que regresan es igualmente alto. Ambos grupos han regresado a comunidades ya empobrecidas con déficit de vivienda y servicios públicos disfuncionales. En muchos casos, los refugiados y desplazados internos que regresan se han unido a otras familias vulnerables, que viven en edificios públicos sin tener acceso a vivienda adecuada.

En abril de 2004, Save the Children con apoyo de ACNUR, realizó una investigación de las necesidades de reintegración de los niños en edad escolar que regresaban del exilio en Irán. Los datos recolectados en 153 escuelas identificaron 1,453 alumnos repatriados en las áreas estudiadas. Las conclusiones clave de las investigaciones en escuelas mostraron que:

- un número significativo de niños refugiados tiene pobres destrezas de escritura y comprensión en árabe – particularmente si han sido educados en persa y lo hablan en casa.
- La pobreza impide que muchos niños repatriados asistan a la escuela, ya que se requiere de su trabajo en o fuera de casa, las familias a menudo se mudan de un lugar a otro, y en algunos casos no pueden pagar por uniformes escolares y materiales.
- El acceso limitado al agua y las precarias instalaciones sanitarias de las escuelas perturbaban significativamente a los niños repatriados.
- La diferencia en currícula entre Irán e Iraq impide la reintegración de los estudiantes repatriados: ya que el idioma inglés no se incluye en la escuela primaria en Irán, pero sí se enseña en Iraq, los niños repatriados se quedan atrás.
- Muchos repatriados y sus familias carecen de documentación apropiada para

registrarse en el sistema escolar iraquí.

Se recolectó información a través de pequeños grupos de discusión con niños repatriados – diseñados para ser amigables al niño y no intimidarlos – sobre su experiencia de reintegración. Se pidió a los niños que hicieran dibujos de las cosas que les gustaban y las que no les gustaban sobre su nuevo hogar, luego se les pidió que explicaran lo que habían dibujado. Muchos tuvieron dificultades dibujando algo que les gustara sobre su nuevo hogar. La mayoría de los dibujos mostraban escenas de Irán, particularmente casas, mezquitas, árboles de manzanas, ríos y montañas. Claramente, muchos extrañan su antiguo hogar en Irán y conocen poco de Iraq. Es preocupante que muchas de las imágenes de Iraq mostraban aviones de guerra, helicópteros,

tanques y soldados de ocupación bombardeando o disparando a las casas y al pueblo iraquí.

Las explicaciones de los niños sobre los dibujos demuestran que ven a la milicia como una amenaza contra ellos, sus bienes familiares y su tierra. Estos dibujos muestran la necesidad de que los padres y maestros demuestren cierta sensibilidad. Sin importar si los niños han presenciado estos eventos, o adquirido sus actitudes a través de la familia o los medios, sus percepciones son reales y las implicaciones deben atenderse en la programación futura.

Con el conocimiento adquirido, Save the Children está trabajando para:

- apoyar cursos adicionales en árabe e inglés para estudiantes repatriados que se estén atrasando respecto a sus compañeros
- presionar para que se solucione la situación de estudiantes que no tienen acceso a la escuela debido a la falta de documentos
- mejorar la infraestructura escolar, particularmente las instalaciones de agua y sanitarias
- sensibilizar a los maestros y

padres hacia las necesidades psico-sociales de integración y adaptación

- enseñar a los niños sobre minas terrestres, municiones no detonadas y seguridad en general.

Programación futura y lecciones adquiridas

A medida que continúe la reconstrucción en Iraq, Save the Children seguirá utilizando evaluaciones para expandir y desarrollar las actividades educativas, rehabilitar escuelas, incrementar las destrezas de los maestros y mejorar la capacidad de los comités educativos comunitarios. El enfoque de Save the Children a las evaluaciones futuras debe ser hecho a la medida; las comunidades resienten cuando son evaluadas y se toma nota de sus necesidades, pero los servicios no se materializan.

Las lecciones que Save the Children ha recibido en Iraq son claras y reflejan buenas prácticas conocidas. Las evaluaciones de calidad son imperativas para la programación educativa de calidad. Los enfoques holísticos para ayudar a los niños a retomar la escuela y re-ingresar a la sociedad, deben reconocer las necesidades especiales de los niños y proveer asistencia apropiada basada en sugerencias expresadas por la gente joven. Si a las evaluaciones no se hubieran incorporado mecanismos para incentivar las voces de los jóvenes, muchos aspectos de sus necesidades habrían sido pasados por alto. Debe incluirse la evaluación en todas las fases de las actividades, ya que es importante identificar y atender necesidades cambiantes, tanto educativas como de protección para los niños.

Anita Malley es Administradora de los Programas Educativo y de Protección al Niño de Save the Children en Iraq (correo electrónico: amalley@savechildren.org).

Carl Triplehorn es Especialista en Educación en Emergencias de Save the Children (correo electrónico: CTriplehorn@dc.savechildren.org).

las comunidades resienten cuando son evaluadas y se toman en cuenta sus necesidades, pero los servicios no se materializan.

Desarrollo docente y bienestar estudiantil

por Rebecca Winthrop y Jackie Kirk

Un mayor apoyo al desarrollo profesional de los maestros es vital durante las situaciones de emergencia, crisis crónica y reconstrucción temprana, ya que estos inciden significativamente en el bienestar de sus estudiantes.

Durante la década pasada, los actores humanitarios han enfocado su atención y recursos en el desarrollo de la educación como una intervención específica dirigida a mitigar el malestar psico-social que afecta a los niños durante la guerra. Es de particular importancia en este esfuerzo el apoyo a los maestros. La importancia de los maestros en las vidas de los niños se incrementa dramáticamente en situaciones afectadas por un conflicto armado: los niños pueden haber perdido o haber sido separados de sus padres, y los padres pueden tener menos capacidad, por muchas razones, de apoyar a sus hijos. El apoyo para el desarrollo profesional de los

maestros es aún más importante, dado el agudo déficit de maestros a menudo significa que, adultos y jóvenes que nunca antes han enseñado o siquiera finalizado su propia educación, sean reclutados como maestros.

La iniciativa de “Salones Sanadores”

En una evaluación interna de sus programas educativos en 2002, el personal de campo del Comité Internacional de Rescate (IRC por sus siglas en inglés) identificó la capacitación como la más alta prioridad para mejorar la calidad de los programas.¹ En respuesta, el IRC inició su iniciativa de Salones

Sanadores, la cual intenta mejorar el desarrollo de los maestros para el bienestar de los estudiantes, a través de la investigación de las experiencias de maestros y alumnos en la escuela y sus percepciones y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, en países seleccionados. Este artículo se enfoca en los descubrimientos iniciales de la investigación realizada en Etiopía y Afganistán a inicios de 2004.

El IRC ha trabajado en Etiopía desde 2001 cuando organizó un programa de educación en emergencia para servir a refugiados de Kunama, Eritrea, que huían de la persecución del gobierno. El programa está ubicado en el campo relativamente pequeño de Walanihby, en la región vasta y árida de Tigray, en el norte, cerca de la frontera etiope-eritrea. Para muchos niños ésta fue la primera vez en la que

Campo de refugiados en Shemelba, Etiopía



tenían acceso a la escuela. Hay una escuela primaria en el campo con 25 maestros y aproximadamente 800 estudiantes. Trabajando con la Oficina Regional de Educación de Etiopía, el IRC capacita a los maestros y provee materiales de enseñanza y aprendizaje, desarrolla currícula, administra alimentos escolares, e involucra a jóvenes en actividades de recreación y comunicación con otros jóvenes. La investigación de Salones Sanadores fue realizada en esta escuela.

El IRC ha trabajado con la comunidad afgana en el exilio en Pakistán desde 1980 y con el pueblo afgano dentro de Afganistán desde 1988. Esta organización actualmente dirige seis proyectos educativos en Afganistán, uno de los cuales es el proyecto de escuelas basadas en las comunidades. El IRC, en colaboración cercana con los oficiales distritales del Ministerio de Educación, apoya el acceso a la educación en lugares donde no hay escuelas estatales funcionales.

En tres provincias, el IRC apoya las clases de educación primaria para más de 10,000 estudiantes que se realizan en las casas de la población o en estructuras comunitarias tales como mezquitas. Las clases siguen el currículum gubernamental y el IRC moviliza a la comunidad para apoyar la educación, capacita a los maestros designados por la comunidad, provee materiales de enseñanza y aprendizaje, monitoreo y evaluación. El proyecto se enfoca especialmente en las niñas, ya que los factores culturales a menudo limitan la capacidad de estas para viajar, aún a distancias cortas, para asistir a la escuela. Aunque el IRC cuenta con el apoyo incondicional del Ministerio de Educación en este proyecto, las escuelas que se basan en las comunidades no son parte del sistema gubernamental y, por lo tanto, no reciben apoyo directo del gobierno. La investigación de los Salones Sanadores fue realizada en 20 clases establecidas en comunidades de cinco aldeas de los distritos de Bagrami y Charasiab, provincia de Kabul.

Emergieron tres amplios temas de los dos estudios de países: la identidad del maestro, el bienestar de los estudiantes y la dinámica de

género. Aquí se discuten aspectos de los primeros dos temas.

La identidad del maestro

En los contextos de emergencia, crisis crónica y reconstrucción temprana, se da muy poca atención a la formación del cuerpo docente. Sin embargo, comprender esto es clave para preparar mejor a estos maestros para trabajar con niños.

No soy un maestro 'de verdad'.

El 92% de los maestros en Etiopía y el 75% en Afganistán no se consideraban a sí mismos maestros 'de verdad'. Muchos dicen que no escogieron volverse maestros sino que fueron designados por sus comunidades, debido a su nivel educativo relativamente alto. Sin embargo, una vez nominados los maestros expresaron su deseo de servir a su comunidad y, en las palabras de un maestro kunam, "dar mi poco conocimiento a los niños en este campo". Para otros, la enseñanza simplemente fue un medio para mantener a sus familias. Debido a que ven su enseñanza a la vez como servicio comunitario y/o una ocupación de corto plazo, y no como su vocación elegida, muchos maestros no tienen la confianza en su habilidad para ser un maestro 'de verdad' o 'bueno'.

El estudio determinó que en Etiopía la capacitación para maestros en servicio les permitió funcionar en forma efectiva; las herramientas nuevas tales como la planificación de lecciones les dio a los maestros - en palabras de un hombre - "confianza para pararse enfrente de la clase". No obstante, sus propios modelos mentales de maestros diferían considerablemente de cómo se percibían a ellos mismos.

En Etiopía, los maestros sentían que no podrían ser buenos maestros hasta que no completaran su propia educación, sin importar la cantidad de capacitación en servicio que hubieran recibido. Las maestras, en particular, que generalmente tienen un nivel educativo más bajo que los hombres, estaban conscientes de sus limitaciones y carecían de confianza en sus habilidades. La auto-imagen de un maestro tiene un papel importante en la realización de una

educación de calidad y debe tomarse en cuenta al diseñar los programas de desarrollo para maestros.

Ser 'calificado alternativamente'

A pesar de la falta de confianza, calificación profesional y experiencia de los maestros, en muchos otros aspectos estos maestros están altamente calificados para el trabajo que realizan. El hecho de que pertenezcan a la comunidad en la que están enseñando, a menudo es una calificación más importante que un certificado que los acredite como maestros.

