

II. Desarrollo por fases de los programas de educación básica

II.1 Introducción

La Segunda Parte de este documento quiere ofrecer a cuantas personas trabajan sobre el terreno, a profesionales/directores, al personal de las organizaciones no gubernamentales, a las agencias de las Naciones Unidas y otras agencias internacionales, a los agentes comunitarios que atienden a los refugiados, o a cualquier institución relevante del gobierno anfitrión, *estrategias educativas pragmáticas* para una respuesta educativa rápida en una situación de postcrisis. Para un especialista — y para un no especialista — pretende ser un documento de apoyo. Las estrategias que se proponen han sido probadas en situaciones recientes de emergencia,

especialmente en Africa, y han contribuido a la protección generalizada de los niños y jóvenes adultos. Se basan en distintas fuentes; unas directamente asociadas a emergencias complejas y otras a tendencias y enfoques más amplios.

La educación suele percibirse como una iniciativa de tipo evolutivo, razón por la cual suele quedar excluida de las estrategias y respuestas de emergencia. Las últimas intervenciones humanitarias en materia de educación se perciben cada vez más como una respuesta coherente que cumpliría dos funciones: *a)* responder a las necesidades psicosociales humanitarias de los niños afectados; *b)* contribuir al futuro desarrollo de los recursos económicos/humanos de los países en crisis.

TABLA I.
Objetivos en favor de la educación básica en escuelas financiadas por el ACNUR

PRIMARIA (GRADOS 1 AL 6)	FORMACIÓN ACTUALIZADA DE LOS MAESTROS
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Proporcionar educación básica (alfabetización y matemática básica e instrucción en conocimientos para la vida); ○ Cubrir las necesidades psicosociales de niños y adolescentes desplazados/traumatizados; ○ Preparar las bases para la educación secundaria; ○ Preparar a los niños/jóvenes para la repatriación, la reintegración o el asentamiento local. 	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Desarrollar la capacidad docente profesional mediante la formación actualizada de maestros; ○ Reciclaje de maestros en materias escolares básicas, en temas psicosociales y en temas relacionados con la preservación de la vida, como la salud, el medioambiente, la resolución de conflictos y los derechos humanos; ○ Preparar a los maestros par la repatriación, la reintegración o el asentamiento local.
<p>Características del programa</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Clases de preescolar par niños menores de 6 años no financiadas por el ACNUR, salvo los materiales y la formación; ○ Currículum escolar basado en el país o área de origen; ○ Lengua utilizada en las escuelas del país de origen; ○ Escolarización primaria para todos; ○ Clases especiales de tarde para niños/adolescentes fuera de la escuela, con un currículum adecuado; ○ Mínimo de cuatro horas diarias a partir de la clase 1, y de seis horas diarias a partir de la clase 4; ○ Mínimo de cinco días por semana; ○ Dos turnos para duplicar el número de alumnos que pueden recibir enseñanza diaria; ○ Exámenes finales reconocidos por el Ministerio de Educación del país de origen; ○ Movilización del apoyo de la comunidad a través de un comité educativo o una asociación de padres de la comunidad. 	<p>Características del programa</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Selección de maestros a partir de tests o en función de su rendimiento en el "taller del nuevo maestro"; ○ La formación deberá incluir pedagogía, temas escolares, atención a las necesidades psicosociales de los niños, y mensajes sobre higiene, salud, conciencia medioambiental, resolución de conflictos y derechos humanos, etc.; ○ Capacitación de los maestros a ser posible documentada y reconocida por el país de origen; ○ Formación actualizada de todos los maestros en vacaciones/fines de semana/días festivos, al menos diez días al año; ○ Capacitación en la propia escuela a cargo de asesores escolares y de consultores de proyectos educativos; ○ Los maestros refugiados podrán cursar programas de formación nacionales y viceversa, según el caso.

II.2 Situaciones de emergencia

Existe una relación evidente entre *emergencia, reconstrucción y desarrollo*. Para asegurar una transición fluida entre las primeras ayudas urgentes, la reconstrucción y el desarrollo posteriores, la ayuda de emergencia debería empezar a establecer las bases para la ulterior recuperación y desarrollo a largo plazo. Dicho de otro modo, habría que considerar las medidas de emergencia como un primer paso hacia el desarrollo a largo plazo (1).

Esta lógica, así como una selección de estudios de caso sobre situaciones de emergencia, han inspirado, en gran medida, el enfoque por fases que se describe en las próximas secciones.

Además, las *Directrices revisadas para la ayuda educativa a refugiados* de 1995 del ACNUR (ver nota 3, pág. 3) constituyen seguramente el esfuerzo institucional más actualizado para sistematizar uno de los aspectos más importantes de las emergencias complejas en el sector educativo. Sigue siendo un instrumento válido a la hora de abordar problemas humanitarios generales.

Por lo que se refiere a la provisión de educación en emergencias complejas, las *Directrices* del ACNUR describen tres fases en la respuesta educativa:

- * **Primera fase: recreativa/preparatoria;**
- * **Segunda fase: escolarización no formal;**
- * **Tercera fase: reintroducción del currículum.**

Desde una óptica analítica y técnica, las tres fases pueden presentarse de forma separada. Pero desde el punto de vista de la gestión de programas sobre el terreno, sobre todo por lo que se refiere a suministro, acopio y distribución del material educativo y del soporte técnico, es preferible articular estrechamente las fases primera y segunda.

Inicialmente, la primera respuesta de emergencia, que prioriza los métodos no formales, debería verse como un proceso que “al soslayar la tecnología de la escuela formal, permite un despliegue más diversificado y flexible del espacio, del tiempo y del material, y acepta una relajación de las cualificaciones personales para adecuarse a la estructura del lugar de trabajo” (2) y a la comunidad que está viviendo en situaciones humanitarias especiales.

Cabe considerar la tercera fase como parte de lo que el ACNUR llama actividades de *atención y mantenimiento*; en otras palabras, aquellas actividades encaminadas a la consolidación de la práctica educativa. Es previsible que en una sociedad que emerge de una crisis sociopolítica

PRIMARIA (GRADOS 1-6)

Materiales

- Grado 1 a 4: pizarras, tiza, dos libros de ejercicios;
- Grado 5 a 6: al menos 6 libros de ejercicios de 200 páginas;
- Un manual de lectura y otro de cálculo por estudiante;
- Otros materiales de lectura en el centro de recursos;
- Al menos un juego de todos los demás manuales escolares (50 ejemplares) por escuela.

Infraestructura

- Tamaño del aula: unos 6m x 7m;
- Sistemas de saneamiento y suministro de agua potable en todas las escuelas;
- Un almacén que se pueda cerrar en cada escuela; (un lugar con llave);
- Espacio suficiente para actividades recreativas;
- Un espacio para el personal en cada escuela;
- Sala de lectura/centro de recursos en cada escuela;
- Apoyo de la comunidad en la preparación y construcción de la escuela.

Equipamiento

- Asientos simples y limpios para todo el alumnado, según práctica local;
- Espacio mínimo para la pizarra de 2,5m por aula, repintado regularmente;
- Un abecedario portátil por clase;
- Un panel numeral portátil por clase;
- Un globo terráqueo por clase;
- Al menos un mapa grande del país de origen o del de acogida por clase, con versiones menores en el aula para referencia regular;
- Paneles laminados en cada aula para crear un ambiente favorable al aprendizaje;
- Otros materiales educativos, según el caso;
- Un reproductor (mimeógrafo) y una máquina laminadora por cada oficina de proyectos;
- Equipamiento para deportes en cada escuela;
- Silla y mesa para cada maestro.

FORMACIÓN ACTUALIZADA DE LOS MAESTROS

Materiales

- Un juego completo de manuales docentes por escuela;
- Materiales para preparar elementos didácticos.

TABLA 2.
Pautas mínimas para una educación básica en escuelas financiadas por el ACNUR

¹ Asamblea General de las Naciones Unidas, 78ª Sesión Plenaria, Nueva York, 19 de diciembre de 1991, Resolución 46/182, *Fortalecimiento de la coordinación de la asistencia humanitaria de emergencia de las Naciones Unidas*.

² N.J. Colletta, “Formal, non-formal and informal education”, en: A.C. Tuijman ed., *International Encyclopedia of Adult Education and Training*, 2nd ed., Oxford, Pergamon, 1996, p. 23.

o de un desastre natural se desarrolle una fase de transición de un modelo curricular no formal a otro más formalizado como parte del proceso de reconstrucción del sistema educativo.

Lo que básicamente se sugiere es un continuum flexible de estrategias que sean eficaces a la hora de preservar y mantener una red de seguridad para la protección psicosocial de los más vulnerables, y para ayudar a reproducir los conocimientos educativos básicos necesarios para su supervivencia.

Pese a que las organizaciones de ayuda humanitaria están incrementando sus esfuerzos y sus presupuestos para cubrir las necesidades básicas, la educación casi nunca se abor-

da de manera adecuada, y por lo general es la primera en sufrir recortes presupuestarios en tiempos de crisis. Pero la inclusión de programas educativos coordinados y bien planificados en los programas de ayuda de emergencia estabiliza los beneficios a largo plazo para las sociedades en crisis.

La educación en situaciones de crisis:

- contribuye a *prevenir conflictos* y *fomenta una sociedad pacífica*, porque impulsa la resolución de conflictos, la conciencia medioambiental, la tolerancia de la diversidad, etc.
- activa la *anticipación* y la preparación en la fase de preemergencia, vigilando las primeras señales de alerta, elaborando nuevos materiales y protegiéndolos a nivel interinstitucional, y generando asimismo estrategias de planificación para satisfacer las necesidades de los grupos afectados por la emergencia;
- sirve para *normalizar la situación* mediante la creación de rutinas, lo cual contribuye a reducir el estrés psicosocial, a atender las necesidades inmediatas y a prepararse para una sociedad mejor tras la crisis; y
- ofrece una *oportunidad* para el desarrollo, la innovación y el progreso educativos en la fase de transición después de la emergencia (3).

II.3 Respuesta rápida

II.3.1 LA IMPORTANCIA DE LAS ACTIVIDADES RECREATIVAS

Toda respuesta educativa rápida debería empezar por movilizar a los miembros interesados de la comunidad para iniciar actividades en grupo, como juegos, y ayudar a hacer una evaluación de las necesidades (4).

En muchas situaciones de emergencia, más del 50 % de la población afectada son niños y adolescentes. La mayoría de estos grupos vulnerables han sufrido traumas debido a la irrupción de la violencia, a la disgregación de las familias y de las estructuras comunitarias, y a la

³ Oficina Internacional de Educación, *Report: Interagency Meeting on Humanitarian Assistance and Refugees*. Reunión celebrada en la Oficina Internacional de Educación, Ginebra, 9-11 de mayo de 1996, con la participación de la UNESCO, el ACNUR, el UNICEF, el USAID, ICVA y otras ONGs internacionales.

⁴ ACNUR, *Revised Guidelines for Educational Assistance to Refugees*, Ginebra, PSST/ACNUR, 1995, p. 25.

... transición de un modelo curricular no formal a uno más formalizado



LA IMPORTANCIA DE LA RECREACIÓN

PARA LOS NIÑOS AFECTADOS POR LA VIOLENCIA ORGANIZADA (5)

Jugar es propio de la infancia. Los padres tienen que procurar que los niños jueguen, sobre todo en tiempos de tensión. El juego hace que los niños se relacionen con los acontecimientos que les rodean y puedan expresarlos en la forma simplificada que les es propia. Su participación en las actividades de la comunidad puede levantarles el ánimo y tenerlos ocupados en cosas positivas. Cuando nos damos cuenta de lo importante que es el juego para el desarrollo del niño, reconocemos la necesidad de ofrecer a los niños traumatizados un lugar para jugar, una oportunidad para jugar y cosas con las que jugar. Sólo así podrán reencontrar su ciclo evolutivo, que había quedado interrumpido de forma tan violenta. Cuanto antes podamos intervenir por medio del juego en la vida de un niño traumatizado, antes podrá ese niño apropiarse de los efectos curativos del ambiente lúdico y antes volverá la esperanza a su mundo infantil.

falta de recursos básicos, lo que afecta gravemente a su bienestar físico y psicosocial. En este contexto, las actividades recreativas y educativas pueden ser cruciales para aliviar el estrés y fomentar la autoestima. La primera fase destinada a ayudar a estos grupos a reconstruir su “mundo destruido” consiste en organizar actividades recreativas semiestructuradas.

Mientras dura la situación de emergencia, es importante estimular y ofrecer actividades recreativas a los niños que las necesitan. Las actividades socioculturales y recreativas son

⁵ Adaptado de Phyllis Kilbourn, *Healing the Children of War*, MARC, World Vision International, California, 1995.

Niños mozambiqueños jugando en un campo de refugiados en Zambia



inmensamente populares, como por ejemplo los grupos musicales y de danza, los festivales de arte, las competiciones deportivas, los partidos de fútbol y las salidas en grupo. Tanto los maestros como los agentes comunitarios pueden organizar este tipo de actividades. Estas actividades pueden compensar, de alguna manera, la dureza de una vida desarraigada y facilitar el proceso curativo que requieren estas experiencias traumáticas.

Por ejemplo, en Líbano existen diversos centros para niños y jóvenes palestinos patrocinados por *Save the Children Fund* (GB), donde se ofrece una serie de actividades informales que incluyen deportes y otras actividades en clubes, colonias de verano para niños vulnerables y programas para niños que trabajan. Voluntarios de 16-17 años ayudan a gestionar estos clubes. Se considera que estas actividades

cumplen un papel preventivo, refuerzan la identidad cultural y la autoestima, y proporcionan apoyo informal a cuantos viven en la adversidad más extrema (6).

Para los niños, el juego es un mecanismo adaptativo:

Uno de los primeros signos de desequilibrio emocional en un niño es su incapacidad para mezclarse y jugar con otros niños de su edad. Porque, según afirman los psiquiatras, cuando un niño tiene muchos

⁶ N. Richman, *Principles of Help for Children Involved in Organised Violence*, Londres, Save the Children, 1995 (documento de trabajo n.º 13).

⁷ Cole P. Dodge y Magne Raudalen, *Reaching Children in War: Sudan, Uganda and Mozambique*, Søreidgrend, Noruega, UNICEF/Sigma Forlag, 1991, p. 35.

EL JUEGO (7)

Los hechos traumáticos aparecen constantemente en los juegos o en los dibujos de los más pequeños. Pueden crear juguetes claramente relacionados con los hechos, o representar parcial o totalmente el acontecimiento traumático a través de juegos individuales o colectivos. Todo ello es, evidentemente, una forma de controlar los aspectos cognitivos y emocionales de todo aquello que han vivido. El juego puede ser sumamente útil para ayudar al niño a superar malas experiencias.

Pero si bien el juego suele aportarle al niño cierto alivio frente a determinados sentimientos, como la ansiedad, cuando el juego mismo se convierte en ansiedad reiterada el niño no puede superar su ansiedad. Los adultos tienen que contribuir a alterar las pautas de juego ayudando al niño a adquirir cierto control sobre la situación. Y pueden hacerlo incorporándose a los juegos infantiles y alterando la secuencia de los acontecimientos, por ejemplo ayudando al niño a idear un final diferente al realmente vivido.

Los niños suelen identificarse con las fuerzas que controlan los acontecimientos dramáticos. A través del juego pueden controlar el miedo y la ansiedad en su fantasía y cambiar así el curso de los acontecimientos y controlar lo que está pasando. A veces, representan el papel de aquellos que están en el poder. Aunque el juego es la actividad preferida de los más pequeños, también puede serlo para los adolescentes. Pueden intentar controlar el trauma a través de la expresión escrita.

El dibujo también puede ser parte del juego. A través del dibujo, los niños pueden canalizar deseos inconscientes, expresar sentimientos que son difíciles de traducir en palabras y abordar un acontecimiento traumático de una forma simbólica. El juego de roles y las canciones ayudan también a representar lo que han experimentado.

La re-creación de una situación traumática es algo más que el simple tratamiento del trauma en el juego. El niño traumatizado puede reproducir la misma actividad física, las mismas actitudes o miedos que ocurrieron justo antes o durante el trauma. El niño también puede mostrar las mismas reacciones físicas que experimentó durante el acontecimiento real (por ejemplo desmayos, calambres, orinarse encima), y puede re-crear cosas que tuvieron lugar inmediatamente antes del hecho (discutir con amigos o adultos). Tales reacciones indican que el niño necesita ayuda activa.

LA FINALIDAD DEL EQUIPO (KIT) RECREATIVO

Objetivo general:

- Ayudar a niños y adolescentes a reconstruir su mundo y su comunidad.

Objetivos específicos:

- Ofrecer a niños y jóvenes actividades recreativas semiestructuradas;
- Ayudar a niños y jóvenes a recuperar el bienestar psicosocial;
- Fomentar la autoexpresión a través de diversas actividades.

Actividades:

- Diseñar, producir y acumular módulos y equipos;
- Identificar y capacitar a los agentes comunitarios o a los maestros refugiados como instructores recreativos de acuerdo con la Guía del Instructor incluida en el equipo;
- Coordinar el aprendizaje y la distribución del equipo recreativo.

Logística:

- Hay que tener en cuenta que habrá que realizar determinadas adaptaciones, como la traducción de la Guía del Instructor para la capacitación de instructores recreativos a la lengua docente acordada.

Beneficiarios:

- Niños y jóvenes, poblaciones escolares, agentes comunitarios, maestros.

amigos de su edad con quien jugar, es difícil que tenga graves problemas emocionales, aunque los padres estén profundamente preocupados por él (8).

La expresión y el juego pueden ser fundamentales para cimentar la capacidad de recuperación y adaptación a la vida de los niños que han sido víctimas de conflictos armados. Los niños que tienen esa capacidad pueden dar sentido a los acontecimientos difíciles y traumáticos que han vivido. Ayudar a los niños a comprender y a expresar sus propias experiencias traumáticas es un principio operativo fundamental de los programas destinados a los niños que viven en circunstancias especialmente difíciles (9).

Desde el punto de vista educativo, hay evidencia suficiente para justificar este tipo de intervenciones. La incorporación de estas actividades recreativas y educativas depara una serie de experiencias que ofrecen la oportunidad para que todos los niños mejoren su comprensión del mundo y la comunicación de sus nuevos conocimientos. No todos los niños son artistas, pero algunos sí lo son; no todos los

niños encuentran el mismo placer en la poesía o en los cuentos tradicionales que los niños y jóvenes adultos de las culturas nómadas y orales; y no todos los niños pueden representar una idea en movimiento o un sonido como hacen, por ejemplo, los niños de algunas culturas africanas de manera natural. Se trata más bien de garantizar que la gama de experiencias sea suficientemente amplia para que se pueda escuchar la voz de cada niño, y que esas experiencias emanen de hechos que todos los niños han compartido en común (10).

⁸ Anthony Storr, *The Dynamics of Creation*, Nueva York, Ballantine Books, 1993, p. 185. Sobre el valor del juego como un modo adaptativo, ver también: Erik H. Erikson, *The Life Cycle Completed*, Nueva York, Norton, 1982, p. 50-51.

⁹ Cassie Landers, *Listen To Me: protecting the development of young children in armed conflict*, Nueva York, UNICEF, Oficina de Programas de Emergencia, 1998.

¹⁰ Karen Gallas, 'Arts as Epistemology: enabling children to know what they know', en: M.R. Goldberg y A. Phillips, eds., *Arts as Education*, *Harvard Educational Review* (Cambridge, MA), p. 26-28. (Series reeditadas n° 24).



FIGURA 1.
Presentación del
equipo recreativo

Puede transcurrir algún tiempo antes de que el currículum escolar convencional llegue a manos de los niños que son o han sido víctimas de la violencia organizada. Este proceso puede tardar meses y a veces hasta un año. En contra de lo que mucha gente cree, en estas circunstancias especiales la creatividad puede convertirse en un mecanismo de curación y también de aprendizaje para adaptarse a las nuevas circunstancias extremas asociadas a una huida o a un desplazamiento. William James dijo en cierta ocasión:

No cabe duda de que la mayoría de la gente vive, física, intelectual o moralmente, en un círculo

muy reducido de su ser potencial. Utilizan sólo una parte muy pequeña de su consciencia potencial y de los recursos del alma en general, igual que un hombre que, de todo su organismo corporal, se acostumbrara a usar y a mover sólo su dedo meñique. Las grandes emergencias y las crisis nos enseñan que nuestros recursos vitales son mucho mayores de lo que creíamos.

Si bien en circunstancias normales muchos currícula incluyen listas de libros de texto y referencias docentes, muy pocos especifican debidamente los requisitos logísticos en términos de materiales de trabajo y de instrucción, de bienes consumibles y equipamiento, de servicios o de recursos humanos, o calcular el tiempo de ejecución y los costos. *Los materiales de comunicación tienen que ser variados, eficaces e interesantes. Si no se puede disponer de ellos de inmediato, se entregarán a los maestros como parte del paquete curricular* (11).

Los paquetes semiestructurados, que sólo requieren una contribución mínima por parte del maestro, permiten a los niños establecer su propio ritmo y ganar independencia. Pero en el caso de que el maestro, o los maestros en formación, no estuviesen familiarizados con el contenido y las actividades recreativas, será necesario poner en marcha un aprendizaje diferenciado, para que un subconjunto de ellos pueda proceder a adaptar los materiales a sus nuevas circunstancias. La celeridad en el suministro de materiales ayudará a facilitar una respuesta puntual.

Los materiales pueden estar disponibles en forma preempaquetada, o pueden reunirse mediante adquisición local. Constituyen el material recreativo básico para la primera fase de la respuesta de emergencia. Acto seguido se pondrá en marcha un proceso de identificación de potenciales maestros. Y lo más importante, también se crearán las condiciones para su bienestar psicológico. Esta etapa permitirá iniciar y planificar la segunda fase.

La ventaja de los materiales preempaquetados en emergencias complejas son:

- **pueden ser el primer pilar para iniciar la respuesta educativa de manera sistemática (identificación de monitores y maestros, y de futuros escolares mediante respuestas recreativas ya disponibles y no formales);**

¹¹ D. Pratt y E.C. 'Short, Curriculum Management', en: T. Husén y T.N. Postlethwaite, eds., *The International Encyclopedia of Education*, vol. 3, p. 1322-23. Londres, Nueva York, Pergamon, 1994.

Desarrollo por fases de los programas de educación básica

- el preempaquetado puede otorgar al sector educativo, y a otros sectores, una capacidad sistemática para anticipar y calcular el costo unitario. Al haber hecho acopio de estos equipos operativos, el ACNUR, la UNESCO y el UNICEF han podido suministrar a los funcionarios de los servicios comunitarios, a los funcionarios del programa y a las ONGs que trabajan en los campos de refugiados y en áreas de PDIs, materiales y útiles de gestión adecuados para una rápida respuesta en el sector educativo.

En la Figura 1 y en la Tabla 2 se muestran los componentes reales del equipo recreativo — llamado también “RECREAR” — que se propone para las primeras actividades educativas no formales y recreativas.

II.3.2 LA PRODUCCIÓN DEL EQUIPO “RECREAR”

Un equipo-tipo, asociado a una guía-tipo para el maestro/animador/asistente social/instructor, puede reunirse en un periodo estimado de cuatro semanas si se tiene en cuenta la adaptación local y cultural. Pueden adaptarse y/o añadirse al programa variantes y costumbres locales (canciones, folklore, danzas y cuentos, entre otros).

En Rwanda se creó un equipo con una guía del instructor en francés y en kinyarwanda (12). La adaptación local a la cultura rwandesa corrió a cargo de la ONG local con base en Kigali, con apoyo técnico y financiero del UNICEF.

Una vez producido RECREAR, es posible almacenar, anticipar y/o desarrollar una capacidad regional. El equipo básico consiste en una caja de recursos de material para educación deportiva y recreativa destinada a unos 80 a 160 niños. Suele haber entre dos y cuatro instructores trabajando con un grupo de cuarenta niños a la vez.