En Etiopía, los maestros - siendo ellos mismos refugiados - tienen una comprensión muy clara de las aspiraciones y motivaciones de los estudiantes y sus familias, por lo que pueden, al menos hasta cierto punto, responder a ellas. Los maestros refuerzan el enfoque de los estudiantes y padres hacia la educación al enfatizar la importancia de estudiar y trabajar duro ahora debido a lo que vendrá en el futuro. Esta coherencia de mensaje es confortante para los alumnos y les confirma que están en el 'camino correcto'. El enfoque orientado al futuro del aprendizaje y la vida es una forma importante en que los niños en el campo pueden tener esperanza de una vida mejor, lo cual les ayuda a supervivir la difícil realidad de su existencia diaria en el exilio. Adicionalmente, muchos maestros muestran su compromiso con los niños y la comunidad, por ejemplo, al hacer visitas a los hogares de niños con dificultades para sesiones de tutoría extra. Muchos ven un papel importante para ellos mismos porque contribuyen a la erradicación del analfabetismo en su comunidad.

En Afganistán, ser miembro de la comunidad es tal vez la calificación más importante que pueden poseer estos maestros. En muchas aldeas, las niñas tienen acceso a la educación solamente porque las clases se realizan en lugares que están cercanos a sus hogares y además por ser dirigidas por maestros que son conocidos y considerados dignos de confianza por parte de sus padres. Las escuelas establecidas en las comunidades por el IRC son

adecuadas para cada comunidad, dependiendo de lo que es aceptable y el tipo de maestros disponibles. En algunas comunidades los padres permiten a sus hijas el ser instruidas por un maestro hombre, siempre y cuando lo conozcan; en otras, las niñas deben ser educadas por una mujer. Algunos padres permiten que los niños y las niñas estén en la misma clase, mientras otros insisten en clases separadas por sexo. “Si, [la clase de niñas solamente] es muy importante para nosotras – si hubiera niños aquí entonces nuestros padres no nos dejarían venir”, afirma una niña.

Además, los maestros propios de la comunidad, transmiten importantes conocimientos culturales. Los padres esperan que los maestros modelen y enseñen buenos modales y comportamiento apropiado (*tarbia-educación*). Los maestros están conscientes de que deben ser un modelo a seguir para sus estudiantes y hablan sobre la importancia de crear un ambiente de confianza en la clase, en agudo contraste con muchas escuelas estatales que, en un reporte reciente, han sido acusadas de violencia emocional y física generalizada contra los estudiantes. Las razones para esta diferencia probablemente sean, entre otras, el menor tamaño de las clases y la conexión comunitaria entre maestros y estudiantes.

Capacitación psico-social a maestros

La vasta mayoría de maestros necesitan apoyo para trabajar con niños que han experimentado directa o indirectamente eventos traumáticos, tales como el desplazamiento, la pérdida de miembros de la familia o violencia directa. En Etiopía, como en la mayoría de los programas educativos del IRC, se provee ‘capacitación psico-social a maestros’ como un módulo/ sesión separado de la capacitación en servicio sobre

pedagogía y manejo de clase. Este módulo/sesión aborda tópicos como el desarrollo infantil, técnicas para crear un ambiente de clase de apoyo, cómo comunicarse con los niños, cómo identificar un niño con problemas en el salón de clases, y cuándo y cómo referir un niño a profesionales de la salud mental o de otro tipo. Todos los maestros han recibido al menos una capacitación en servicio de este tipo sobre las necesidades psico-sociales de los niños.

En las entrevistas individuales, los maestros indicaron que habían comprendido y retenido lo que aprendieron en el entrenamiento y muchos demostraron conciencia de los diferentes indicadores del bienestar de los niños. No obstante, basándose en la observación de la clase, hubo pocos indicadores de que los maestros fueran capaces de integrar este aprendizaje a su enseñanza diaria. Los maestros articulan otras buenas razones para que los niños lleguen a la escuela – para aprender (en palabras de un maestro) “unidad, amor y cohesión social”, buena conducta y salud e higiene personal, por ejemplo – pero su forma de abordar estos temas generalmente consistió en dar lecciones a los estudiantes sobre la vida virtuosa y el estudio disciplinado. Aunque esta orientación enfocada en el futuro era claramente importante para los estudiantes, ellos necesitan **experimentar** un ambiente de clase en el cual también desarrollen

destrezas tales como la amistad y la cohesión social.

La investigación indica que el enfatizar las necesidades psico-sociales de los niños a través de una sola sesión/módulo ‘psico-social’, puede no ser un enfoque efectivo. Aún cuando la sesión/módulo provee herramientas concretas para la enseñanza en el salón de clases, en la práctica permanece separada de la comprensión y aplicación de las destrezas pedagógicas generales y de manejo de clase que tienen los maestros. También existe el riesgo de sobre-enfatizar el tema, llevando a algunos maestros a pensar que la capacitación les permite resolver los problemas de los niños, para lo cual esta no fue diseñada. Parece que el mejor enfoque es integrar los conceptos psico-sociales, sin nombrarlos como tales, a la pedagogía y la capacitación en planificación de lecciones y manejo de clase. Esto también alejaría el énfasis de un grupo específico de ‘destrezas psico-sociales’ a herramientas necesarias para ser buenos maestros y crear ‘salones sanadores’. También es importante apoyarse más explícitamente en la comprensión cultural que los maestros ya tienen de sus estudiantes como miembros de la misma comunidad.

El enfoque de sesión/módulo único para la capacitación psico-social de los maestros es común a muchos programas de educación en emergencias. No obstante,



el IRC, tomando en cuenta esta investigación, ahora planea integrar los conceptos y destrezas psico-sociales en todas las capacitaciones pedagógicas y de materia para maestros.

Bienestar del estudiante

Existe un consenso cada vez mayor sobre cómo las intervenciones educativas pueden promover el bienestar

de diversas formas, tales como establecer

una estructura normalizadora, proveer oportunidades para procesar experiencias recientes en un ambiente seguro e impartir información que salva vidas. Los descubrimientos iniciales en este estudio han resaltado algunos factores adicionales.

En Etiopía, el 77% de los estudiantes entrevistados afirmaron que su aspecto favorito de la escuela era aprender y obtener conocimiento. El proceso mismo de aprendizaje y adquisición de conocimiento por el conocimiento mismo era poderoso e importante para ellos. Obtener conocimiento les permitiría a los estudiantes acumular beneficios sociales e individuales que percibían como importantes, tales como “erradicar el analfabetismo de nuestra tribu” y, en las palabras de un estudiante, volverse “un hombre sabio”. El saber que al asistir a la escuela estaban en camino de alcanzar estas metas parece tener un significado real para los estudiantes.

Al parecer, los niños adquieren un beneficio psicológico al saber que en el futuro serán capaces de ayudar a mantener a sus padres y sus familias. La posibilidad de llegar a ser ellos mismos maestros es visto como una manera de hacerlo. El 78% de los estudiantes indicó que deseaban volverse maestros, por razones financieras – “para apoyar a mi familia” – y por el papel de los maestros en el desarrollo de su comunidad.

En Afganistán, el estudio mostró la importancia del estatus de ser un estudiante, ya sea niña o niño. Ser reconocido como estudiante por la comunidad es muy importante para los niños entrevistados. Para estos

niños, la apariencia física es una forma en la que los miembros de la comunidad los reconocen como estudiantes y muchos niños hablaron espontánea y detalladamente sobre sus ropas de escuela versus sus ropas de casa.

Implicaciones

La iniciativa de Salones Sanadores del IRC no solo intenta mejorar

el término ‘psico-social’ debería des-enfatizarse

la programación y el diseño de políticas a corto y mediano plazo, sino también, a largo plazo, mejorar nuestras formas de pensar acerca de los estudiantes, maestros, la escolarización, el bienestar y la protección. Los programas del IRC en Etiopía y Afganistán ya han comenzado a implementar programas de desarrollo más ‘centrados en el maestro’, incluyendo la identificación colectiva de los objetivos de desarrollo de los maestros y herramientas y procesos de auto-evaluación. Otras implicaciones para el IRC y para otras agencias y gobiernos que apoyan la educación en situaciones humanitarias incluyen:

- los programas de desarrollo para maestros deberían reconocer mejor las experiencias de vida, motivaciones y aspiraciones de los maestros. Se deben revisar las suposiciones básicas sobre las cuales se han desarrollado los currícula de capacitación y crearse nuevas maneras de apoyar el desarrollo profesional de los maestros a largo plazo.
- En áreas con déficit agudo de maestros, aquellos que no han completado los procesos establecidos de certificación, pero que poseen ‘calificación alternativa’, deberían ser reconocidos formalmente. Esto es especialmente importante para promover el acceso a la educación en contextos de reconstrucción temprana tales como Afganistán.
- La capacitación para que los maestros comprendan las necesidades psico-sociales de los niños, a menudo cubierta en sesiones/módulos de

capacitación separados, debería integrarse a las capacitaciones generales de metodología de enseñanza.

- El enfoque de la capacitación debería centrarse en cómo ser un buen maestro para todos los estudiantes y des-enfatizar el término ‘psico-social’.
- La importancia que tiene para el bienestar de los estudiantes el inscribirse en una escuela, aprender y adquirir conocimiento, debería ser reconocida cuando se desarrollan intervenciones educativas en estos contextos.
- Es necesaria más investigación sobre las formas más efectivas y apropiadas de desarrollo para maestros con miras al bienestar de los estudiantes en contextos de emergencia, crisis crónica y reconstrucción temprana.

Rebecca Winthrop (correo electrónico: rebeccaw@theirc.org) es Asesora Técnica en Educación, Unidad de Protección y Desarrollo del Niño y Joven, Comité Internacional de Rescate www.theirc.org

Jackie Kirk es Asociada de Investigación para la Iniciativa de los Salones Sanadores y es becaria de Investigación en el Centro UNESCO, Universidad de Ulster y Asociada de Investigación del Centro McGill para Investigación y Enseñanza sobre la Mujer. Correo electrónico: jackie.kirk@mail.mcgill.ca.

Véase también el artículo por Jackie Kirk y Rebecca Winthrop sobre ‘Maestros en casa y escolarización para niñas en Afganistán’ en id21 Insights, septiembre 2004, en www.id21.org/insights/insights-ed03/insights-issued03-art04.html

¹ El IRC ha administrado más de 60 programas educativos en 20 países en conflicto a lo largo de los últimos cinco años.

Sacando la educación de la caja

por Lyndsay Bird

La educación en emergencias aún carece de un enfoque de respuesta de emergencia, a pesar del reconocimiento cada vez mayor de que la educación debería considerarse una actividad de desarrollo – más que de auxilio.

Hace una década, la 'Escuela en una caja' era un enfoque estandarizado con poco aprecio de los factores contextuales que la oferta de educación debe atender. Desde entonces, ¿qué lecciones se han adquirido e implementado del gran banco de conocimientos basado en experiencia, práctica y literatura?

Durante la crisis de Ruanda en 1994-1996, las agencias involucradas en actividades educativas trataron de demostrar resultados rápidos. La insistencia de las agencias en una implementación inmediata sin consideración al contexto comunitario fue tipificada por el concepto de 'Escuela en una Caja' desarrollado por la UNESCO en Somalia¹ para proveer un paquete básico de materiales para los primeros tres grados de educación primaria. Aunque estos paquetes proporcionaron una solución sustitutiva en términos de materiales básicos, las guías de enseñanza fueron 'un insulto' (en palabras de una maestra ruandés) a los educadores experimentados de los campos en Tanzania y la República Democrática del Congo (RDC). Pronto se evidenció que las fuertes cajas azules que contenían los materiales eran más útiles que su contenido.

Aunque algunas agencias aún prefieren la facilidad y visibilidad de un enfoque de 'paquete', las estrategias usadas más recientemente por los proveedores de educación en emergencias toman en cuenta el contexto educativo y social del cual provienen los refugiados o desplazados internos. Los currículos típicamente se basan en materiales originales previos a la crisis (con las adaptaciones que

sean necesarias) y donde sea posible se adquieren materiales escolares localmente para ayudar a la economía local.