Los maestros pueden utilizar la **Guía del instructor** (GI) en cualquier situación, pero deberán adaptarla a la realidad local. El desarrollo, la traducción (cuando sea necesaria) y la edición de una GI tienen que planificarse. La GI puede contener juegos, deportes, canciones, danzas y muchas otras formas de esparcimiento. Un grupo de maestros o de agentes comunitarios puede reunir muy rápidamente una serie de juegos y canciones tradicionales. Muchas veces se puede capacitar a algunos adolescentes o agentes

Cantidad	Items
	Para los niños
10	Cuerdas de saltar, largas
20	Cuerdas de saltar, cortas
2	Balones de voleibol
2	Redes de voleibol
2	Balones de fútbol
5	Pelotas, pequeñas
10	Panderetas, pequeñas
20	Flautas, címbalos, matracas, triángulos, etc. (según la cultura local)
1	tambor con sus baquetas
12	Tabardos de colores (para diferenciar un equipo de jugadores)
12	Trajes de danza (según la cultura local)
10	Bolos de plástico
6	Piquetes con banderas (para marcar un área de juego)
1	Cofre de metal o de plástico para contener lo anterior
1	Candado y llaves
	Para los instructores recreativos
1	Libro de registro (papel rayado, 48 páginas, A5)
2	Cuadernos de notas (papel rayado, 250 páginas, A4)
	1 Guía del maestro (en la lengua local)
12	Bolígrafos
1	Caja de tiza en polvo (para delimitar un área de juego)
2	Campanillas
2	Pitos
2	Infladores de aire
2	Pertrechos para reparar pinchazos
1	Cinta métrica (larga)
2	Encerados o pizarras
2	Panderetas
3	Cajas de tiza (144 piezas cada una)
1	Bolsa de lona para contener lo anterior
1	Candado con llaves

TABLA 3.
Componentes del equipo recreativo destinado a unos 80 niños

¹² Centro de Jóvenes de Gatenga-MINIRASO, *Education par le jeu: guide de l'animateur*, Kigali, UNICEF, 1996. Para una variante de esta propuesta, ver: Pilar Aguilar, *Recreational Kits for Refugees*, Ginebra, ACNUR, 1998 (Boletín sobre buenas prácticas, n° 4, PSST).



FOTO: P. Williams/CMI

comunitarios para que ayuden en la primera fase de la respuesta rápida de emergencia. (Guía del maestro y material de instrucciones no formales, ver pág. 25.)

El **cursillo de formación** para utilizar el equipo está diseñado a modo de presentación práctica del GI y no pretende ser exhaustivo. La creatividad y la imaginación son parte del proceso de capacitación. La duración de este aprendizaje debería ser de al menos un día. Pero nunca hay que entregar el equipo sin formación previa. Debe mantenerse todo junto y evitar su dispersión en beneficio personal, pues existe el riesgo de que algún maestro lo considere como una “caja de golosinas”. La formación mediante actividades sistemáticas y significativas permitirá a los jóvenes desempeñar determinados roles. Puede capacitarse a algunos adolescentes y agentes comunitarios para que ayuden en su utilización.

Otra ventaja del equipo es su adaptabilidad a situaciones distintas (juegos, torneos escolares, competiciones deportivas, educación física), en campos de PDIs, entre los niños de la calle, y en centros de niños solos o de rehabilitación. Una vez pasado el momento álgido de la emergencia, el material puede seguir formando parte de las actividades escolares regulares o del curriculum normal. Trabajando a través de las ONGs, de los maestros y de los agentes comunitarios, el fomento de las actividades recreativas puede considerarse “el primer pilar” para promover iniciativas en favor de la paz (ver pág. 41).

II.4 Educación no formal

Las agencias humanitarias y las comunidades deberían cooperar para implementar cuanto antes y de manera sistemática la educación no formal. El contenido debería elaborarse en función de las pautas culturales y lingüísticas de los beneficiarios.

En esta sección se describe el componente educativo de las respuestas de emergencia y se analizan algunas estrategias utilizadas recientemente por el ACNUR, la UNESCO, el UNICEF y otras organizaciones internacionales.

La educación no formal en un contexto humanitario significa que los escolares adquieren conocimientos elementales a través del estudio de temas troncales, pero esas clases no se reflejan necesariamente en diplomas o certificados reconocidos. La presencia de las agen-

cias humanitarias en esta fase es importante porque dificulta la difusión de mensajes políticos entre la infancia y los jóvenes adultos a través de la educación. “Al contrario, la comunidad humanitaria internacional, que suministra ayuda en forma de bienes y fondos, debería insistir en capacitar de forma creciente a los maestros para que transmitan conocimientos en materia de cooperación, de resolución de conflictos y de reconciliación, y mensajes sobre la salud y la conciencia medioambiental” (13).

II.5 Materiales y equipos educativos para una respuesta de emergencia

Muchas situaciones de emergencia de los últimos veinte años han obligado a los educadores sobre el terreno a dar una respuesta educativa de emergencia. En algunos casos, las agencias han hecho un esfuerzo de colaboración. La descripción que se hace en esta sección de algunas “experiencias de respuesta de emergencia” contribuyen a ilustrar este aspecto de la estrategia de respuesta educativa rápida.

II.5.1 El PAQUETE DE EMERGENCIA DEL MAESTRO DE LA UNESCO (PEER: Teacher Emergency Package)

El programa de emergencia de la UNESCO-PEER (Programa para Emergencias y Reconstrucción Educacional) elaboró en 1993 en Somalia un Paquete de Emergencia del Maestro (PEM). La UNESCO-PEER trabajó en un contexto interinstitucional y con otras agencias en el desarrollo de proyectos de emergencia similares para el África central, oriental y meridional.

El PEM o “*school-in-a-box*” consiste en un equipo de materiales y en una metodología de alfabetización y cálculo elementales en la lengua materna de los niños.

Hay una caja con tizas, pizarras, borradores, libros de ejercicios y lápices para ochenta alumnos (dos juegos). El paquete del maestro contiene pintura para pizarras, una brocha y una cinta métrica para que, en caso necesario, los maestros puedan improvisar una pizarra en una pared o tabla de madera; tiza blanca y de color; bolígrafos, lápices, sacapuntas y rotuladores; tres

¹³ ACNUR, *Revised Guidelines*, op. cit., p. 28.

Desarrollo por fases de los programas de educación básica

“juegos de scrabble” a base de pequeños cubos de madera con letras y números para que el maestro pueda crear juegos de palabras y de números para los niños; tres paneles de tela (abecedario, números y multiplicación), un libro de asistencias, un cuaderno de notas y una guía del maestro, donde figuran los métodos de enseñanza y el contenido de las lecciones de alfabetización y cálculo (Figura 2 y Tabla 4, pág. 18).

La caja está pensada para unos ochenta niños en edad de escolarización primaria en clases separadas en dos turnos. No contiene un currículum formal por grados, sino material para alfabetización y matemática básica. Allí donde no rijan los numerales arábigos y la escritura latina, se deberán crear o adquirir versiones locales.

La ventaja de la caja y de la bolsa del maestro

es que permiten que el maestro y los niños puedan instalar un “aula” en cualquier sitio. El equipo cubre la formación en alfabetización y cálculo a desarrollar en los cuatro primeros grados (aproximadamente) y está diseñado para un periodo de seis meses de aprendizaje, para luego entrar progresivamente en el currículum formal basado en el manual escolar.

El equipo de la UNESCO también ha desarrollado un programa de formación para implantar los PEMs basado en el método de “educar-al-educador” (14). El PEM puede obtenerse en la oficina de la UNESCO-PEER en las

¹⁴ G. Retamal, D. Mudiappasaamy y M. Richmond, *UNESCO-PEER: lessons learned in Eastern Africa*, Gigiri-Nairobi, UNESCO-PEER, 1995.

El paquete del maestro contiene pintura para pizarras, una brocha y una cinta métrica para que los maestros puedan improvisar una pizarra en la pared...

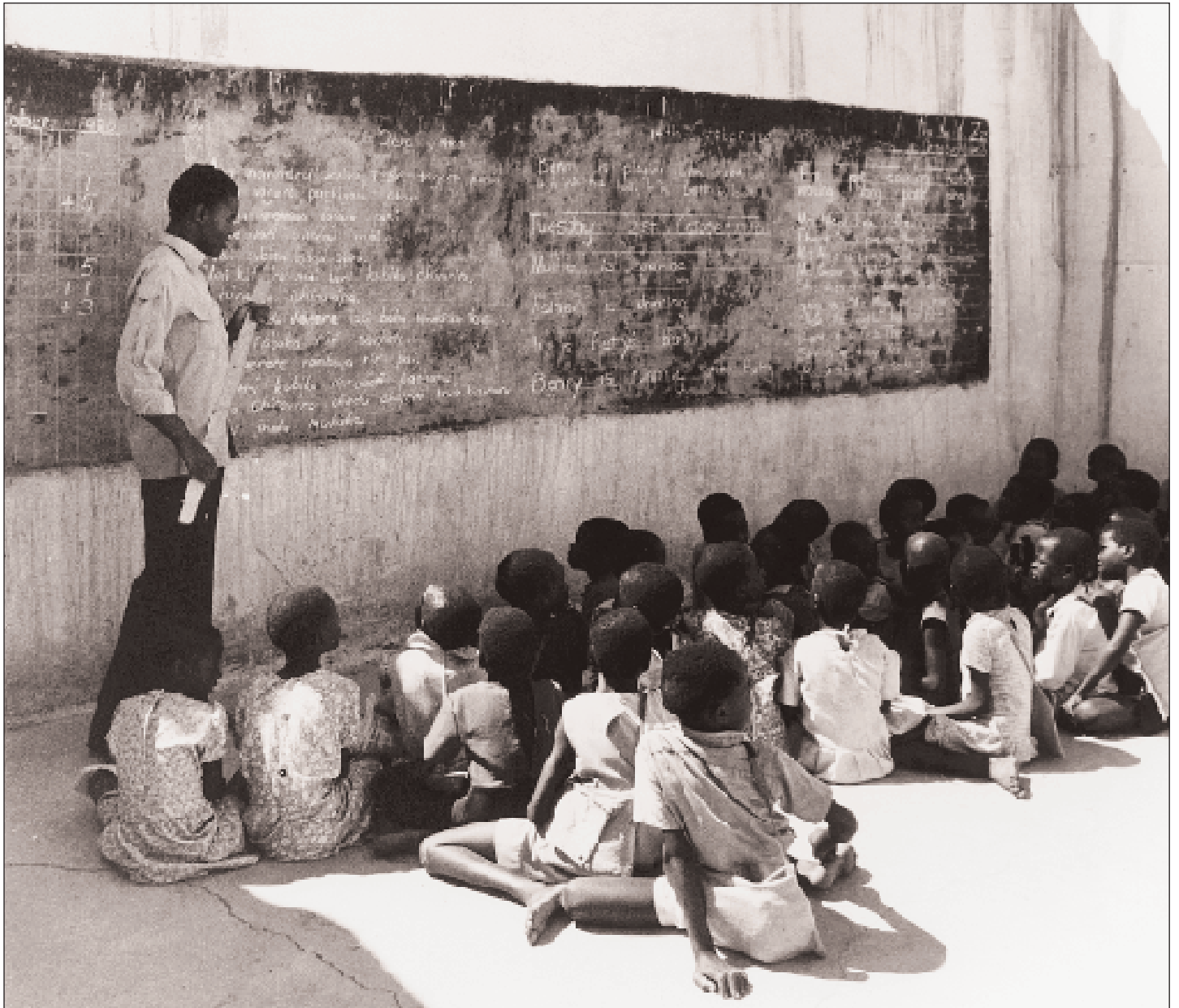




FIGURA 2.
El contenido
del PEM

TABLA 4.
Respuesta
educativa
no formal
contenida en el
PEM

versiones somalí, kinyarwanda, afar, portuguesa, francesa e inglesa. La dirección actual de la UNESCO-PEER en Nairobi es: P.O.Box 30592, UN Complex Gigiri, Nairobi, Kenya. El costo unitario en 1997 era de unos 140 dólares.