No obstante, a pesar del progreso hacia una programación más específica al contexto, hay una cantidad de problemas críticos que datan de mitad de los noventa que no se atienden lo suficiente.

La población local aún sufre:

Aunque solo una pequeña proporción de los presupuestos generales para refugiados se invierte en educación, aún hay menos inversión para apoyar la educación para las poblaciones anfitrionas cercanas. Pese a una mayor anuencia de las agencias a ayudar a las poblaciones locales junto con los refugiados, aún existe una gran disparidad. Esto se debe principalmente a las divisiones entre las agencias humanitarias y de desarrollo y algunas veces entre el personal de auxilio y de desarrollo dentro de una misma agencia.

La educación formal no es una

panacea: mi investigación en campos de refugiados congoleños y

burundeses en Tanzania, indica que la educación formal no es reconocida por los refugiados como el medio más efectivo para la construcción de la paz. Los mecanismos informales – tales como la radio y otras formas de transmisión oral – se consideraban mucho más efectivas. Ya que esto tiene implicaciones significativas para la construcción de la paz en las escuelas y comunidades, los educadores para la paz necesitan reconsiderar los mecanismos para promover la construcción de la paz.

¿Deberíamos promover pedagogías occidentales?

Muchas agencias promueven enfoques de aprendizaje creativo y mecanismos innovadores, algunos de los cuales tienen poca relevancia para los niños a los que se dirigen. Estos enfoques rara vez son evaluados por su viabilidad, efectividad en términos de costo y contexto cultural. La inclusión de materias adicionales – típicamente VIH/SIDA, destrezas de vida y educación para la paz – recae en maestros que ya tienen un currículum sobrecargado. Es necesario reconsiderar cómo enseñar estas materias.

Es posible utilizar nueva tecnología:

aunque la UNESCO ha promovido el uso de comunicación electrónica y satelital para la enseñanza a distancia, el uso de internet durante



Escuela Primaria Ghamdan, Bagdad, Iraq.
Los materiales de escritura y demás, son parte de un 'paquete de escuela en una caja' proporcionado por UNICEF.

y después de situaciones de conflicto no ha sido explorado en su plenitud. Un proyecto innovador realizado en Tanzania resalta las posibilidades. Los residentes locales del pueblo de Kasulu y los refugiados burundeses en el campo cercano de Mtabila tienen acceso a internet con un enlace vía satélite, usando computadoras alimentadas con energía solar. Los refugiados valoran la oportunidad de mantener sus lazos familiares y de amistad en Burundi y recibir información confiable sobre la situación en su país. ¡Su única crítica fue que había demasiados usuarios y muy pocas computadoras!

Mejorar la recolección y análisis de datos: mi investigación en Ruanda y la República Democrática del Congo (RDC) reveló que aunque se recolectan muchos datos e información estadística, una vez que el programa se estableció, muy poca de esa información fue utilizada para un análisis sistemático. Las evaluaciones rápidas conducidas en el inicio de un programa de emergencia a menudo son parciales, desagregadas y rara vez utilizan formatos estandarizados.

Para muchos donantes y directores de agencias - muchos de los cuales solo tienen experiencia en administración - la educación aún no es una prioridad en situaciones de emergencia. Algunas agencias creen que la educación no puede ni debe establecerse desde el inicio de la emergencia. Su prioridad sigue siendo la satisfacción de

las necesidades de supervivencia solamente. El mantra de asociación con la comunidad es ignorado ya que las prioridades de las agencias aún predominan.

Mi experiencia en los Grandes Lagos, junto con una evaluación reciente de educación post-conflicto en Afganistán, Bosnia, Camboya y Ruanda, sugiere que:

El mantra de asociación con la comunidad es ignorado

- debe establecerse la educación como una prioridad de donantes y agencias en los contextos de emergencia. Esto implica la formulación de acuerdos de compromiso entre donantes y agencias en el más alto nivel de diseño de políticas.
- Deben establecerse políticas regionales a nivel de gobierno y agencias para asegurar el acceso a niños desplazados y refugiados.
- Debe monitorearse el currículo de cualquier programa educativo realizado para asegurar que no hay influencia perniciosa, tanto en contenido como en pedagogía, lo que podría contribuir a perpetuar la violencia.
- Se debe incentivar la creatividad de las comunidades: deben desarrollarse asociaciones (y si es necesario contratos) entre la comunidad y la agencia para asegurar la participación genuina de la comunidad.
- Existe la necesidad de investigar el desarrollo de un 'Pasaporte

Educativo' para que los desplazados y refugiados puedan cruzar fronteras con la confianza de que su educación será acreditada.

Solamente el gobierno noruego ha asumido un compromiso por la educación como una de sus cuatro prioridades de financiamiento para emergencias. Hasta que todos los donantes y agencias humanitarias le den prioridad, la educación en situaciones de emergencia seguirá recibiendo fondos insuficientes y siendo una actividad de auxilio más que de desarrollo.

Lyndsay Bird es estudiante de doctorado en el Instituto de Educación, Universidad de Londres, y consultora educativa de medio tiempo. Es autora de Superviviendo a la Escuela: educación para Refugiados Ruandeses 1994-1996, UNESCO IIEP, 2003 en línea en www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/Rwanda_ss.pdf y Educación post-conflicto: una revisión de la literatura y la experiencia del CfBT, Centro para Maestros Británicos (CfBT), en línea en www.cfbt.com/research/projects/postconflict.pdf (1.3MB) Correo electrónico: lyndsaybird@raha.com, lyndsaybird@hotmail.com

¹ Una evaluación de su uso en Somalia firmada por Eric Eversmann está en línea en http://web.mit.edu/cis/www/migration/pubs/mellon/3_somalia.html

Construyendo ciudadanía y destrezas de vida

por Margaret Sinclair

Mientras que se abriga (algunos dirían 'almacena') a los desplazados en enormes campos, ¿se está haciendo suficiente para ayudarles a adquirir las destrezas de vida y supervivencia que les permitan un futuro que se base en la reconciliación, los derechos humanos y el gobierno democrático?

Muy a menudo la educación durante emergencias y las etapas tempranas de reconstrucción ha sido solo hablar y planear. Los donantes siempre han estado satisfechos con que los niños sencillamente se sienten frente a un maestro y pizarrón, reciten lecciones de memoria o tomen notas

para prepararse para los exámenes. Sin embargo, recientemente ha habido una mayor conciencia sobre la necesidad de una educación en emergencia que transmita 'destrezas de vida' para la supervivencia.

La educación es esencial para ayudar a los niños y jóvenes afectados por

conflictos, a vivir una vida normal y prepararlos para la adultez en lo que se espera sea un ambiente más pacífico. Los niños expuestos a la violencia y agresión desde una edad temprana, necesitan ser educados en destrezas de vida y valores básicos de modo que puedan desarrollar un sentido de respeto entre ellos y librarse de los prejuicios contra otros grupos étnicos/religiosos.

Las crisis traen muchas amenazas a la salud, desde el desplazarse a campos poco sanitarios y sobrepoblados hasta relaciones sexuales no deseadas o sin protección con

personas infectadas con VIH/SIDA. Puede haber peligro de minas terrestres o municiones no detonadas. El ambiente puede verse dañado como resultado de que los refugiados corten todos los árboles cercanos al campo para construir abrigo o usarlo como combustible. Los programas de educación en emergencia correspondientes a una buena práctica deben asegurarse de que las escuelas y los programas de educación no formal enriquezcan sus actividades con estos elementos, los que a menudo se omiten de los currícula tradicionales enfocados en materias académicas o tratados formales, que no impactan la conducta de los niños o adultos.

Todos los niños afectados por una emergencia deben ser educados en resolución de conflictos, tolerancia, derechos humanos y ciudadanía, así como en relaciones que preservan la salud. Como en muchos aspectos de la educación en emergencias, estos tópicos no se circunscriben sólo para los refugiados, desplazados internos o personas no migrantes atrapadas en guerra: simplemente se necesitan con más urgencia que en otros ambientes, debido a la crisis. Ha llegado la hora de que los educadores en emergencias reconozcan su importancia y los enfoquen en forma coherente e integrada.

Esto requiere un cambio de nuestras prioridades. Requiere ponerse de acuerdo sobre objetivos educativos comunes y encontrar el tiempo para el aprendizaje estructurado auditivo, comunicación bi-direccional, resolución cooperativa de problemas, empatía, destrezas de negociación, negociación y mediación y su aplicación a cuestiones de vida tales como conflictos y salud. Estos objetivos difieren mucho de la adquisición de conocimientos de memoria, e implican objetivos cognoscitivos de niveles superiores, así como desarrollo social y emocional. Requieren enfoques hacia el aprendizaje basados en la experiencia, adecuados a cada grupo de edad, en los cuales los estudiantes realizan simples actividades estimuladoras y luego discuten sus implicaciones para la paz, la ciudadanía o las conductas y relaciones enfocadas a preservar la salud. El papel del maestro es el de un facilitador para las discusiones en clase, no una figura de autoridad que proporciona la respuesta 'correcta'. Las actividades en forma de juego y resolución de problemas, junto con la representación de roles y la práctica de nuevas conductas relacionadas con las metas en cuestión, son el enfoque más efectivo.

Lecciones adquiridas en programas de VIH/SIDA basados en destrezas de vida

Se debe prestar particular atención a la educación que se basa en destrezas para la protección de los jóvenes contra el VIH/SIDA - una amenaza enorme en muchos contextos donde el conflicto y el desplazamiento han perturbado las estructuras sociales protectoras. El educar acerca del SIDA no es fácil. Dado que los padres a menudo se oponen a la educación explícita sobre asuntos sexuales, es necesario establecer un diálogo paciente con los miembros de la comunidad a fin de encontrar un modo de abordar el tema con atención a los intereses locales. No es suficiente presentar los hechos biológicos, aunque estos deberían repetirse sistemáticamente y se debe luchar contra las creencias erróneas.

Para poder cambiar conductas es necesario desarrollar un repertorio de destrezas de vida, desde la comunicación no violenta y la firmeza para explicar la propia postura hasta la negociación y el manejo de conflictos. Estas conductas deben ser practicadas a través de continuas representaciones de roles que incorporen diferentes formas de decir 'no' al sexo no deseado o sin protección. La evaluación de las iniciativas sobre VIH/SIDA ha demostrado que las conductas reales pueden modificarse si se brindan oportunidades para practicar la firmeza, la negociación y las destrezas de negación en una situación controlada.

La investigación ha demostrado que la educación sobre VIH/SIDA que se basa en destrezas es más efectiva en la modificación de la conducta de los adolescentes, cuando se ofrece como una materia separada impartida por

maestros específicos que, cuando se incorpora como un componente menor de una materia principal o cuando se implementa una política de inclusión en todas las materias.

Los mismos principios aplican a la educación para la paz y el aprendizaje para resolver conflictos de forma pacífica, proteger los derechos de mujeres y niños, movilizar conciudadanos para resolver problemas ambientales o aprender a formar comités efectivos y ayudar a organizar elecciones libres y justas. Se transmiten destrezas similares en los programas para resistir la presión de grupo para consumir drogas o involucrarse en otras actividades antisociales o de riesgo.

Tareas a realizar

Una pregunta muy importante es si se debe intentar la integración de estos mensajes dentro de los currícula regulares o se deben apoyar programas especiales. La integración es difícil cuando los maestros no tienen experiencia y no están adecuadamente formados, especialmente en lugares donde la educación está enfocada en pruebas y éstas a su vez están enfocadas en teoría más que en problemas contemporáneos. Es claro que el enriquecimiento del currículum con mensajes orientados a la salud, la paz y la práctica de destrezas de vida requiere recursos adicionales en forma de más tiempo de enseñanza, así como inversión inicial en capacitación.