II.5.2 LA EXPERIENCIA DE NGARA, 1994

Una consecuencia directa del genocidio perpetrado en Rwanda en 1994 fue el desplazamiento masivo de la población al otro lado de la frontera. En 24 horas, 250.000 personas buscaron refugio seguro en Rusumo, en la República Unida de Tanzania, y más de 470.000 se dirigieron a la región de Kagera. En aquel momento era la mayor

Cantidad	Descripción
	Para los niños
40	Pequeñas pizarras duras
80	Crayones para pizarra
40	Limpiadores de pizarra
80	Libros de ejercicios (papel rayado, A4, 96 páginas)
80	Lápices
80	Gomas de borrar
80	Sacapuntas
80	Bolígrafos (punta azul)
9	Cajas de tiza (144 piezas cada una)
1	Reloj de madera
1	Damero o similar (según la cultura local)
1	Cofre de metal o plástico para contener lo anterior
1	Candado con llaves
	Para el maestro
1	Libro de registro/marcas
1	Cuaderno de notas (papel rayado, A5, 96 páginas)
1	Guía del maestro (en la lengua local)
6	Bolígrafos (punta azul)
6	Rotuladores
6	Lápices
1	Regla (30 cm)
3	Gomas de borrar
3	Sacapuntas
1	Cinta métrica (1,5 m)
96	Cubos de madera (2 cm)
1	Caja de tiza blanca (144 piezas)
1	Caja de tizas de colores (144 piezas)
1	Lata de pintura de pizarra
1	Brocha para pintar
1	Borrador
1	Compás de pizarra
1	Escuadra de pizarra
1	Regla para pizarra
1	Abecedario (en tela impresa)
1	Panel de números 1-100 (en tela impresa)
1	Tabla de multiplicar 1-10 (en tela impresa)
1	Mapa del país de origen (en tela impresa)
1	Bolsa para contener todo lo anterior

Desarrollo por fases de los programas de educación básica

población de refugiados del mundo, pero muy poco después el éxodo hacia el este del Zaire superaría estas cifras. Se hizo un llamamiento a la comunidad internacional para el despliegue de un esfuerzo masivo en favor de una población desplazada de semejantes proporciones (15).

El rasgo principal y más distintivo fue la colaboración interinstitucional desde un buen principio. Probablemente fue el único mecanismo efectivo con capacidad para abordar el tema de la educación para los refugiados. El ACNUR, el UNICEF, la UNESCO-PEER y la *Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit* (GTZ) ofrecieron su apoyo conjunto para implantar un programa educativo en los abarrotados campos de refugiados de Ngara. El gobierno de Tanzania aceptó y aprobó un *Memorandum de Entendimiento*, y asoció subacuerdos con las ONGs como base para el desarrollo del sector educativo en los campos. Un *Memorandum de Entendimiento* describe qué organización será la responsable de proveer determinados servicios de emergencia en campos de refugiados críticos. En el caso que aquí nos interesa, la cuestión principal fue decidir qué agencia de socorro se encargaría de organizar la educación en cada campo. Todas las agencias implicadas adoptaron el principio de la “educación para la repatriación” y acordaron dar la máxima prioridad a la educación primaria.

Para dar seguimiento al *Memorandum de Entendimiento*, el ACNUR se responsabilizó de la coordinación general a partir de la cual se estableció la Unidad para la Gestión del Programa de Educación (UGPE) que incluía a la UNESCO-PEER, el UNICEF y la GTZ (16). A través del Comité de Coordinación para la Educación, la UGPE, junto con los servicios comunitarios y las ONGs de educación, coordinó el programa de educación. En cada campo se contrató a un refugiado rwandés como Funcionario de Desarrollo del Proyecto (FDP) para supervisar la operación de las escuelas. Cada escuela contaba con un director quien, junto con un ayudante llamado el “responsable”, se encargaba de dirigir la escuela.

En los inicios de la emergencia, el ACNUR y el UNICEF llevaron a cabo una valoración de las necesidades educativas, lo que estimuló enormemente el interés de la comunidad y la planificación educativa. Luego, las agencias implicadas planificaron un enfoque por fases con los siguientes rasgos:

Recreación: Concretamente en el campo de Lumasi, este método ofreció la posibilidad de que niños, maestros y jóvenes se unieran en

torno a un objetivo previamente acordado y realizaran determinadas actividades básicas en pro del bienestar y la salud psicosocial. El trabajo de equipo y las actividades organizadas fueron parte del programa, que también ofrecía la oportunidad de planificar otras partes del programa educativo.

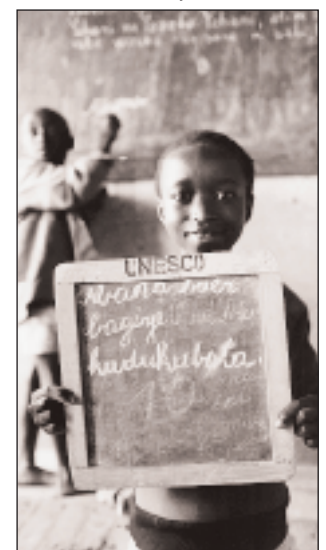
El Paquete de Emergencia del Maestro (PEM) se adoptó para apuntalar la primera fase del programa educativo de emergencia en Ngara. Inicialmente, la UNESCO-PEER envió 300 equipos a Ngara con vistas a la inminente apertura de las escuelas en los campos. Como los maestros rwandeses no estaban familiarizados con el equipo propuesto, los especialistas de la UNESCO-PEER, junto con educadores rwandeses, procedieron a traducir y a adaptar los PEMs de acuerdo con las necesidades (para información más detallada sobre el contenido del PEM ver página anterior). Antes de distribuir los equipos siempre se hacía una introducción a la metodología y a la formación de los maestros del PEM. Para los maestros rwandeses supuso un incentivo para su vuelta a la actividad docente. En abril 1995, en los campos de refugiados de Ngara/Karagwe ya había cuarenta escuelas con casi 60.000 alumnos matriculados, a base de un sistema de doble turno por el que la mitad de los alumnos iban a clase por la mañana y la otra mitad por la tarde. Los niños de los campos de refugiados de los países en desarrollo se concentran sobre todo en los primeros estadios de la educación básica.

Reintroducción del curriculum: Hubo retrasos en la obtención de manuales escolares para la escuela primaria, pero se hicieron esfuerzos por utilizar materiales duplicados y materiales *ad hoc* (ver II.7.3 “Crear una unidad de producción de bajo costo”, pág. 31).

¹⁵ P. Aguilar y M. Richmond, ‘Emergency Educational Response in the Rwandan Crisis’, en: G. Retamal y R. Aedo-Richmond, eds., *Education as a Humanitarian Response*, London, Cassell, 1998.

¹⁶ F. Riller, Regional Emergency Education Mission: Kenya, Tanzania, Rwanda, Zaire (27 octubre-24 noviembre 1994), Unidad Especial para Rwanda y Burundi, Informe de la Misión, diciembre 1994.

FOTO: UNICEF/Betty Press



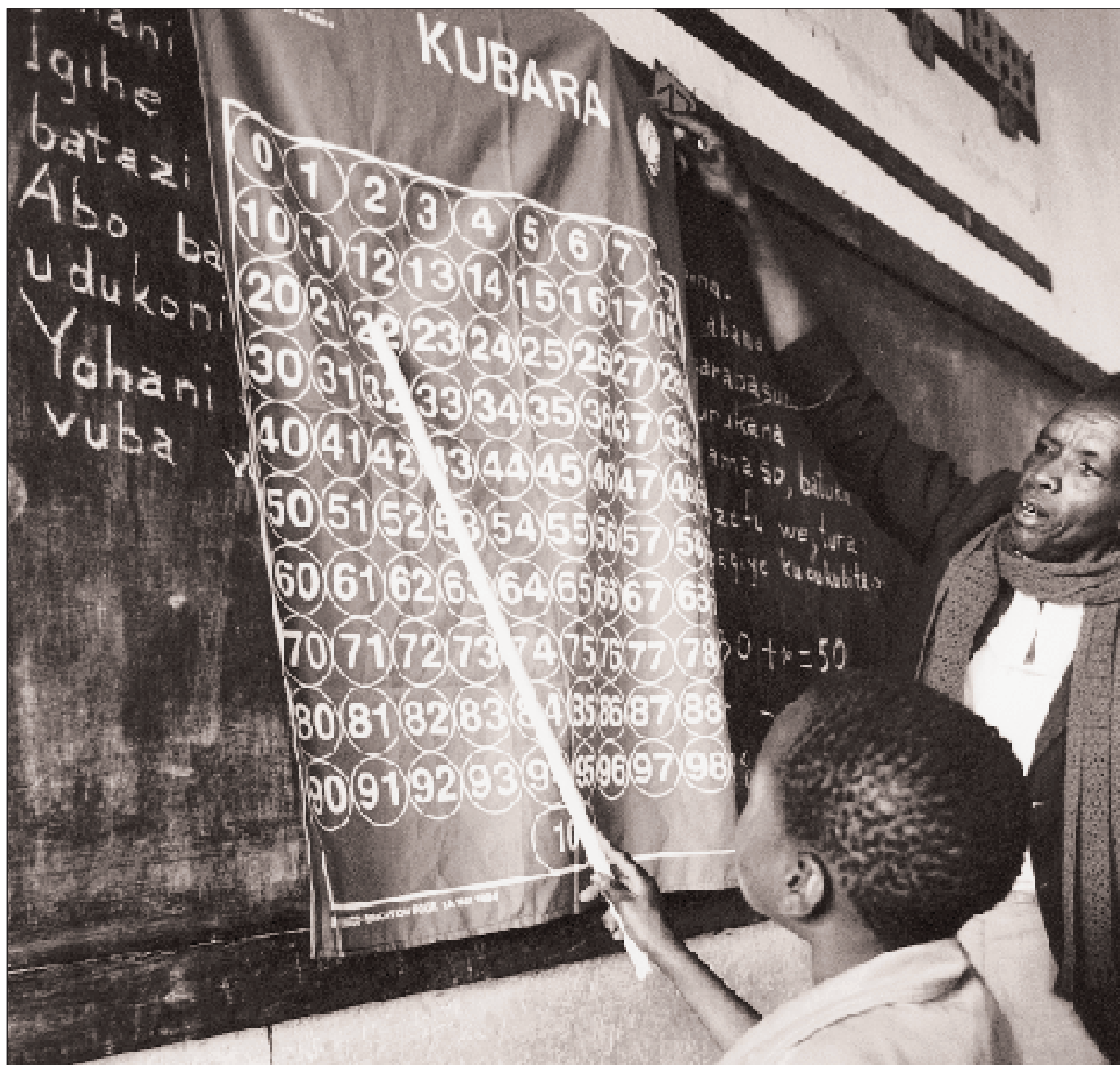


FOTO: P.Williams/CMI

La utilización del PEM en Rwanda

II.5.3 EL PROGRAMA PEM DEL UNICEF-UNESCO EN RWANDA

En julio de 1994, el UNICEF y la UNESCO decidieron unir esfuerzos para dar una respuesta educativa rápida en Rwanda y en los campos de refugiados en forma de un Programa para Emergencias y Reconstrucción Educativa (PEER). La colaboración interinstitucional ya había comenzado en el mes de mayo, con la traducción y la adaptación al kinyarwanda de la guía del maestro y de otros materiales educativos contenidos en el PEM, que el PEER ya había elaborado para su programa somalí.

La temprana cooperación entre ambas agencias facilitó la conceptualización, el desarrollo y la puesta en marcha de la educación de emergencia. “Enseguida se logró, y se mantuvo, un grado de colaboración interinstitucional poco habitual, quizás único, gracias al trabajo en equipo, a compartir metas y objetivos, al apoyo mutuo y a la complementariedad de roles”.⁽¹⁷⁾

¹⁷ Aguilar y Richmond, *op. cit.*

Desarrollo por fases de los programas de educación básica

La reconstrucción del sistema de educación nacional empezó con la puesta en marcha del PEM — o *school-in-a-box* — en forma de “aula móvil”. Por primera vez se ponía a prueba el modelo del PEM a escala nacional. La estrategia diseñada por el programa de educación de emergencia de la UNICEF-UNESCO, en colaboración con los funcionarios del Ministerio, se basó en un método por fases destinado a restablecer el sistema educativo.

El objetivo de la primera fase era reconstruir las infraestructuras casi inexistentes para reabrir las escuelas y empezar a reintegrar a maestros y alumnos. El UNICEF suministró finalmente 9.000 PEMs para cubrir las necesidades iniciales de casi 720.000 alumnos de primaria y para los maestros en formación. Se instruyó a más de 11.000 maestros en el uso del PEM, lo que representaba el 60 % de la anterior fuerza docente de la escuela primaria.

La segunda fase se centró en la normalización del sistema educativo por lo que se refiere a provisión de manuales escolares, guías del maestro y otros suministros escolares habituales, y también se priorizó la reconstrucción de la infraestructura de los servicios administrativos de educación a cargo de los ministerios y de las prefecturas.

Las prefecturas se responsabilizaron de las campañas de sensibilización (sobre las minas y el cólera) en las que participaron maestros, autoridades comunitarias locales y demás. En el núcleo básico de alfabetización y cálculo del PEM se incluyeron paquetes didácticos en lengua kinyarwanda sobre la prevención contra las minas y el cólera.

II.5.4 FORMACIÓN DE MAESTROS EN RWANDA, 1994-95

Para poder reabrir las escuelas, el gobierno utilizó los materiales del PEM y la formación de maestros (de dos días de duración). El primer día de formación se dedicó a la teoría básica de la enseñanza y el segundo día a técnicas prácticas de alfabetización y cálculo, usando los materiales didácticos de las actividades educativas sugeridas en el PEM, así como la guía del maestro.

En cada una de las comunidades se puso en marcha un sistema para “educar a los educadores” mediante un método “en cascada” para atender las urgentes necesidades de capacitación de los maestros rwandeses. El enfoque en cascada significa que se pidió a los maestros ya capacitados que a su vez formaran a sus colegas.

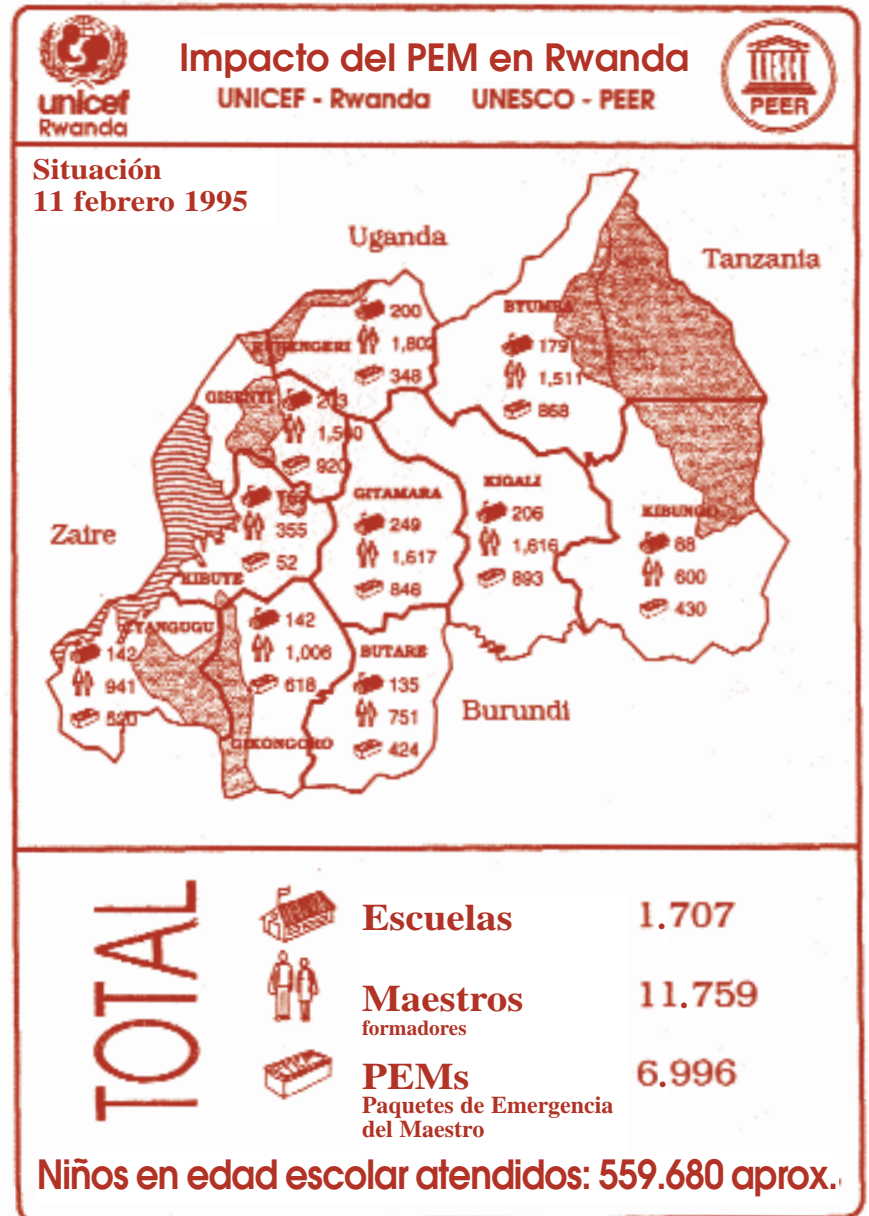


FIGURA 3.
El impacto del PEM en Rwanda

Se envió a las once prefecturas a un grupo medular de veintidós educadores nacionales, dividido en equipos de cuatro o cinco. Cada comuna estaba representada por dos maestros de primaria quienes, a su vez, formaron a los demás maestros de sus respectivas comunas. Dado que era la primera actividad sistemática que se desarrollaba en el ámbito de la comunidad, en todas las sesiones de formación estuvieron presentes las autoridades locales emergentes, tales como los supervisores locales y de distrito, los directores de escuela, los representantes eclesíasticos y autoridades de los gobiernos locales. A destacar el hecho de que menos del 10 % de cuantos participaron en los cursos de formación eran mujeres.

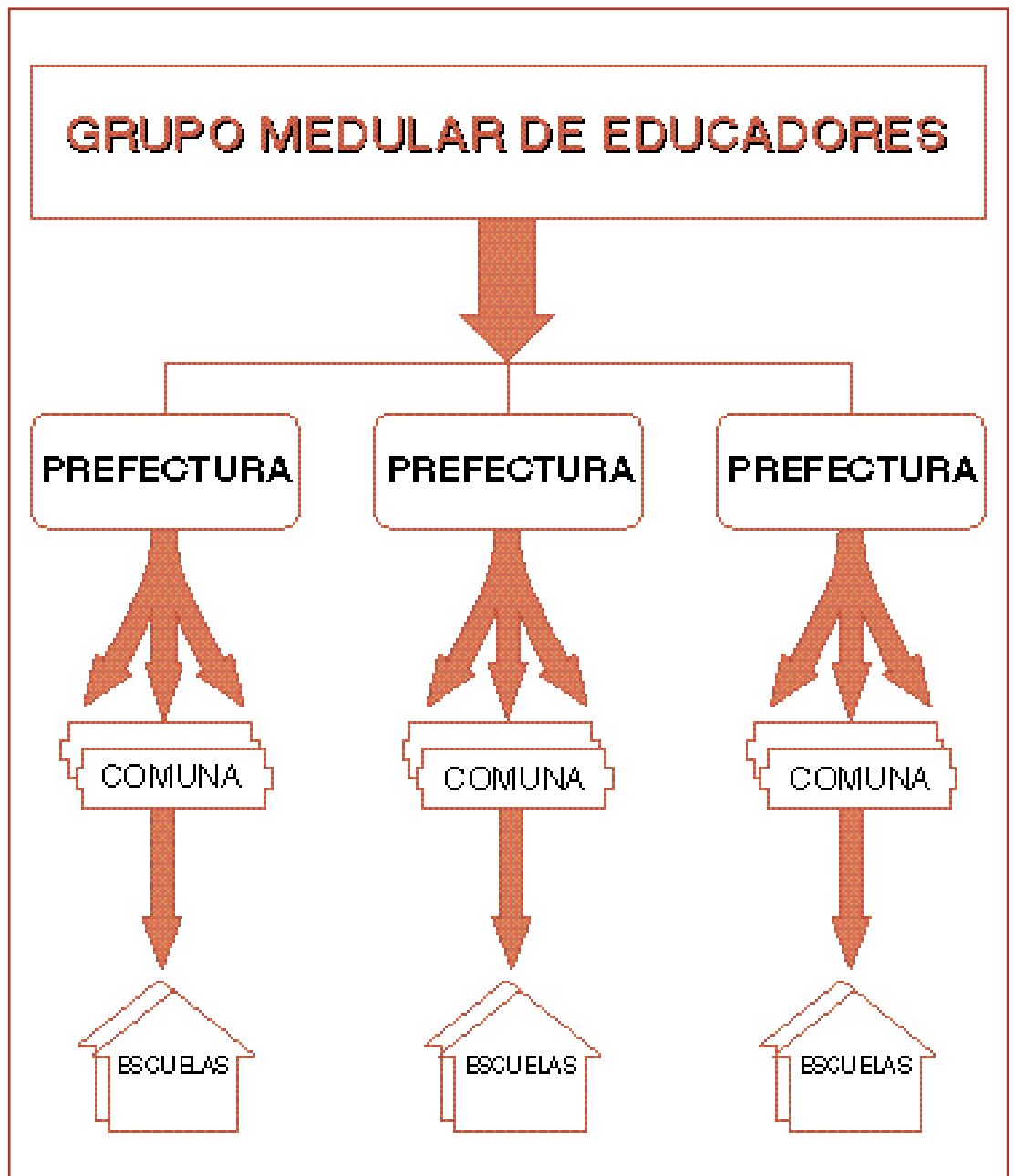
II.5.5 UNA RESPUESTA EDUCATIVA NO FORMAL

Los currícula tienen que estar “empaquetados” cuando se suministra más de un artículo. Como se insinúa más arriba, el paquete mínimo contiene algunos materiales para el alumno y algunos para el maestro. Pero la mayoría de las veces incorpora otros materiales, como por ejemplo distintos métodos de instrucción, o diversas tareas individuales, con distintos formatos y medios para la formación. Por ejemplo, un paquete para el alumno puede contener un texto, un cuaderno de trabajo o un juego de fichas asociadas al texto, además de una guía del maestro. Para los países desarrollados exis-

ten paquetes y juegos multimedia más elaborados (con toda la parafernalia necesaria, paneles, fichas, sistemas para anotar tantos), discos, disquetes de ordenador, películas, vídeos, etc. Puede contener además otros ítems, en especial procedimientos para evaluar el progreso de los alumnos. Estos procedimientos pueden ser sumamente sencillos, a base de algún mecanismo de seguimiento para controlar el nivel alcanzado por el alumno en una serie de materiales jerárquicamente estructurados, quizás representado en un gráfico en la pared (18).

¹⁸ E.L. Baker, ‘Curriculum Packages’, en: A. Lewy, ed., *The International Encyclopedia of Curriculum*, Oxford, GB; Nueva York, Pergamon, 1991.

FIGURA 4.
La formación de los maestros en Rwanda, 1994/95



RESPUESTA EDUCATIVA NO FORMAL

Objetivo general:

Impartir a los niños clases de alfabetización y números básicos, así como conocimientos para la vida en tanto no se restablezca la escolarización normal.

Objetivos específicos:

- suministrar a los niños materiales básicos para leer y escribir en su lengua de instrucción;
- proporcionar a los maestros instrumentos básicos para la enseñanza y cursos de formación;
- reforzar las iniciativas educativas de base comunitaria.

Actividades:

- desarrollar, producir/almacenar equipos y materiales educativos para la enseñanza;
- identificar y/o adaptar materiales educativos no formales a la lengua docente de la comunidad;
- identificar maestros e instruirlos en el uso de los materiales disponibles y ayudas didácticas;
- coordinar a maestros y ONGs para movilizar a padres y a jóvenes para desarrollar la escolarización básica en la comunidad, entre los desplazados y en los campo de refugiados.

Suministro de materiales educativos:

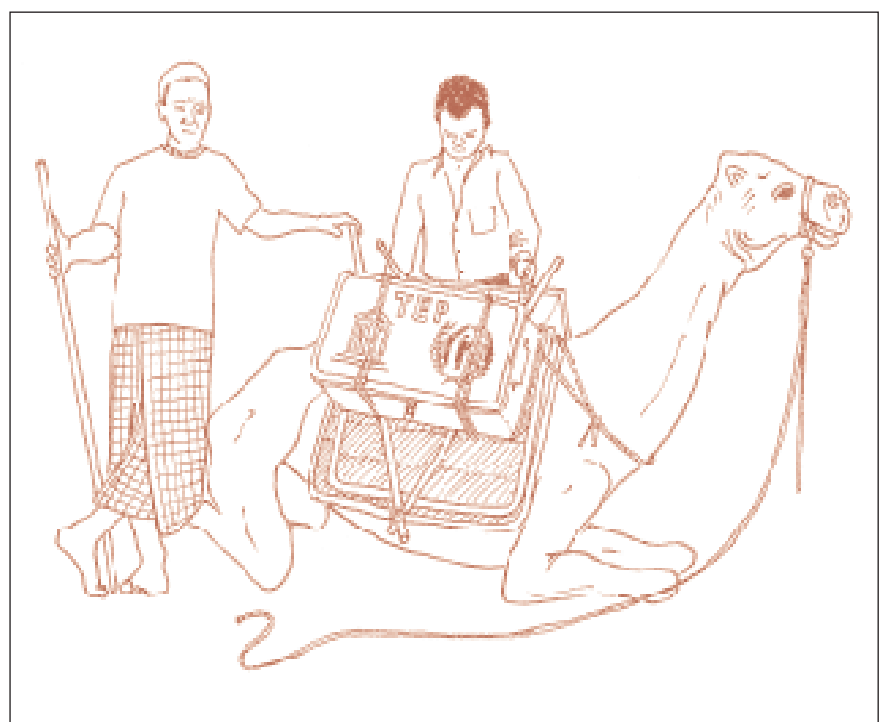
Como principales características, el equipo debe ser **sólido** y **fácil de almacenar y transportar** (la experiencia con los refugiados somalíes, afars y rwandeses demuestra que los equipos educativos eran parte de las cosas que los refugiados se llevaron consigo cuando fueron repatriados). A veces es necesario cambiar el emplazamiento de las escuelas a mitad del programa escolar, por lo que resulta imperativo guardar los materiales en su caja.