Se necesita hacer mucho para mejorar el desarrollo de destrezas y valores sobre la paz/VIH-SIDA/derechos humanos/ciudadanía, ya sea como un tema separado o una adición reservada a una materia principal existente. Las agencias y organizaciones involucradas en



educación en emergencias necesitan sentarse a discutir el uso de marcos de trabajo y currícula apropiados para los diferentes grados de escolarización, así como para la educación no formal y talleres. Mientras que puede ser posible no llegar a un acuerdo sobre contenido y metodología, sería útil compartir materiales, experiencias y buenas prácticas en la educación en destrezas de vida.

La educación ciudadana es un requerimiento esencial en estados en situación post-conflicto donde tanto niños como adultos necesitan comprender los acuerdos de paz o los arreglos constitucionales y las leyes nacionales. La educación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la ciudadanía activa y las conductas orientadas a preservar la salud son posibles pero difíciles de lograr. Los educadores tienen que invertir esfuerzo real y recursos en la implementación de programas para tener un impacto tangible y duradero sobre las actitudes, valores y conductas.

La educación en destrezas de vida para las poblaciones desplazadas requiere:

- identificación de recursos humanos para la investigación inicial participativa, estudios de factibilidad y construcción de consenso entre los involucrados
- fuerte compromiso de política y establecimiento de visión
- creación de un equipo central de educadores comprometidos con destrezas probadas en educación experimental y capacitación para maestros en servicio
- creación o adaptación de un marco de trabajo curricular unificado, adecuado a las edades, progresista y coherente, para formar las destrezas, conceptos, actitudes y valores relacionados con las metas de aprender a vivir juntos, incluyendo la salud preventiva
- prestación de un periodo semanal de lecciones basadas en experiencia enfocadas especialmente en estas metas
- inserción de unidades/lecciones de apoyo en las materias existentes
- revisión de textos para excluir material nocivo e introducir modelos positivos de aprendizaje para la convivencia
- expansión gradual de redes de escuelas y otras instituciones y programas participantes (pre-primarias, vocacionales, no formales y de educación superior) para alcanzar cobertura universal, sin disminución de la calidad
- convención de talleres sobre resolución de conflictos/ciudadanía para maestros en



De VIH/SIDA
Defiende los
Derechos Humanos
(HIV/AIDS Stand
Up for Human
Rights) (ACNUDH,
UNAIDS y EHO)
en <http://whqlibdoc.who.int/publications/2003/9241591145.pdf>

Educación sobre VIH/SIDA en África del este y sur

Un estudio de UNICEF determinó que la educación en destrezas de vida y VIH/SIDA se habían incluido en los currícula para diferentes materias en varios países. No obstante, la mayoría de los maestros no se sintieron cómodos con la enseñanza basada en experiencias y regresaron a dictar clases.

Los temas delicados como el sexo y los preservativos se evitaron por razones religiosas o preocupación por la seguridad laboral. Las destrezas de vida no fueron examinadas ni programadas, así que muchas lecciones no se enseñaron. La educación sobre el SIDA a menudo se presentó en una sola lección, enseñándola como hechos bio-médicos a ser aprendidos para un examen y estuvo a cargo de maestros que no se sentían cómodos discutiendo el tema. Los lineamientos de ONUSIDA para que los estudiantes ensayaran posiciones firmes con diferentes razones de por qué no deseaban ir a la discoteca y emborracharse (lo que llevaba al sexo) o tener relaciones sexuales sin preservativos, simplemente no se implementaron.

Estos métodos de hecho son utilizados en programas de educación no formal sobre VIH/SIDA pero en pequeña escala, junto con educación cooperativa por parte de animadores capacitados. Por ejemplo: 'Tenemos siete grupos muy activos de jóvenes animadores - aún en la zona de Ituri, azotada por la guerra [República Democrática del Congo] - que se conectan con las radios de FM de

jóvenes voluntarios las cuales repiten incesantemente los mensajes con música y en el argot propio de los jóvenes, tratan de reunirse con cada adolescente al menos una vez (en grupos pequeños) y los involucran en cambios cognoscitivos y conductuales...' (Barry Sesnan, comunicación privada).

- servicio y en preparación
- enfoques de 'toda la escuela' y 'toda la comunidad', incluyendo talleres no formales para jóvenes y adultos, y canales múltiples de comunicación
- investigación, monitoreo, evaluación y publicación de conocimientos y lecciones adquiridas entre agencias.

Margaret Sinclair ha trabajado en educación en emergencias desde la década de los ochenta. Dirigió la Unidad Educativa de ACNUR desde 1993 hasta 1998 e inició el programa piloto de ACNUR sobre educación para la paz y destrezas de vida. Desde entonces ha trabajado como consultora sobre educación en emergencias para varias ONG y la UNESCO. Correo electrónico: ma.sinclair@gmail.com

Sinclair es autora de *Planificando la educación durante y después de las emergencias* (Planning education in and after emergencies), publicado por el Instituto Internacional para Planificación Educativa de la UNESCO, cuyo texto completo está en línea en: www.unesco.org/iiep/PDF/Fund73.pdf, y de *Aprendiendo a vivir juntos: formando destrezas, valores y actitudes para el siglo XXI* (Learning to live together: building skills, values and attitudes for the twenty-first century), publicado por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (www.ibe.unesco.org).

Aprendizaje acelerado en Afganistán

por Christine Capacci Carneal y Anne Ullman McLaughlin

La mayoría de los programas de aprendizaje acelerado -AL- son iniciativas de 'nivelación' para ayudar a jóvenes que no asisten a la educación formal. Pero ¿qué ocurre cuando los adultos participan y completan las clases de AL?

La organización Catholic Relief Services (CRS) comenzó un programa de aprendizaje acelerado en las provincias afganas de Kapisa y Parwan, en el nor-este del país, en 2002. El programa pretende ofrecer oportunidades básicas de educación a jóvenes y mujeres rurales que no han tenido la oportunidad de estudiar debido a la guerra, la pobreza o las limitaciones culturales. El programa permite a los participantes comprimir un grado en seis meses o menos. Se asiste a los estudiantes más jóvenes para que regresen a las escuelas estandarizadas, mientras que a los adultos se les ayuda a que aprendan destrezas básicas con la esperanza de que transmitan el conocimiento a otros como maestros informales. Debido a que el conflicto ha interrumpido el proceso educativo por tanto tiempo, es común encontrar mujeres de 30 años o mayores, en clases de aprendizaje acelerado junto a niños de diez años.

La mayoría de las clases se realizan en espacios donados por la comunidad, cuartos en casas particulares o en mezquitas. La oposición conservadora a que las niñas reciban clases ha dado paso al reconocimiento general del valor del aprendizaje acelerado para las niñas. El padre de una de las participantes le dijo a nuestro personal: "Nunca creí que mi hija fuera capaz de lograr nada. Ahora está leyendo y escribiendo. ¡Ustedes son bienvenidos en nuestra aldea!"

El Sistema Comunitario de Aprendizaje -SCA- se inició como un esquema complementario para atender las necesidades de mujeres mayores que al completar el programa de aprendizaje acelerado no pueden inscribirse en escuelas. El SCA se diseñó para mejorar las estructuras comunitarias en apoyo al proyecto de aprendizaje acelerado atendiendo a las necesidades identificadas por las mujeres mayores, a través de sus nuevos grupos femeninos. Responde a

sus deseos de mantener y mejorar sus nuevas destrezas en lectura, escritura y aritmética, así como apoyar la educación de sus hijos.

Sayida, una madre de 35 años con seis hijos dice, "Tenía 15 cuando me casé y nunca había ido a la escuela porque mi familia no tenía suficiente dinero para enviarme. Por lo que a mí respecta, nunca es demasiado tarde para aprender. Mi hija mayor va a la escuela. Está en quinto grado. Yo también estoy en quinto grado. Es bueno el que nos podamos ayudar mutuamente."

Los grupos femeninos apoyados por el proyecto SCA reúnen a las personas que han completado el programa de aprendizaje acelerado y otros miembros de la comunidad interesados en educación. Con la colaboración de CRS y su socio en la implementación, las mujeres de las diferentes aldeas pueden reunirse para identificar metas personales y desarrollar planes para iniciativas de desarrollo comunitario.

Durante las sesiones iniciales de capacitación en destrezas de

liderazgo, las integrantes de los grupos femeninos identificaron como prioridades la electricidad, la educación pre-escolar, atención de salud materno-infantil, agua potable, empleo y capacitación vocacional. Su decisión de comenzar por establecer la educación pre-escolar tenía que ver con dar mayor oportunidad de participación en el proyecto de aprendizaje acelerado a las mujeres con niños, así como preparar a los niños pequeños para las oportunidades educativas futuras. El proceso de establecer las escuelas pre-primarias y escoger el personal fue participativo. Las mujeres discutieron sobre el mejor tipo de educación pre-escolar considerando su contexto y la disponibilidad de fondos. Mientras que las pre-primarias mantenidas por el gobierno se llaman Kodakistán ('Estados infantiles'), las mujeres decidieron que sus pre-primarias, que son más pequeñas, deberían tener el más modesto nombre de Otak-e-Kodak ('cuartos de niños').

Las mujeres elegidas para hacer funcionar las pre-primarias recibieron capacitación y materiales con la ayuda de Save the Children USA y UNICEF. Cada una de las 18 pre-primarias - abiertas seis días a la semana por tres horas - tiene dos maestras, una de las cuales debe estar alfabetizada. La segunda maestra a menudo es

Provincia de Kapisa, Afganistán



una abuela que nunca ha ido a la escuela. Las abuelas fueron estudiantes entusiastas y ahora están impartiendo su conocimiento tradicional y su folklore a los estudiantes.

Nuestra experiencia ha demostrado que el aprendizaje acelerado puede ser una estrategia que conecta las respuestas de educación en emergencias con los esfuerzos de desarrollo holísticos a más largo plazo. Para las mujeres el ir de aprender aritmética, lecto-escritura y destrezas de vida en una clase de aprendizaje acelerado a volverse líderes comunitarias en Afganistán es un desafío porque el proceso requiere cambios conductuales significativos, así como cambios en las normas culturales. El CRS ha determinado que apoyar el aprendizaje comunitario es un punto de inicio prometedor para construir redes locales conectadas a las oportunidades educativas provinciales y nacionales. El proyecto de aprendizaje acelerado necesitaba del proyecto SCA para asistir a las mujeres mayores en la definición y determinación de los pasos siguientes para mejorar sus vidas y las de sus familias dentro de la comunidad. El proyecto SCA y las actividades de pre-primaria han dado a las mujeres un medio para continuar construyendo sobre sus destrezas de lecto-escritura y aritmética y para apoyar de mejor forma a sus niños, a medida que pasaban por el sistema educativo. Finalmente, las mujeres han recuperado la confianza en sus habilidades y ahora comprenden qué es lo que las hace miembros fuertes y capaces dentro de su comunidad.

Las razones para el éxito del proyecto incluyen:

- programación flexible capaz de reflejar las necesidades emergentes de las comunidades y los beneficiarios durante el curso de la implementación
- disposición para comprender, prepararse para y satisfacer las necesidades locales
- alto nivel de compromiso de parte del personal del proyecto y los asociados
- coordinación y construcción de redes: el CRS ha trabajado en asociación con una amplia variedad de involucrados para compartir la experiencia y lecciones adquiridas.¹

Los pasos siguientes

El personal del CRS/Afganistán necesita realizar una lluvia de ideas

y enlazarse con representantes nacionales y distritales, así como donantes, para promocionar intervenciones que apoyen y complementen el trabajo de los grupos femeninos. Las mujeres recién alfabetizadas están en buena posición para ser capacitadas como agentes de salud comunitarios. Se están estableciendo pequeñas bibliotecas en aldeas para que puedan mantenerse leyendo y aprendiendo nuevas cosas. Puede que sea prematuro comenzar a trabajar con la comunidad en cuestiones de género y derechos de la mujer, pero las clases de aprendizaje acelerado tendrán menos impacto si estas cuestiones no son discutidas regularmente con todos los miembros de la comunidad, incluyendo a los hombres. El CRS/Afganistán respeta las normas culturales y esto es apreciado y contribuye al éxito del proyecto. No obstante, dado que el cambio de conducta es en parte resultado del proyecto de aprendizaje acelerado, es importante considerar prepararse para discutir con el personal del CRS y las agencias asociadas sobre las estrategias para abordar temas delicados. El CRS/Afganistán está bien posicionado para hacerlo, dado que el CRS y sus socios tienen un diálogo continuo con los hombres, especialmente a través de las clases de aprendizaje acelerado para hombres y jóvenes que patrocinan. En una aldea dada, aunque el apoyo está principalmente dirigido a mujeres y niñas, los hombres y jóvenes también se han beneficiado de la situación.

Los grupos femeninos pueden ayudar a facilitar la transición de las niñas de las clases de aprendizaje acelerado a las escuelas formales. Muchas estudiantes, y sus familias, están preocupadas por los peligros de ir a escuelas gubernamentales distantes – aunque algunas actualmente en construcción estarán más cerca. Los grupos de mujeres pueden



Anne Ullman McLaughlin
Provincia de Kapisa, Afganistán

ayudar apoyando un sistema para facilitar la movilización de las niñas hasta y desde la escuela de forma segura y sin amenazas perceptibles a su pudor y honor. También pueden continuar hablando en las comunidades sobre el por qué es importante que las niñas continúen educándose.

Está claro que las participantes involucradas en los proyectos están aprendiendo así como adquiriendo confianza en sus destrezas. Es imperativo mantener el *momentum* y continuar creando caminos para que los grupos locales logren el objetivo de desarrollo personal y colectivo.

Christine Capacci Carneal fue Asesora Técnica en Educación del CRS y ahora trabaja con la Oficina de USAID para Asia y el Cercano Oriente. Correo electrónico: ccapacci-carneal@usaid.gov. Anne Ullman McLaughlin fue la asesora educativa del CRS para Afganistán y actualmente está trabajando para el CRS supervisando los programas educativos en el sudeste de Asia. Correo electrónico: annecrs@laopdr.com

Para mayor información sobre el apoyo del CRS a la educación en Afganistán, vease: www.catholicrelief.org/our_work/where_we_work/overseas/asia/afghanistan/education.cfm

¹ Además de las autoridades educativas nacionales y distritales estos han incluido la Oficina Internacional de Migración (IOM)/USAID, Caritas Italiana, Caritas Noruega, el Banco de Desarrollo Asiático, Save the Children/USA, UNICEF, el Centro para la Educación Internacional de la Universidad de Massachusetts en Amherst, y grupos de mujeres en los Estados Unidos.

Educación para la paz: ¿por qué y cómo?

por Pamela Baxter y Vick Ikobwa

Pamela Baxter comenta por qué los programas de educación para la paz son muy importantes y Vick Ikobwa presenta la metodología y las lecciones adquiridas del Programa de Educación para la Paz de ACNUR/INEE en África del Este y la Región del Cuerno.

¿Por qué?

¿Por qué realizar programas de educación para la paz cuando hay tantas otras cosas que se necesitan lograr? La razón es que un buen programa de educación para la paz puede permitir a las personas el pensar constructivamente acerca de los problemas, tanto físicos como sociales, que necesitan soluciones y desarrollar actitudes constructivas sobre la vida en la comunidad.

El término 'educación para la paz' puede cubrir muchas áreas, desde la promoción hasta la reforma de leyes, desde educación básica hasta la justicia social. Generalmente se acepta que hay una diferencia entre educación para la paz y construcción de la paz. La educación para la paz es un intento de cambiar las conductas de la gente; la construcción de la paz incorpora la justicia social y económica (y reforma legal cuando es necesaria). Ambas tratan de hacer de los derechos humanos una realidad.

Muchas iniciativas, ampliamente disponibles, se concentran en la promoción - ya sea a líderes o a la comunidad en general. Estos programas se describen usualmente como 'basados en derechos', pues invocan la Declaración Universal de los Derechos Humanos como el argumento fundamental para los cambios que se necesitan hacer. Aunque estos programas a menudo explican los elementos constructivos necesarios para la paz, usualmente no crean un ambiente de aprendizaje en el cual explorar estos elementos.

Existen algunos grupos notables de teatro, arte y música que proveen programas interactivos y bien pensados, pero que aún son esencialmente programas de promoción. Crean conciencia de los conceptos que usualmente se incluyen en la educación para la paz pero no enseñan a las comunidades cómo alcanzar conductas constructivas.

Muchos de los programas que sí

ofrecen un currículum o apoyo al currículum (ya sea para educación formal o no formal) confían en que el maestro será capaz de interiorizar las destrezas y actitudes requeridas sin una estructura de apoyo para lograrlo. Luego se requiere que el maestro transfiera estas nuevas destrezas y actitudes a los estudiantes. Esta interiorización del maestro es un proceso vital. A diferencia de la enseñanza de una materia tradicional (donde es suficiente conocer el contenido), los programas de educación para la paz, para ser exitosos, requieren que el maestro realmente interiorice todas las destrezas, conocimiento, valores y actitudes asociadas con la educación para la paz.

No obstante, en una situación de emergencia o reconstrucción, la interiorización del maestro no es suficiente. En tales situaciones sería sorprendente que la mayoría de maestros estuvieran plenamente capacitados y en posibilidad de implementar un programa de aprendizaje abierto y flexible. Además, los estudiantes en estas circunstancias tienen necesidades especiales. La respuesta más efectiva a esta situación es programación y capacitación específica.

Un programa que responde a los parámetros de maestros poco capacitados, planificaciones rígidas y a necesidades especiales de estudiantes, requiere de una estructura curricular formal donde los conceptos se construyan gradualmente uno sobre otro y donde el principio clave sea el aprendizaje basado en derechos. Aquí es donde los principios de derechos humanos se trasladan a la metodología de cómo se enseña un programa. Esto a menudo se llama 'aprendizaje basado en 'actividades' o 'aprendizaje por descubrimiento'. La evaluación debe considerar no solo qué se ha aprendido sino también los materiales y la metodología del aprendizaje basada en derechos.

Este tipo de intervención en educación para la paz enseñará las destrezas y valores asociados con la educación

para la paz. Permite a los estudiantes practicar estas destrezas y les ayuda a descubrir por sí mismos los beneficios de modo que psicológicamente se 'apropian' de las destrezas y conductas. Para asegurarse de que sea un programa viable es esencial que no sea una iniciativa ocasional sino que sea tanto estructurada como sostenida. Ninguno de nosotros aprende estas conductas instantáneamente y para que los programas para cambiar o desarrollar conductas tengan éxito, deben ser sostenibles y basados en actividades.

¿Cómo?

El Programa de Educación para la Paz (PEP) implementado conjuntamente por la Red Inter-agencias para la Educación en Emergencias (INEE - véanse páginas 8-10) es un enfoque basado en derechos para el aprendizaje tanto formal como no formal (comunitario), diseñado para promover destrezas que construyan conductas positivas y constructivas para la paz y la prevención y minimización de conflictos. En África oriental y en el Cuerno el Programa de Educación para la Paz opera tanto en el ámbito escolar como en el comunitario.

La estructura curricular dentro del programa escolar formal, enfocado en los primeros ocho años de escolarización, está diseñado para responder al desarrollo psicológico y ético del niño. Es participativo y se centra en actividades, se basa en juegos, actividades y discusiones resultantes. Muchas de las actividades están basadas en un enfoque de aprendizaje exploratorio, incluyendo preguntas del tipo "¿qué pasa cuando/si...?". Estas actividades permiten al niño 'hacer paz' a través de experiencias tangibles dentro y fuera del salón de clases. A la Educación para la Paz se le asigna una lección semanal por grupo. En los campos de refugiados de Kakuma y Dadaab (en Kenia), también se dan lecciones para grados superiores, del octavo al décimo grados. En algunos asentamientos de refugiados en Uganda, el Programa de Educación para la Paz también se implementa en actividades extra-curriculares. Los materiales proveen lecciones y estructuras detalladas de modo que el maestro se pueda concentrar en comprender el punto y estructurar la lección, y asegurarse de que la metodología refleje el formato

de actividad del aprendizaje basado en derechos.

El programa comunitario se implementa a través de talleres comunitarios para adultos y jóvenes que no van a la escuela en áreas de refugiados y repatriados. Los talleres sobre educación para la paz están estructurados y tienen 12 sesiones de tres horas cada una. Es importante que el programa comunitario se enfoque de la misma manera estructurada que el programa de educación formal, ya que las destrezas y conceptos de cada uno se complementan entre sí y son interdependientes.

Como en el caso del programa escolar, la metodología está basada en derechos y es esencial que los facilitadores comprendan los principios del aprendizaje basado en derechos y los incorporen en su propia metodología. Debido a que el programa se alimenta de las destrezas de vida de los adultos participantes, primariamente se orienta por discusiones y los talleres sirven como un vehículo importante para lograr que las discusiones sobre paz y conductas aliadas lleguen al discurso público. Los talleres están abiertos para todos los miembros de la comunidad, cada grupo de trabajo está formado por 25 participantes. El Programa de Educación para la Paz asume que si cada participante recluta diez personas que conozca, entonces al menos 20% de la población de la comunidad en las áreas de implementación, se involucrará en el proceso.

El programa se está implementando en más de trece países (pero no en todos con financiamiento de ACNUR). En Dadaab y Kakuma, casi 35,000 niños y 14,000 niñas en las escuelas primarias reciben lecciones semanales. Más de 2,700 estudiantes de secundaria también reciben lecciones semanales (aunque solo 340 son niñas). En Uganda, 63 escuelas implementan el programa con más de 11,000 niños y más de 5,000 niñas que reciben lecciones semanales regulares. En la República Democrática del Congo más de 9,000 niños reciben lecciones. Se han capacitado maestros en Kenia, Uganda, República Democrática del Congo, Etiopía, Eritrea, Somalia y, recientemente en el sur de Sudán. En los programas no formales (comunitarios) hasta junio de 2004, Kenia tiene más de 2,600 graduados por primera vez con equidad de género. En los demás países del este de África y el Cuerno, más de 13,000 miembros de comunidades se han graduado del programa con implementación de capacitaciones para maestros y facilitadores a lo largo del año.