Dependiendo de la duración prevista de los materiales del equipo (estimada en unos cuatro meses de media), habrá que determinar urgentemente los suministros y/o repuestos locales necesarios, y se tendrá que preparar inmediatamente un presupuesto para ello y también para adquirir los materiales, libros y equipamientos educativos que se especifican en la página 18.

II.5.6 GUÍA NO FORMAL DEL MAESTRO(19) Y MATERIALES DE INSTRUCCIÓN

La guía del maestro es una herramienta para ayudar al maestro a presentar el curriculum. Por lo general toda guía está asociada a un

Maestros refugiados afar preparándose para su repatriación a Djibouti



Fuente: Mudipassamy Devadoss y Lois Richards, A scuola parlando l'afar, *Popoli* (Milán), n° 11, noviembre 1997, p. 18-21.

¹⁹ J. McNeil, *Teacher's Guide*, en A. Lewy, ed., *op. cit.*, p. 81. Ver también D. Ball y S. Feiman-Neimser, *Using Textbooks and Teachers' Guides: what beginning elementary teachers learn and what they need to know*, East Lansing, MI, Michigan Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1986.

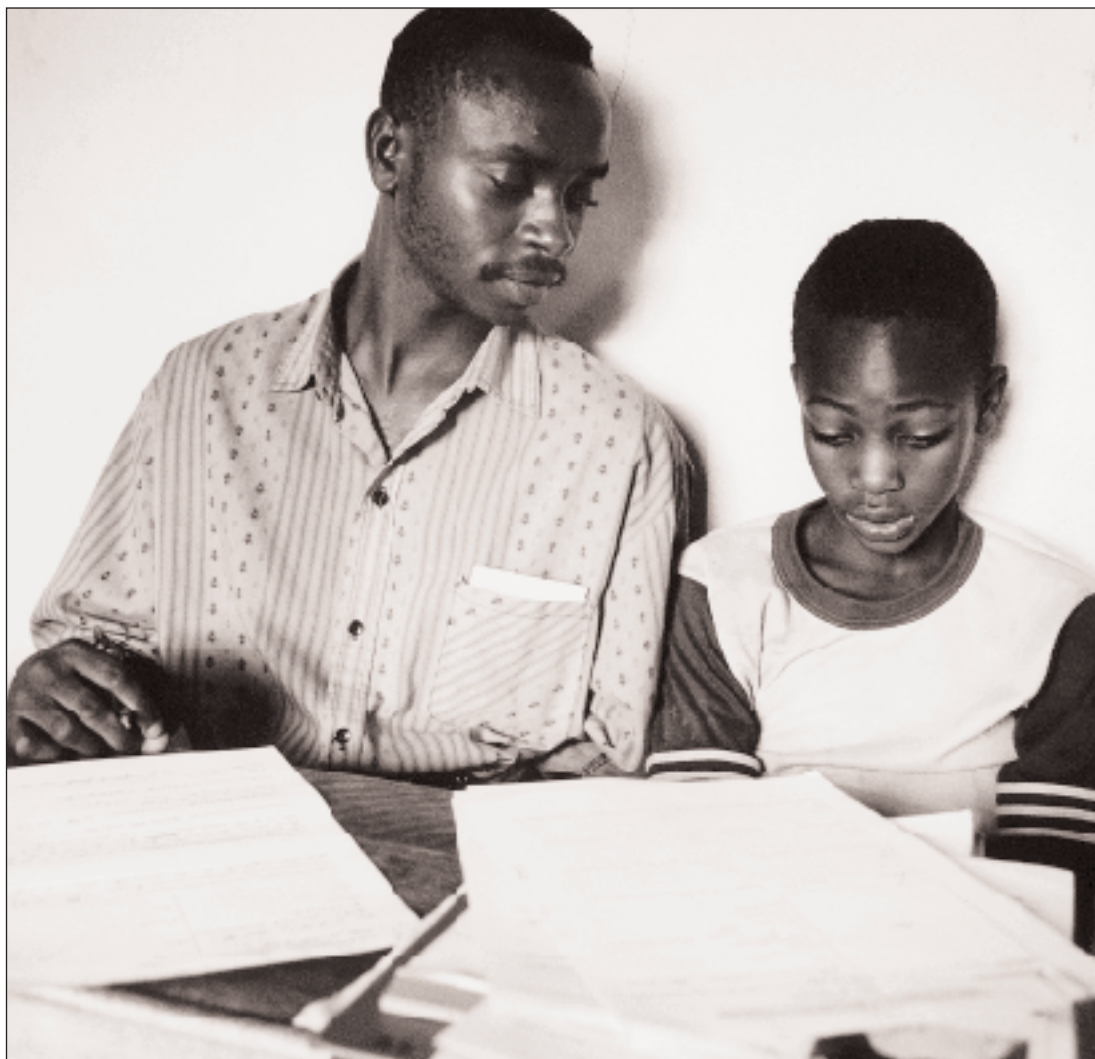
EXPERIENCIAS DE RESPUESTA DE EMERGENCIA

SENSIBILIZACIÓN PSICOSOCIAL EN RWANDA (20)

A la vista de las graves secuelas del genocidio, como traumas, reacciones de dolor y angustia emocional, el grupo medular de educadores nacionales cursó un tercer día de formación dedicado a elevar el grado de conciencia sobre las consecuencias del trauma psicológico en la infancia. Esta actividad empezó inmediatamente después del curso de dos días de formación de maestros que se había desarrollado a escala nacional para introducir el PEM. Los sesenta maestros que participaron en este primer curso de formación recibieron una guía de capacitación de seis páginas (21) que incluía nociones psicológicas básicas sobre el trauma, maneras de identificar síntomas de trauma en niños de distintas edades, y directrices sobre métodos de expresión verbal y física, en la confianza de que un grupo medular de maestros continuara instruyendo a otros maestros sobre la metodología del PEM y sobre sensibilización psicosocial, empezando a nivel de la prefectura para, según el método "en cascada", acabar en las comunas.

Desde una perspectiva psicosocial, esta intervención antitrauma se había diseñado para que se reconociera la necesidad de normalizar la vida cotidiana de los niños, simbolizada en gran parte por la reapertura de las escuelas primarias, el restablecimiento de las rutinas escolares anteriores y la provisión de materiales educativos a alumnos y maestros.

Uno de los 30.000 niños rwandeses sin familia cuenta su historia a un consultor como parte del programa para la superación del trauma



²⁰ El Artículo 39 de la CDN afirma que todos los niños tienen el derecho a una recuperación psicológica y a la reinserción social en situaciones de conflicto armado.

²¹ M. Raundalen, *Introduction to War Trauma Treatment*, Kigali, UNICEF-Rwanda, 1994.

EXPERIENCIAS DE RESPUESTA DE EMERGENCIA

PEM PARA ANGOLA, 1996

En un esfuerzo por responder a las necesidades educativas de los retornados angoleños (refugiados que regresan y personas desplazadas), la UNESCO-PEER y el Consejo Noruego para los Refugiados (CNR), en colaboración con el Ministerio de Educación, elaboraron un programa PEM. El *PEM para Angola* (22) se desarrolló a partir de las lecciones extraídas de las experiencias previas en Somalia y en Rwanda. Consistía en un manual de formación revisado y ampliado con lecciones facsímiles en portugués y/o en lenguas nacionales (esencialmente el kikongo) y con prácticamente los mismos materiales escolares que componían el PEM de la respuesta de emergencia anterior. Este programa de educación no formal iba destinado básicamente a los niños y adolescentes de las comunidades rurales que no podían acceder a los servicios educativos básicos y/o que habían tenido que abandonar la escuela debido a la guerra civil. Muchas comunidades rurales participaron activamente en la creación de "escuelas PEM" en sus aldeas. Actualmente el UNICEF participa en este programa en otras regiones del país.

Una de las principales innovaciones del programa *PEM para Angola* fue la formación actualizada de maestros que aquí duró tres semanas para poder presentar la nueva guía ampliada del maestro y atender las necesidades de los maestros, muchos de ellos con una educación formal limitada. A raíz del éxito del programa CNR-PEM en un Distrito de Angola, se produjo otro hecho innovador, cuando el Ministerio de Educación adoptó idéntica metodología con el fin de ofrecer formación actualizada a los maestros más aventajados que trabajaban en el sistema formal de educación primaria.

determinado manual escolar. Pero a veces las guías son independientes de los textos escolares y contienen suficiente información básica, actividades, preguntas y esquemas para poder impartir determinadas materias, como lecciones de fútbol, canciones, sensibilización sobre las minas terrestres o el cólera, sobre las enfermedades transmitidas por el agua o temas medioambientales, etc. Una guía del maestro no es un manual escolar para los alumnos.

Algunos pedagogos han querido presentar una secuencia docente que fuera a la vez eficaz y reproducible. Las guías que proponen respaldan la idea de un texto "a prueba de maestro", donde la tarea del docente se reduce solo a hacer la presentación inicial del material según un guión preestablecido y a supervisar las respuestas de los alumnos con una lista de respuestas correctas.

Si en situaciones de emergencia la supervisión de la entrega de materiales a los niños corre a cargo de maestros sin formación específica, puede que el equipamiento se desaproveche y se impartan actividades educativas con escasa eficacia. Razón por la cual habría que incluir, junto con el equipo no formal, algunas

directrices básicas y ayudas asociadas para la enseñanza, como por ejemplo paneles, mapas, tablas aritméticas y abecedarios, etc. **Sin este tipo de directrices y de instrumentos didácticos básicos la formación de los maestros en el ámbito de la comunidad o del campo de refugiados puede convertirse en algo puramente retórico.**

Para adaptar o elaborar guías del maestro y materiales educativos, sería deseable poder contar con educadores internacionales, con pedagogos y con las autoridades educativas del país, y a ser posible también con autores/traductores. (En el caso de los refugiados, el rol de los educadores del país de acogida puede variar, según estén o no familiarizados con la(s) lengua(s) docentes de la comunidad de refugiados.)

²² UNESCO-PEER/CNR, *Guia do professor: pacote de emergencia para o professor; TEP para Angola*, Nairobi, UNESCO-PEER, 1996.