Se han adquirido una serie de lecciones:

- el éxito de un programa orientado a procesos como el de educación para la paz requiere que las destrezas, actitudes y valores que los niños aprenden en la escuela sean reforzados por los adultos en su comunidad. Los lazos entre programas escolares y comunitarios necesitan ser reforzados a través de reuniones y sesiones de capacitación conjuntas.
- La paz es responsabilidad de todos en cualquier comunidad. En lugar de enfocar la capacitación en un grupo selecto de individuos (aquellos que se consideran líderes de opinión), es preferible dirigirse a todos los niños escolarizados e involucrar participantes voluntarios en el programa comunitario (permitiendo así un enfoque “de bases”).
- La capacitación de maestros y facilitadores es clave. El programa no puede ser efectivo si los materiales simplemente se entregan a los maestros sin una capacitación apropiada.
- Se debe desarrollar la capacidad de los refugiados con mayor experiencia para asumir responsabilidades de capacitación dentro del programa, como garantía de la utilización de conocimiento y experiencia locales y que la comunidad se apropie del programa que se promueve. Muchos graduados del programa han desarrollado ‘comités para la paz’ para minimizar y resolver conflictos dentro y entre comunidades (que ahora se incorporan a los programas generales de seguridad en los campos) y han organizado grupos de jóvenes para promover la paz constructiva, a través de eventos deportivos y culturales. El Programa de Educación para la Paz provee a los graduados ‘cursos de actualización’ de acuerdo con las necesidades; no obstante, los recursos no permiten un seguimiento más estructurado.
- Las asociaciones inter-agencias pueden facilitar un alcance más amplio del programa – particularmente para llegar a las comunidades de refugiados y comunidades del país de origen donde las restricciones debidas al mandato serían un problema. Esto ocurre con la asociación entre ACNUR y la organización religiosa Catholic Relief Services (CRS), la cual ha hecho posible prestar educación para la paz en campos de refugiados kenianos, así como en áreas seleccionadas del Sur de Sudán (donde opera CRS). Las evaluaciones externas han contribuido con comentarios constructivos sobre la administración e implementación

del programa. Los problemas administrativos no han sido resueltos; el programa ha sido financiado cada vez menos a pesar de que, paradójicamente, es sumamente exitoso dentro de las comunidades. Las sugerencias sobre contenido y capacitación hechas en la evaluación están siendo incorporadas en los materiales revisados y en actividades adicionales de capacitación en el campo.

En 2004, ACNUR y UNESCO desarrollaron una asociación de trabajo para ayudar a responder a las sugerencias de contenido y expandir el programa a fin de asegurar su adecuación en las situaciones posteriores al conflicto o de los países en desarrollo. Esta asociación debería – siempre que lo permita el financiamiento – asegurar que el programa (y no solo los materiales), puede ser replicado en los países menos desarrollados. Ya se han hecho solicitudes para que sea adaptado a situaciones en el Medio Oriente, Afganistán, las islas del Pacífico (Indonesia, Salomón y Fiji) y el sureste de Asia. Lamentablemente, esto solo puede lograrse con el compromiso de los donantes en un programa que, por su propia naturaleza, requiere de mucho personal y es relativamente lento en su crecimiento e implementación.

Si solamente una fracción del dinero gastado alrededor del mundo en conflictos se pudiera invertir en programas para la paz como el Programa de Educación para la Paz de INEE/ACNUR, podríamos alcanzar un futuro de paz y esperanza en comunidades de refugiados y países con situaciones post-conflicto alrededor del mundo.

Pamela Baxter es la Coordinadora de Educación para la Paz de ACNUR y Principal Asesora Técnica sobre Paz y Derechos Humanos de UNESCO. Correo electrónico: Baxter@unhcr.ch y/o p.Baxter@unesco.org.

Vick Ikobwa es el Asesor Regional en Educación para la Paz, ACNUR, Eje de Apoyo Regional, Nairobi. Correo electrónico: ikobwa@unhcr.ch

Véase Marc Sommers “Educación para la Paz y Jóvenes Refugiados (Peace education and refugee youth)”, en línea en www.hri.ca/children/refugees/unhcr_peaceed.pdf y la Guía sobre Buena Práctica (Good Practice Guide) del INEE sobre educación para la paz en www.ineesite.org/edcon/peace.asp.

Es tiempo de terminar con el descuido de la educación secundaria

por Tim Brown

Cuando se les niega la educación secundaria durante conflictos prolongados, se despoja a las comunidades desplazadas de la posibilidad de contar con líderes potenciales y la esperanza de un futuro mejor.

Cuando el financiamiento para la educación de desplazados se reduce, la educación secundaria es la primera afectada. Algunas de las consecuencias son:

- en los campos de Dadaab en Kenia las restricciones presupuestarias han limitado el número de estudiantes admitidos en la escuela secundaria. Se espera que la población de graduados de primaria que deja de estudiar se eleve de 2,000 a 10,000 en los próximos cinco años. La creciente tensión, resultado de la masa cada vez mayor de jóvenes ociosos frustrados, puede explotar en violencia.
- En Pakistán la suspensión del apoyo internacional para las escuelas secundarias de refugiados afganos en 1995, obligó a muchas a cerrar. Se perdieron oportunidades para proveer los recursos humanos capacitados que hoy se necesitan desesperadamente en Afganistán.
- En Uganda, a finales de la década de los noventa, se incrementó la competencia por un número cada vez menor de becas para la educación secundaria. Para mejorar sus notas - y los prospectos de tener una beca - algunos niños refugiados sudaneses repetían continuamente su último año en la escuela primaria. Los maestros observaron que las niñas eran acosadas y algunas abandonaron la escuela, debido a la presencia de estos jóvenes de mayor edad.

Los jóvenes refugiados están en una edad en la que sus necesidades psicosociales y de protección inmediata son grandes y requieren de destrezas de vida cruciales para supervivir. Si se les dan oportunidades educativas es menos probable que caigan presa del reclutamiento militar o el abuso sexual. Más aún, necesitan llegar a la adultez preparándose para su futuro papel en la reconstrucción de una sociedad pacífica. Las jóvenes mujeres, en particular, necesitan educación secundaria para poder llegar a ser maestras y modelos de conducta futuros para incentivar a más niñas a ir a la escuela.

Los refugiados valoran la educación secundaria a tal grado que algunas veces llegan a vender sus raciones de comida para reunir fondos que permitan a los niños asistir a las escuelas secundarias. No obstante, los donantes - bajo la presión global hacia la Educación Primaria Universal - a menudo no logran ver las consecuencias de la falta de apoyo. Las líneas presupuestarias disponibles para financiar programas de educación secundaria son difíciles de identificar. Los donantes parecen estar inseguros respecto a si la educación secundaria para refugiados cae dentro del alivio de corto plazo o desarrollo de largo plazo. ¿Para el país de asilo o el país de origen? ¿Para derechos humanos o necesidades comunitarias?

Los dilemas de financiamiento se ven exacerbados por el hecho de que la educación secundaria - ya sea en forma de educación terciaria, educación secundaria formal o entrenamiento vocacional - es costosa. Los donantes tienen que decidir entre dispersar los fondos sin arriesgar la calidad o enfocarse en refugiados seleccionados que puedan escalar la pirámide educativa y eventualmente ayudar a sus comunidades como profesionales y líderes.

Los enfoques de bajo costo son formas de lidiar con financiamiento limitado. Pueden incluir escuelas secundarias auto-ayuda, aumento de las capacidades de instituciones locales, becas de costos compartidos y educación no formal, tal como capacitación orientada a la concienciación del VIH/SIDA. Las escuelas basadas en la comunidad promueven el empoderamiento de los refugiados, pero también requieren de apoyo externo y acreditación. Las escuelas secundarias locales usan la infraestructura existente y recursos disponibles localmente, pero puede ser que los refugiados necesiten clases adicionales para hacer su educación más significativa. Las becas parciales permiten que los fondos se distribuyan proporcionalmente e incentivan iniciativas en los refugiados, pero lo importante aquí es asegurarse de que los estudiantes tengan la capacidad

para afrontar la carga de trabajo que esto implica.

Las agencias que trabajan en educación secundaria necesitan vencer las dificultades para identificar y seleccionar a los beneficiarios. Es necesario:

- distinguir a los refugiados con necesidades genuinas de aquellos que hacen reclamos no legítimos
- luchar por paridad de género y realizar acciones para ayudar a las niñas sin causar reacciones violentas ni presionarlas indebidamente para que tengan logros
- dar prioridad a refugiados con necesidades especiales
- premiar a estudiantes refugiados que muestren logros y compromiso
- asegurarse de que tanto los refugiados urbanos como los de los campos pueden beneficiarse
- dejar que los nacionales, cuando sea posible, se beneficien del apoyo a la educación para refugiados: puede que esto implique aumentar la capacidad de las autoridades educativas locales y contribuir a los costos adicionales en que incurren cuando ofrecen educación a las personas desplazadas.

Más investigaciones nos ayudarían a comprender mejor la importancia de la educación secundaria para jóvenes desplazados y mejorar los métodos de entrega. Los donantes necesitan informarse y aprender más sobre el valor de esta etapa vital de la educación.

Tim Brown fue uno de los pioneros en la creación de la Fundación para el Auspicio de la Educación para Refugiados (Foundation for the Refugee Education Trust-RET), una fundación independiente establecida por ACNUR en 2000, para atender la necesidad de educación secundaria para refugiados.

Tim representó a la RET en el Grupo de Trabajo de la INEE sobre Estándares Mínimos para la Educación en Emergencias durante su fase formativa de lograr consenso sobre estándares, y es actualmente un miembro del Equipo de Trabajo de Adolescentes y Jóvenes de INEE. Correo electrónico: brownunhcr@yahoo.com.

Participación de los padres

por Ezra S. Simon

Las asociaciones de padres y maestros y otros grupos comunitarios pueden ofrecer una ayuda significativa para establecer y administrar escuelas de refugiados; su compromiso también puede ayudar a los refugiados adultos a ajustarse a sus nuevas circunstancias.

En 1998, los refugiados de Sierra Leona y Liberia fueron transferidos de áreas fronterizas volátiles a grandes campos pre-planeados en el interior de Guinea. Los refugiados viajaron en grandes camiones y a cada uno se le permitió llevar unas cuantas pertenencias - colcha, palangana, ollas y ropa. Sin embargo, mientras los observaba, vi otros artículos que llevaban: enormes pizarrones y planes de clase laminados. Querían erigir escuelas temporales tan pronto llegaran a los nuevos campos, algunas veces incluso antes de tener oportunidad de construir sus propios refugios. Siendo un símbolo de esperanza y determinación, la escuela debía estar presente para que la comunidad se integrara de nuevo.

La educación es vista como una oferta de esperanza para un futuro mejor - y una oportunidad de derrotar el sentimiento de desesperación. Más aún, muchos refugiados creen que los lazos familiares y las rutinas son esenciales en situaciones de post-conflicto. Esta lucha por proveer educación a sus niños contra todo obstáculo puede dar a los refugiados una causa por la cual luchar y un sentido de propósito.

Al preparar el funcionamiento de la escuela, debe incentivarse la amplia participación de la comunidad: maestros, líderes y ancianos de la comunidad, miembros de asociaciones femeninas, líderes estudiantiles, trabajadores de la salud, líderes espirituales y padres activos. A medida que los participantes contribuyen con sus ideas, se vuelven parte de una reunión *ad hoc* que eventualmente se vuelve una entidad reconocida con autoridad para tomar decisiones y, frecuentemente, un sentido de celo comunitario: una Asociación de Padres y Maestros.

Al organizar cuándo y cómo se construirá la escuela, la asociación de padres y maestros toma un papel particularmente crucial en el contexto de la erosión social generalizada - el de contribuir a la formación de una comunidad. Rara vez hay algo más en términos de estructuras semi-permanentes en la mayoría de los campos; la escuela se volverá eventualmente un centro comunitario - utilizado para clases de

alfabetización de adultos, control de censos y reuniones y como un área de revisión y abrigo de emergencia para recién llegados.