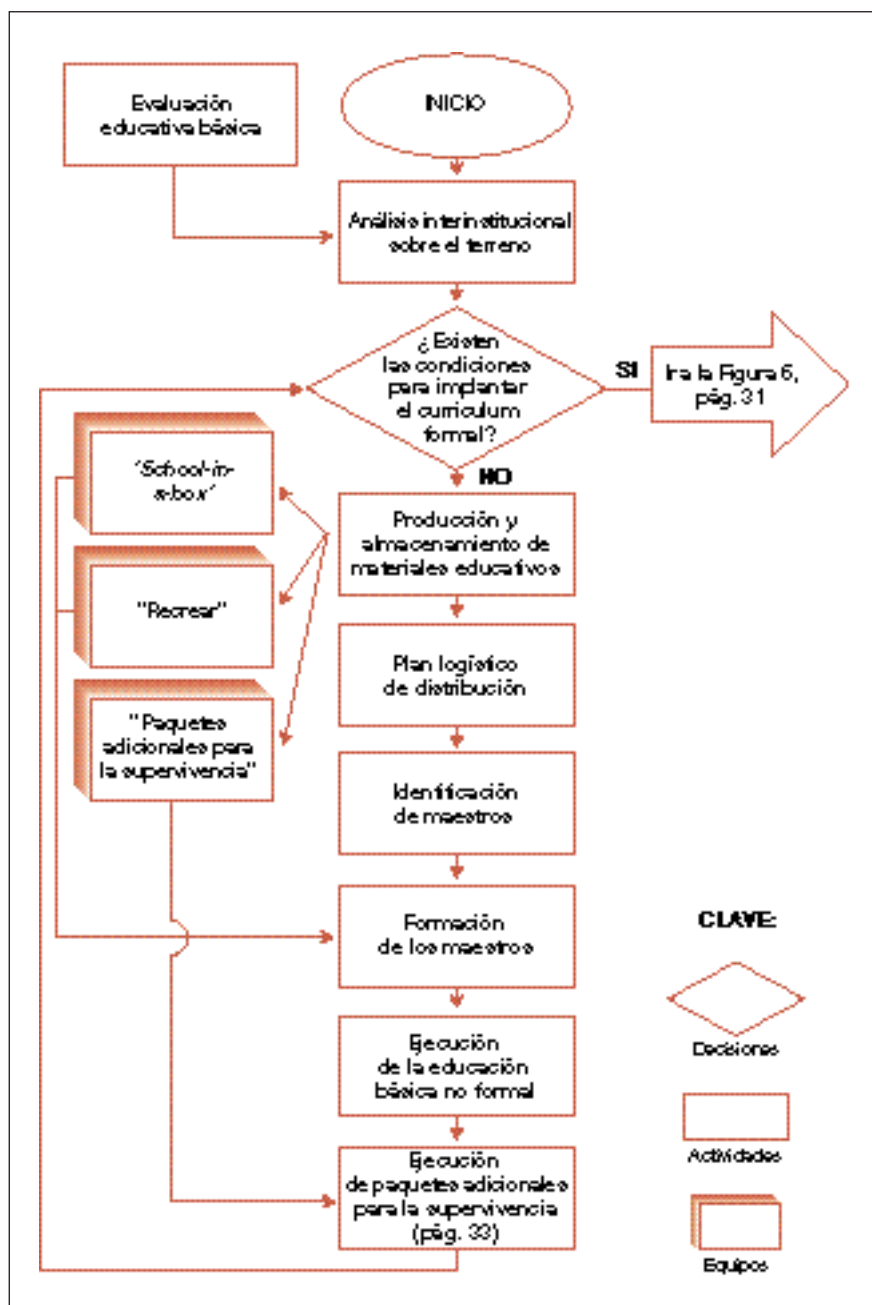


FIGURA 5. Procedimientos de ejecución sugeridos: intervención educativa recreativa/preparatoria y no formal en una situación de emergencia

II.6 Procedimientos de ejecución, educación en fase de emergencia (ver Figura 5)

Una vez completada la evaluación de las necesidades educativas, en el caso de que esta información revelara la ausencia de condiciones para implantar una escolarización formal, se sugieren los siguientes pasos.

Habría que producir, almacenar y distribuir los equipos educativos. El director sobre el terreno, en coordinación con las entidades aliadas, deberá proceder a identificar potenciales maestros entre la comunidad afectada. Se

necesitará formación y orientación técnicas para preparar un programa de distribución del equipo recreativo y de educación no formal. Tras la formación actualizada de los maestros identificados, se puede iniciar el proceso de ejecución de los programas recreativos y no formales de alfabetización y cálculo. Es el momento de integrar en el proceso educativo paquetes educativos adicionales que traten sobre las minas, o sobre temas urgentes de salud, o sobre traumas psicológicos, etc. (Ver la sección de Paquetes adicionales para la supervivencia, Parte III, pág. 33.)

II.7 Reintroducción del currículum

Es altamente recomendable que, en la medida de lo posible, la escolarización se desarrolle sobre la base de un currículum básico y con materiales educativos con los que maestros y alumnos estén familiarizados.

II.7.1 SITUACIÓN DE AULA NORMALIZADA

Como ya se ha mencionado, la mejora de la educación básica es de suma importancia para el ACNUR, el UNICEF y la UNESCO, independientemente de las circunstancias o de que las comunidades afectadas se hallen en la fase inicial de una emergencia o en una situación de asilo de larga duración. En el caso de los refugiados habría que establecer y asegurar metas y niveles estándar mínimos para las escuelas financiadas por el ACNUR (23).

Esta fase se refiere a una situación de clase normalizada, donde las escuelas intentan funcionar con un horario normal, impartir la mayor parte del temario escolar y usar los manuales escolares. Sería deseable que en los campos de refugiados el currículum y la lengua docente fueran los de sus respectivos países o áreas de origen. No siempre es así y a veces los refugiados tienen que seguir el currículum del país de acogida, como en el caso de los refu-

²³ ACNUR, *Review of UNHCR's Refugee Education Activities*, Ginebra, Servicio de Inspección y Evaluación, junio 1997, p. 13. Actualmente se está estudiando un borrador de propuesta sobre estos niveles mínimos con vistas a una versión revisada del manual de emergencia del ACNUR.

giados sudaneses en el norte de Uganda y en Kenya. La experiencia enseña que en aquellas situaciones en que los niños refugiados se han visto obligados a seguir el currículum del país de asilo, las consecuencias han sido negativas para su futura integración en escuelas regulares y para su desarrollo educativo. Por ejemplo, aquellos niños refugiados mozambiqueños que siguieron los planes de educación nacionales de Swazilandia, Zambia y Tanzania, tuvieron que aprender portugués para poder reanudar la escolarización a su regreso a Mozambique. Lo mismo ocurrió en el Sudán oriental, donde el uso del currículum sudanés por parte de los niños refugiados de Eritrea y de Tígreá dificultó la participación de esos niños refugiados en las escuelas patrocinadas por el ACNUR, lo que llevó a los propios refugiados a crear un sistema no formal paralelo en su lengua materna.

II.7.2 ALGUNAS EXPERIENCIAS

Además, en Kenya y en Kirguistán se han incorporado como programas piloto determinadas materias consideradas esenciales desde el punto de vista educativo para sensibilizar a los niños y a los padres víctimas de conflictos armados:

- **El Programa de Educación Medio-ambiental** forma parte de un proyecto piloto en Kenya (REEPP-Kenya) (24). En asociación con la UNESCO-PEER se han elaborado tres libros del alumno, para los niveles 1, 2 y 3, y una guía del maestro como parte del actual currículum escolar de Kenya.
- **El Programa de Educación para la Paz.** Recientemente se ha preparado un libro de recursos del maestro para introducir o reforzar conceptos relativos a la educación para la paz. El programa pretende formar parte del currículum escolar normal y de las actividades extraescolares o de ampliación (25).
- **La Educación para la Tolerancia.** En Kirguistán se desarrolló el Programa de Educación para la Tolerancia patrocinado por el ACNUR, con el total apoyo del gobierno (26). Se ha elaborado una guía del maestro y cuatro libros de cuentos, además de una introducción general a la enseñanza de la tolerancia como parte de una serie de libros. El programa se desarrolla con alumnos del sexto grado y superiores.
- Especial mención merece el proyecto MOE Angola/UNESCO *Aprender de maos dadas*. Este programa se propone capacitar a la escuela para impartir **clases integradas** que

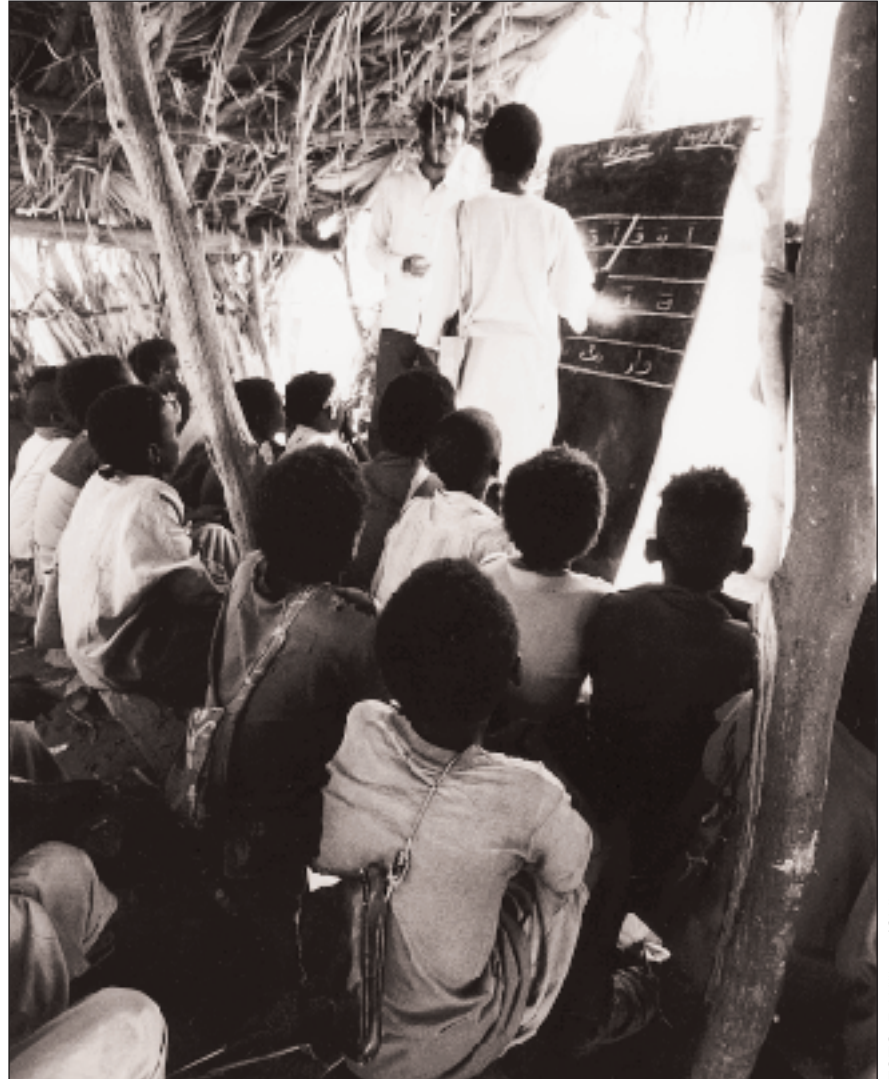


FOTO: P. Williams/CM

ofrezcan igualdad de oportunidad de acceso a los niños vulnerables que han sido víctimas del largo conflicto civil en Angola. Se estima que murieron más de medio millón de niños a consecuencia del conflicto, y la UNESCO estima que otro medio millón sufre minusvalías provocadas por la guerra.

Como dice Boubacar Camara, “actualmente, los niños solos, los huérfanos, los menores con minusvalías físicas y sensoriales o los niños que

... los propios refugiados crearon un sistema no formal paralelo en su lengua materna.

²⁴ ACNUR, *Refugee Environmental Education Pilot Project in Kenya* (REEPP-KENYA), abril 1997. Ver también UNESCO-PEER/ACNUR, *Environmental Education Programme Teacher's Guide*, Nairobi, 1996.

²⁵ Pamela Baxter, *Teacher's Resource Book for Peace Education Programme*, manuscrito, ACNUR, Nairobi, 1998.

²⁶ Simon Jenkins, *Teachers' Guide for the Teaching of Tolerance*, ACNUR-Kyrgyz, 1996.