Los padres pueden involucrarse en una variedad de tareas para asegurarse de que sus hijos reciben una mejor educación, desde inscribir a los estudiantes y construir nuevos edificios e instalaciones sanitarias, hasta obtener apoyo del gobierno local para sus actividades y sincronizar el currículum de los refugiados y sus actividades diarias con las de los ciudadanos locales. El compromiso de los padres ayuda a motivar a sus hijos a estudiar y permanecer en la escuela. No obstante, tan importante como esto es que en la mayoría de los casos, este involucramiento también reduce los sentimientos de los adultos de lejanía e impotencia que resultan de vivir en un ambiente de campo de refugiados.

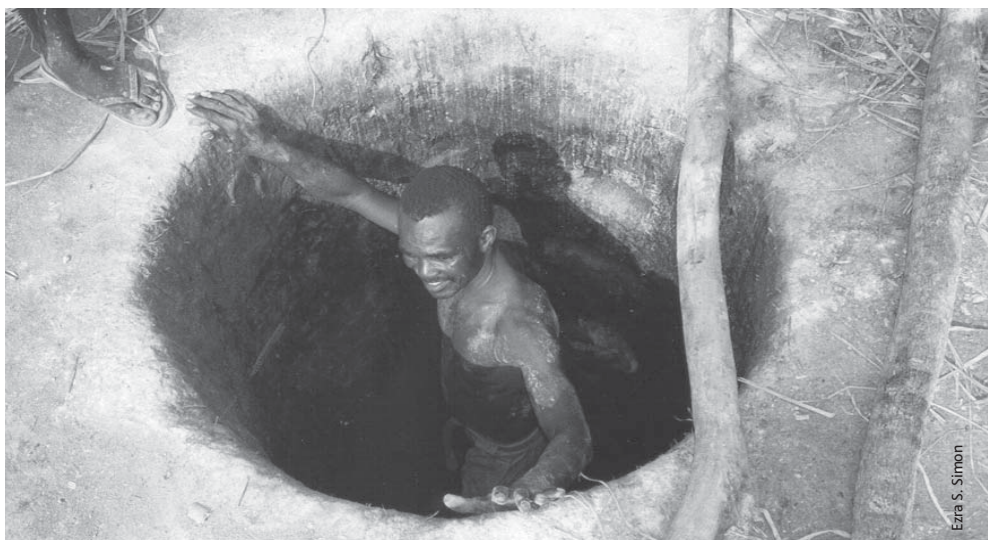
Al servir como catalizadores para un mayor liderazgo, las asociaciones de padres y maestros pueden reunir una variedad de individuos que de otro modo no interactuarían en un foro similar, todos contribuyen con ideas sobre problemas tales como la educación de las niñas, métodos de enseñanza y sugerencias sobre qué materias deberían seleccionarse como la base para la futura construcción de Nación. Cuando los eventos actuales interesaban directamente a la población desplazada, algunos padres refugiados en Guinea pidieron que a los niños - los pacificadores del futuro - se les enseñara sobre estos asuntos en la escuela. Esto ya se ha hecho en algunas escuelas a través de grupos de noticias que se enfocan en un artículo del periódico o programa de

televisión para explorar cada semana. Otros padres exigieron que se hiciera un mayor esfuerzo para explicar los eventos terribles que tuvieron lugar durante la guerra. Un padre liberiano pidió que los estudiantes aprendieran por qué sus compañeros estuvieron involucrados en la quema de casas y el asesinato de sus vecinos; los padres no sólo pensaban que los niños escolarizados debían tener una comprensión más profunda de por qué el conflicto se desarrolló del modo que lo hizo, sino que también deseaban que sus niños aprendieran algo relevante y luego se lo transmitieran a ellos como estudiantes secundarios.

En el caso de Eritrea, se determinó que en una situación de ayuda para el desarrollo la asociación de padres y maestros puede involucrarse gradualmente en una movilización comunitaria más amplia, identificación de necesidades e implementación de proyectos, incluyendo la obtención de subvenciones. Esto a su vez puede involucrar apoyo al programa, determinación de costos, control de inventarios, administración de registros y otras destrezas relacionadas. Los proyectos pueden ser importantes en términos de su impacto, pero aún más significativo es el proceso de aprendizaje por el cual pasan los involucrados. A través de la práctica de reuniones de grupos de escuelas, las experiencias pueden compartirse para beneficio mutuo y lograr mejores niveles generales de confianza.

Ezra S. Simon es actualmente Coordinador del Programa para Niños y Conflicto Armado en el Consejo de Investigación en Ciencias Sociales (www.ssrc.org/programs/children). Previamente, trabajó en programas para niños en Eritrea y Etiopía, y con refugiados de Sierra Leona y Liberia en Guinea. Correo electrónico: simon@ssrc.org.

Miembro de una asociación de padres y maestros de Sierra Leona excavando un pozo en un campo de refugiados, área de Gueckedou, Guinea



Atravesando el campo minado de la educación en Kosovo

por Marc Sommers y Peter Buckland

Ahora que el sistema educativo de Kosovo ha sido re-estructurado bajo la indiscutible supervisión internacional, ¿qué lecciones ofrece este innovador experimento en reconstrucción educativa para otros Estados en situación post-conflicto?

Cinco años después de la campaña militar de la OTAN, el papel de la educación en Kosovo sigue siendo controversial y políticamente cargado. Los puntos de vista de educadores albanos-kosovares, serbios e internacionales a menudo no coinciden. Las percepciones de lo que ha ocurrido en el sector educativo importan tanto como los hechos. Las políticas y prácticas educativas están influenciadas por el acalorado y no resuelto impasse de fuerzas. En general, los albanos-kosovares aspiran a la independencia mientras que los serbio-kosovares desean que Kosovo siga siendo parte de la Unión Estatal de Serbia y Montenegro (sucesora de la República Federal de Yugoslavia).

Los primeros convoyes de oficiales de la ONU que llegaron a la capital kosovar, Pristina, a mediados de junio de 1999, encontraron un ambiente extraordinariamente tenso. La educación estaba paralizada en muchas regiones de Kosovo debido a la intensificación del conflicto entre el Ejército Kosovar de Liberación (KLA, por sus siglas en inglés) y el ejército serbio. La Administración Interina en Kosovo (UNMIK) tenía solo unos cuantos días para preparar su papel como autoridad civil interina después del cese del bombardeo de la OTAN y disponía de muy poco personal y equipo.

Un punto focal de la rebelión de los albanos-kosovares contra el gobierno yugoslavo de Slobodan Milosevic era el 'sistema paralelo' que habían construido luego de que se les negara el acceso a la educación estatal en 1991. UNMIK y las ONG internacionales que anegaron Kosovo heredaron dos sistemas de administración educativa debilitados - uno albanos, otro serbio.

Volviendo a empezar

Poco después del cese del conflicto militar en 1999, las agencias internacionales comenzaron a proveer recursos para apoyar la rehabilitación de las instalaciones escolares. Sus logros se debieron grandemente a instituciones y recursos que los kosovares pusieron a la disposición. La mayoría de las comunidades no esperaron a la comunidad internacional y rápidamente se ocuparon de los edificios escolares, limpiando los escombros y organizando clases remediales.

Un año después de la llegada de la OTAN a mediados de 1999, el liderazgo de la UNMIK en el Departamento de Educación y Ciencia había mantenido poco de la herencia educativa de Kosovo. La reforma dramática e incluso la renovación se habían convertido en la orden del día. La ONU recibió carta libre y ensambló un sólido orden de logros. Muchos de los éxitos de la UNMIK brotaron de la decisión de asignar tareas clave a agencias internacionales. Estas tenían la flexibilidad, experiencia y capacitación para movilizar fondos e implementar programas rápida y eficientemente. Esto también permitió que el Departamento de Educación y Ciencia de la UNMIK mantuviera una infraestructura relativamente 'pequeña' - un requerimiento clave de los donantes que apoyaban la operación educativa de la UNMIK. Pero también significó que los educadores locales experimentados fueran marginados. Muchos educadores locales dedicados se apartaron del proceso directo de administración y reforma del sistema y fueron acaparados rápidamente por las ONG.

Una consecuencia relacionada

con la decisión de la UNMIK de implementar reformas educativas rápidas, fue que los kosovares no consideraron que el proceso fuera ni abierto ni basado en el aprendizaje. Los líderes educativos de la UNMIK no eran percibidos como escuchas receptivos. El proceso de relevo de autoridad fue limitado, en gran parte porque no se dio una alta prioridad al aumento de la capacidad y la confianza y al desarrollo de un sistema receptivo. En última instancia, la opción se dio entre acciones que intencionalmente presionaban a los líderes locales y un trabajo más paciente y quizás más minucioso orientado a aumentar la capacidad. Al final, no se logró construir confianza porque no se trabajó para ello.

Además, los administradores de la UNMIK trataban principalmente con políticos de línea dura y no eran conscientes del pragmatismo de muchos educadores fuera de la élite. La UNMIK perdió una oportunidad importante de promover y proveer la capacitación en prevención, mitigación y resolución de conflictos. La UNMIK debió haber incentivado las iniciativas de coexistencia que tenían lugar entre albanos y serbios fuera de las élites. En Kosovo se necesitan con urgencia programas que demuestren inclusión, en lugar de aquellos que atiendan las preocupaciones de albanos o serbios por separado.

Bajo la presión de los donantes de obtener resultados rápidos, la UNMIK logró que el 80% de los alumnos de escuela primaria y secundaria básica regresaran a la escuela en tres meses. No obstante, aún hay niveles de abandono altos entre la escuela primaria y secundaria, particularmente en el caso de las niñas, las minorías étnicas y los niños en áreas rurales. En 2002, menos del 56% de las niñas albanos-kosovares y 40% de niñas roma, turcas y eslavas musulmanas asistieron a la escuela secundaria. La educación superior sigue en

crisis debido al debate sobre el reconocimiento de una universidad en la ciudad de Mitrovica, que es dominada por antiguos docentes y administradores serbios de la Universidad de Pristina.

Los retos al acceso persistieron. Dado que la discriminación étnica fue uno de los factores críticos subyacentes al conflicto, no es nada sorprendente que el problema de la escolarización étnicamente separada fuera una preocupación política clave tanto para kosovares como para agentes internacionales. Al inicio de la reconstrucción post-conflicto pareció – por lo menos a nivel de retórica – que había consenso para que todos los niños se acomodaran en un solo sistema educativo incluso que respetara el idioma y los derechos culturales de todos.

No obstante, la década de segregación y exclusión impuestas, algunas veces de forma brutal, ya habían hecho mella. En los primeros tres meses, después de la campaña de la OTAN, ya se había restablecido una nueva versión de los dos sistemas paralelos, a medida que los refugiados albanos de Kosovo regresaban a sus poblaciones y hogares, y muchos serbios y otras minorías étnicas o bien se iban de Kosovo o se mudaban a áreas consideradas más seguras.

A pesar de las deficiencias, la reconstrucción de la educación en Kosovo posterior al conflicto es un logro notable que da testimonio de la dedicación del pueblo de Kosovo y la comunidad internacional. Hoy en día la mayoría de los maestros no calificados ya no están enseñando. El proceso de re-alineación de la estructura educativa con las normas

europeas está en camino. Todos los maestros pertenecen a un solo sistema de nómina de pagos y reciben salarios regulares, aunque inadecuados.

Los conflictos pueden crear oportunidades inusuales para introducir cambios que – con tiempo, paciencia e involucramiento local – pueden transformar los sistemas educativos. No obstante, es importante notar que:

- los sistemas educativos con raíces en el pasado tienen una resistencia asombrosa y no pueden ser desplazados fácilmente.
- Se debe encontrar un equilibrio entre las tradiciones duraderas y los cambios visionarios.
- Los donantes y las agencias internacionales deben evitar la creación de expectativas locales poco realistas, en cuanto a lo que se puede lograr rápidamente.
- Las iniciativas de capacitación en prevención, mitigación y resolución de conflictos y la promoción de coexistencia son vitales.

Finalmente, hay que tomar en cuenta que es un trabajo difícil e invariablemente largo, el de mejorar la capacidad y la confianza y, que a su vez, logre el consenso necesario para garantizar que los cambios eventualmente serán una parte del sistema sostenible y duradero.

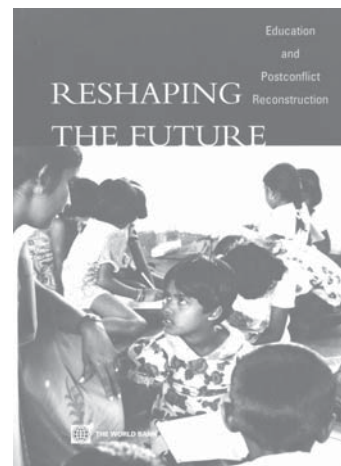
Marc Sommers es Consultor, Becario de Investigación del Centro de Estudios Africanos, Universidad de Boston (www.bu.edu/africa) y Especialista de Juventud en Riesgo con CARE, USA y de la Actividad de Educación Básica y Apoyo en

Políticas (BEPS, por sus siglas en inglés). Correo electrónico: msommers@bu.edu.

Peter Buckland es Primer Especialista en Educación para el Servicio de Asesoría en Educación del Banco Mundial (<http://www1.worldbank.org/education>). Correo Electrónico: pbuckland@worldbank.org

Este artículo fue extraído de 'Mundos paralelos: reconstruyendo el sistema educativo en Kosovo' por Marc Sommers y Peter Buckland, Instituto Internacional para la Planificación Educativa, UNESCO, 2004. El texto completo está disponible en línea en: www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/kosovo.pdf

Peter Buckland es el autor de *Reshaping the future: education and post-conflict reconstruction* (Rediseñando el futuro: educación y reconstrucción post-conflicto), Banco Mundial, octubre de 2004. \$12.00. 120pp. ISBN 0-8213-5959-2. Info/orden: http://publications.worldbank.org/ecommerce/catalog/product?item_id=4165961 (o vía local de listados EDS).






El equipo de Migraciones Forzadas en Línea del Centro de Estudios sobre Refugiados ha producido una página de recursos en internet sobre Educación en Emergencias y Reconstrucción (*Education in Emergencies and Reconstruction*). Para complementar esta crónica, ver: www.forcedmigration.org/browse/thematic/education.htm

Reconstrucción educativa en Ruanda

por Anna Obura

Antes de los eventos genocidas de 1994, el sistema educativo de Ruanda reflejaba y reforzaba las tendencias destructivas del país. ¿Ha tenido éxito la política educativa de post-guerra en promover unidad nacional, reconciliación y tolerancia?

La historia es de suma importancia en Ruanda. La interpretación de la educación en Ruanda sin consideración a su historia, implica no describir la experiencia de la niñez ruandesa. Desde la introducción de la escolaridad moderna ha habido un desequilibrio, grandes grupos sociales se han sentido excluidos en diversas ocasiones de las escuelas y se les ha privado de la educación, por consideración de grupo social o identidad regional. La experiencia de exclusión de la educación fue un factor crítico que alimentó el conflicto.

La Ruanda pre-genocidio usaba un sistema discriminador de cuotas para la entrada a las escuelas – basado en criterios de grupo social y regional en lugar de rendimiento académico. El sistema educativo fue particularmente atacado durante el conflicto. Se buscó a maestros y otras personas educadas para asesinarlos y hubo maestros y estudiantes que fueron tanto víctimas como victimarios del genocidio en las escuelas estatales y religiosas. Las escuelas fueron saqueadas y destruidas lo mismo que el Ministerio de Educación. Pocos maestros sobrevivieron. La documentación y los materiales escolares que quedaron eran escasos. Niños en lugar de adultos quedaron al frente de cientos de miles de hogares.

Los niños repatriados recuerdan la baja calidad de la

enseñanza en los campos de refugiados y la falta de materiales. Aquellos que estuvieron en el exilio en el Congo, lamentan el hecho de que no se autorizara la escolarización durante la mayor parte de su estadía en el país. Los exilados estaban conscientes de que no eran iguales a sus anfitriones en cuanto a su estatus desfavorecido y la necesidad de esconder su identidad y su diferencia. Estaban más que felices de volver a casa, aliviados de la libertad para ser ruandeses de nuevo, de hablar su propio idioma abiertamente y no tener que pretender ser de otra nación. Por lo tanto, estaban listos para lidiar con algunas de las deficiencias del sistema escolar ruandés que encontraron a su regreso. La política educativa de post-guerra ha promovido la unidad y reconciliación nacionales, priorizando la equidad de prestación y acceso e incentivando una cultura humanitaria de inclusión y respeto mutuo. La discriminación ha sido declarada ilegal y la clasificación de estudiantes y maestros por su afiliación *hutu*, *tutsi* o *twa* ha sido abandonada.

Bajo un fuerte liderazgo estatal apoyado por la

determinación de padres y alumnos para restaurar la educación, se han alcanzado objetivos notables en la inscripción a la escuela primaria en un tiempo relativamente corto. La inscripción a la escuela secundaria también se ha incrementado significativamente, debido principalmente a la rápida expansión de las escuelas privadas. Las asignaciones presupuestarias del gobierno central para la educación han crecido, aliviando la carga sobre comunidades y padres. Los planificadores educativos han reconocido la necesidad de reducir las tasas de abandono y reprobación. El déficit más importante se encuentra en el reto de proveer educación accesible y relevante para los más pobres y particularmente para los hogares liderados por niños. Uno de cada cuatro niños en edad escolar sigue fuera de la escuela.

El currículum ruandés ha sido objeto de mucho debate. La historia ruandesa aún no se enseña en las escuelas a pesar del incentivo oficial de enseñar aquellos elementos históricos que no están en disputa. Ruanda simplemente no está lista para llevar a cabo la revisión del currículum de

Alfabetización para refugiados, Ruanda



historia, aunque los historiadores nacionales e internacionales continúan produciendo descubrimientos nuevos y excitantes sobre la historia social de Ruanda. No se han escrito libros de texto de historia desde 1994.

Ruanda es una muestra de que la Educación para Todos (EFA, por sus siglas en inglés) tiene un papel único que jugar en un país que ha sido desgarrado por la discriminación y la exclusión y donde el sistema educativo fue utilizado como un instrumento de destrucción social. La lección adquirida es que el momento para la EFA es ahora: el Estado necesita llegar a cada niño, en cada circunstancia, con algo que este pueda llamar escuela y demostrar a todos los niños que son, cada uno de ellos, de interés para el Estado.

Las lecciones adquiridas de la experiencia en Ruanda aplicables globalmente sugieren la importancia de:

- analizar las deficiencias y/o crímenes del sistema educativo previo, declarando una política nueva e inmediatamente proveer evidencia visible y tangible de una experiencia escolar diferente
- recomenzar primero con programas escolares familiares - simplificados a lo esencial - en lugar de iniciativas innovadoras
- aligerar los currícula de modo que se concentren primero en lo fundamental y 'dejar espacio libre' para subsiguientes innovaciones curriculares
- definir claramente los papeles y tareas de los diferentes ministerios y agencias
- movilizar los recursos locales a través de la coordinación con organizaciones religiosas y autoridades locales
- excepciones flexibles a las reglas: los pagos iniciales únicos y raciones de comida para los maestros en 1994 fueron cruciales
- crear nuevas escuelas, más pequeñas, para llegar a localidades aisladas
- reconocer que la rehabilitación física de las escuelas toma tiempo: para 2002, ocho después del inicio de la reconstrucción, solo la mitad de los salones de clase de Ruanda estaban contruidos con materiales permanentes
- priorizar la entrega de materiales esenciales de bajo costo, que estén disponibles en el ámbito local: los pizarrones, tiza y las tablillas deben ser lo primero
- mecanismos que en el ámbito comunitario aseguren que los niños con mayor necesidad no abandonen la escuela
- compartir información con educadores no gubernamentales en escuelas religiosas y privadas
- tomar decisiones oportunas sobre revisión y entrega de libros de texto: sin materiales de enseñanza, los

programas no pueden enseñarse y los maestros evitarán temas difíciles o sensibles

- comprender que la estructura del sistema educativo es tanto una fuente de aprendizaje como un tópico de enseñanza: si el propósito es enseñar equidad, las escuelas deben practicarla a través de mecanismos de admisión transparentes, abolición del castigo corporal y relaciones de respeto dentro de la escuela
- capacitar maestros para lidiar con adolescentes traumatizados
- introducir tempranamente las discusiones sobre cómo enseñar historia.

Anna Obura es consultora en educación en emergencias con interés particular en Ruanda, Burundi y la región del Cuerno de África, y con considerable experiencia en asistencia de ONG a países en situaciones post-conflicto y el tema de género en educación. Correo electrónico: aobura@africaonline.co.ke

Este artículo fue extraído de *Nunca más: reconstrucción educativa en Ruanda* (Never again: educational reconstruction in Rwanda) por Anna Obura, Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO, 2003. Texto completo en línea en: www.unesco.org/iiep/PDF/pubs/Rwanda_Neveragain.pdf (1.15 MB)

actualidad

Brasil: La crisis mundial provoca el flujo migratorio

El Foro Social de las Migraciones se realizó en enero recién pasado en Porto Alegre, Brasil. Asistieron más de 600 personas de 35 países que discutieron sobre el tema "Travesías en los desórdenes globales".

El evento fue inaugurado por el presidente del Servicio Pastoral de los Emigrantes (SPM) y obispo de Jales, Dom Demétrio Valentini, que habló del tema "Ética y Migraciones en el Contexto Mundial". Dom Demétrio sostuvo que las *migraciones son un fenómeno inherente a la trayectoria humana y, de esta manera, es importante establecer "balizas éticas" para regular las variadas soluciones que el tema suscita.*

Cerrando las conferencias, el presidente de la Asociación Brasileira de Estudios Poblacionales, el sociólogo George Martine, habló sobre "La globalización inconclusa: migraciones internacionales y pobreza en el siglo XXI". Ejemplificó varias situaciones del proceso migratorio en América Latina, que sólo en Estados Unidos es responsable por el 50% de este flujo. De estos, el 10% de los emigrantes oficiales envían el 30% de las remesas del mundo y los brasileños son mayoría. Martine concuerda con los argumentos de

los otros disertantes, pero resalta el aspecto de la globalización.

FSM - Resoluciones

El Consejo Hemisférico de las Américas del FSM, reunido en Porto Alegre, tomó las siguientes resoluciones:

El II Foro Social Américas 2006 se realizará en Venezuela, en las mismas fechas que el Foro de Davos. Este evento será, al mismo tiempo, el Foro Social Mundial 2006 sede Américas, de acuerdo con el formato descentralizado adoptado para esta edición del evento mundial.

Con miras a fortalecer tanto el proceso mundial como el regional, este evento se enmarcará en la Carta de Principios y en las orientaciones metodológicas generales del FSM, y definirá su programación de manera autónoma, atendiendo a las especificidades de la realidad continental.

El Consejo Hemisférico Américas se reunirá en abril 2005, en Cuba, con los propósitos principales de: avanzar en definiciones sobre su estructura y roles internos; hacer un balance político y metodológico del proceso continental y de sus interrelaciones con el mundial; cumplir con la transición de la Comisión Organizadora del FSA y del Secretariado del CH; dar inicio a los preparativos del Foro de Venezuela.