Un niño ciego usando una máquina de escribir Braille en un aula integrada de Angola



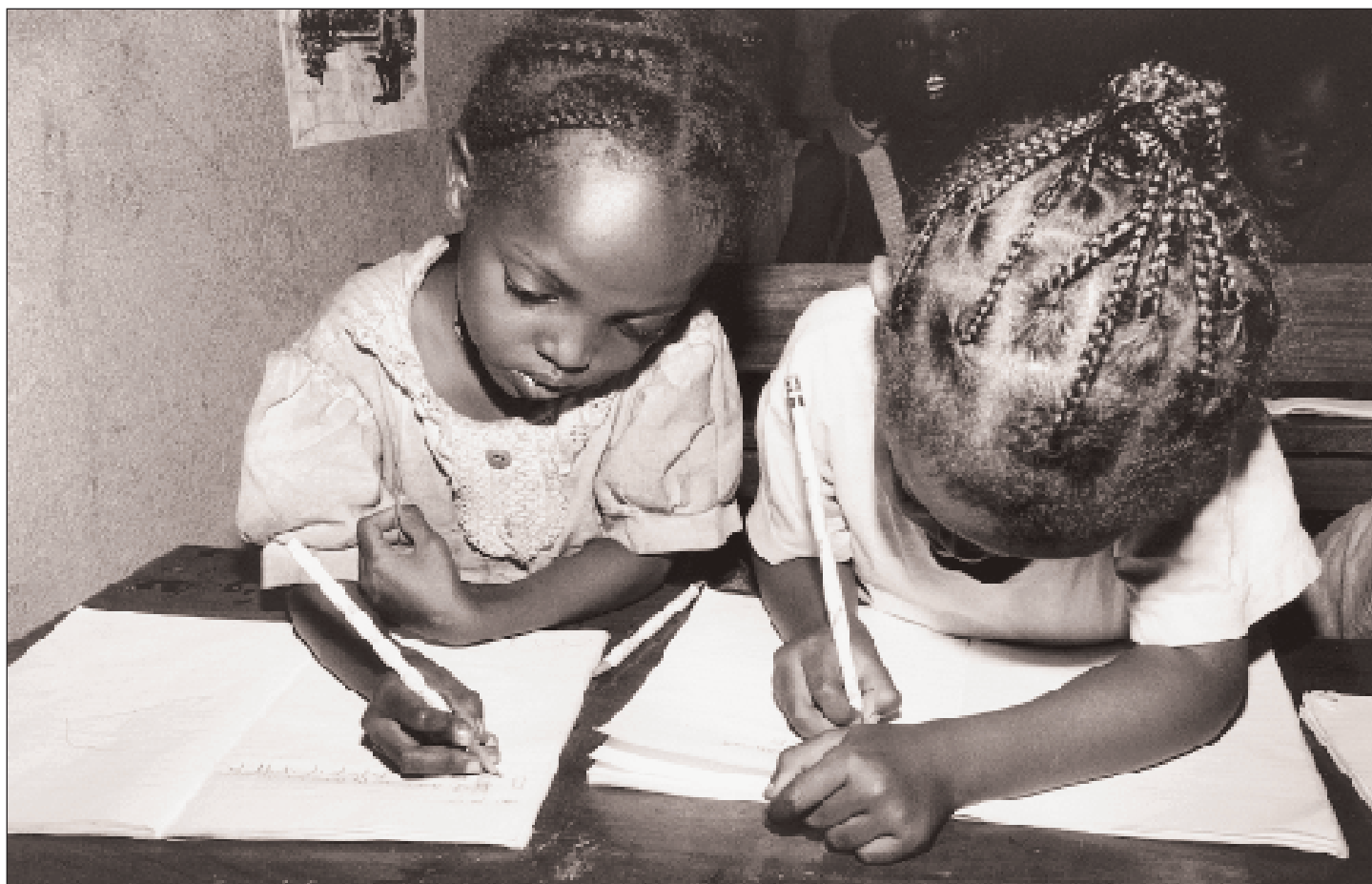
Una situación de aula normalizada

sufren traumatismos, necesitan con urgencia una asistencia múltiple; especialmente en materia de rehabilitación y de integración” (27).

Este proyecto piloto se basa en una visión integrada de la educación. La promoción de oportunidades educativas para la rehabilitación de niños vulnerables está directamente relacionada con la consecución de los siguientes objetivos:

- Poner a disposición del sistema escolar instrumentos educativos adecuados para las actividades educativas integradas especiales.
- Reforzar la capacidad nacional en materia de formación y de gestión en todos aquellos aspectos relativos a las necesidades educativas especiales.
- Promover iniciativas de rehabilitación a escala local y comunitaria en favor de los niños víctimas de la guerra.

²⁷ Boubacar Camara, *Necesidades educativas especiales em Angola*, Dakar, UNESCO/BREDA, 1998.



EJEMPLOS DE RESPUESTA DE EMERGENCIA

SOMALIA: REINTRODUCCIÓN DEL CURRÍCULUM, 1993-1995

En 1990, el esfuerzo educativo somalí de más éxito fue probablemente la elaboración por parte del Centro de Desarrollo Curricular (CDC) de Mogadiscio de un currículum para educación básica y el diseño, la producción y la edición de manuales escolares con las correspondientes guías del maestro. Este centro se convirtió de facto en el departamento de desarrollo curricular del Ministerio de Educación, que operaba con autonomía financiera gracias a la ayuda permanente de fuentes externas.

En aquella época, el Banco Mundial estimó que, para poder satisfacer las necesidades de matriculación en la educación básica, habría que producir un total de 2,6 millones de manuales escolares y 100.000 guías del maestro en un periodo de cinco años. Sólo para la edición de una primera entrega de unos 300.000 libros de texto en 1990, se destinó una asignación presupuestaria de 1.139.600 dólares.

El material docente elaborado por el CDC había prácticamente desaparecido durante la guerra civil. La adquisición de los manuales escolares y de las guías aún existentes fue un ejercicio largo y costoso. El personal de la UNESCO aún recuerda las discusiones con los comerciantes del mercado de Mogadiscio para recuperar libros de texto que los comerciantes utilizaban como papel para embalar.

A partir de febrero de 1993 un equipo de antiguos autores y dibujantes del CDC empezaron a trabajar en los Centros de Desarrollo Educativo (CDE) del PEER con los manuales/guías recuperados. Se ha podido reeditar, y en algunos casos reescribir, una serie de 25 títulos con sus guías del maestro correspondientes, que abarcaban los programas de estudio de los grados 1-4. La labor de edición consistió en corregir errores evidentes, eliminar referencias políticas por deferencia al nuevo contexto político y, cuando fue necesario, reescribir páginas enteras. Fue imposible recuperar unas diez guías del maestro, y hubo que escribirlas de nuevo. Todos los manuales presentaban una composición totalmente nueva en un tamaño A5 atractivo y manejable.

Bajo la supervisión técnica de la UNESCO-PEER se creó un consorcio para formalizar alianzas con siete ONGs, con el UNICEF y con el ACNUR presentes en Somalia y en los campos de refugiados somalíes de la región. Tras una edición inicial de 152.000 manuales, se llevaron a cabo varias revisiones y actualmente se prepara una cuarta reimpresión financiada en su totalidad por la Comisión Europea-Unidad de Somalia. Esta edición abarca no sólo libros de texto para Somalia, sino también manuales escolares editados especialmente para su utilización en el noroeste de Somalia.

Aunque existían los programas de estudio para el Grado 5, los manuales escolares y las guías del maestro habían desaparecido y hubo que escribirlos de nuevo, salvo el manual de educación medioambiental y su correspondiente guía del maestro, que sí se pudieron recuperar. Actualmente, el PEER está preparando estos materiales de 5º Grado para la imprenta, y como no existen manuales escolares ni guías del maestro para los grados superiores, se está procediendo a una redacción sistemática y coordinada de esos textos en cada uno de los CDE. En distintas partes del país se organizan talleres para la redacción de manuales. Como en el inmediato futuro no se prevé la creación de una autoridad educativa o de un centro de desarrollo curricular, la UNESCO-PEER y el UNICEF son las agencias que en Somalia pueden coordinar estas actividades. Pero así como hubo que imprimir los manuales escolares en masa utilizando sistemas de impresión en offset del exterior, las guías del maestro siempre se han impreso según demanda, algunos centenares de copias cada vez, en el servicio de imprenta de bajo costo que es parte integrante de los CDEs de Mogadiscio, de Baïdoa y de Hargeisa. Además de los manuales escolares y de las guías del maestro, el UNICEF-Somalia y Longman han publicado conjuntamente libros de cuentos infantiles somalíes para su uso en las escuelas y en situaciones educativas no formales.

La enseñanza del inglés que, como era de prever, es objeto de una gran demanda en Somalia, requería la producción de libros de texto. Se ha elaborado una serie de manuales de inglés exclusivamente para Somalia. Para los maestros en formación y los alumnos de secundaria de la SOMOLU, el PEER ha publicado los manuales de inglés que el antiguo Ministerio de Educación había preparado para las escuelas somalíes.

Los manuales producidos hasta el momento se han distribuido según una razón de sólo 1:6 libros/estudiante. Se realizan esfuerzos para incrementar el suministro de manuales escolares y alcanzar en 1996 unos niveles más aceptables desde el punto de vista educativo a base de un juego completo por cada dos niños. Las escuelas tienen cajones para guardar los manuales por la noche y recuperarlos durante las horas de clase.



FOTO: ACNUR/M. Chevallaz

La experiencia piloto ha desarrollado un “equipo para educar a educadores” (28) que incluye instrumentos básicos para enseñar a los maestros a poner en práctica el método integrado en las aulas integradas piloto de la escuela de formación de maestros. El equipo incluye: una guía modelo del maestro, un vídeo y un libro donde se describen las metas y los primeros resultados prácticos del proyecto, así como métodos de seguimiento para los estudiantes. Incluye también otros materiales a utilizar por un equipo de *Profesores-animadores itinerantes*. Su función es la formación de los maestros y la promoción del enfoque integrado en escuelas seleccionadas en el ámbito urbano y rural.

Hay otras experiencias que requieren curricula más estructurados pensados para grupos con necesidades especiales fuera del ámbito educativo humanitario o de los campos de refugiados que pueden servir de modelo para planificar y poner en marcha el programa educativo en intervenciones humanitarias complejas.

Algunas de esas experiencias son: la tienda-escuela móvil de Filipinas (29), la estrategia *Kejar* o de “cómo ponerse al día” de Indonesia, o experiencias concretas niño-a-niño, como el proyecto *Malvani* de Bombay y las experiencias de Botswana y Zambia (30). Además, en las últimas tres décadas se han desarrollado y experimentado a escala nacional enfoques innovadores en términos de material en diferentes medios culturales, como IMPACT y el Comité de Mejora Rural de Bangladesh, en Asia, o la *Escuela Nueva* en América Latina y ZINTECH en Africa. Si bien todas estas experiencias y paquetes tienen un inmenso valor, hay una serie de razones que desaconsejan su aplicación indiscriminada. Por ejemplo, son típicas de una cultura, se crearon en circunstancias históricas especiales y todas ellas requieren materiales nuevos e innovadores que exigen un desarrollo curricular y unas estrategias de formación de maestros a medio y largo plazo (31).

II.7.3 PROCEDIMIENTOS SUGERIDOS PARA REINTRODUCIR EL CURRÍCULO

Antes de comenzar a evaluar las necesidades educativas básicas entre las comunidades de refugiados o de PDIs, habría que identificar un aliado — o aliados — responsable de la ejecución (ARE). El rol del ARE es *facilitar* que las propias comunidades puedan organizar y ges-

tionar sus propias escuelas. Se incluye un gráfico paso a paso donde se sugiere un proceso sistemático de tareas basado fundamentalmente en las experiencias llevadas a cabo en Ngara, en Rwanda, en Somalia y en los campos de refugiados somalíes y en otras partes (Figura 6).

Es importante destacar que este proceso debe considerarse sólo como una propuesta orientativa y en ningún caso pretende ofrecer un modelo acabado. A pesar de que cada situación es única, la experiencia revela que hay algunas características generales que se repiten.

Para determinar las necesidades educativas básicas, habría que completar la siguiente lista de verificación, que puede adoptar la forma de un cuestionario:

- **Número de niños en edad escolar (6-18)** a matricular en educación básica (niños; niñas; total). En caso de que inicialmente la capacidad de la(s) escuela(s) no cubra la demanda, pensar en la mejor manera de seleccionar el primer bloque de niños. Explorar la posibilidad de dos turnos mañana-tarde.
- **Aulas:** en caso necesario, localizar emplazamientos para escuelas de refugiados/PDIs y conseguir materiales de construcción de emergencia. Implicar a la comunidad en su preparación y construcción. Considerar la posibilidad de añadir aulas temporales a las escuelas ya existentes para acomodar a niños refugiados siempre que sea posible. Evaluar la capacidad para almacén de las escuelas de campaña (ver Parte IV).
- **Maestros:** Identificar el número de maestros (cualificados, no cualificados, género, cantidad). No olvidar el reclutamiento de mujeres maestras — 50 % a ser posible — con una directora o una directora adjunta en cada escuela.

²⁸ UNESCO/BREDA, *Kit pedagógico para educación integrada. Project 534/ANG/10*, Luanda, 1998.

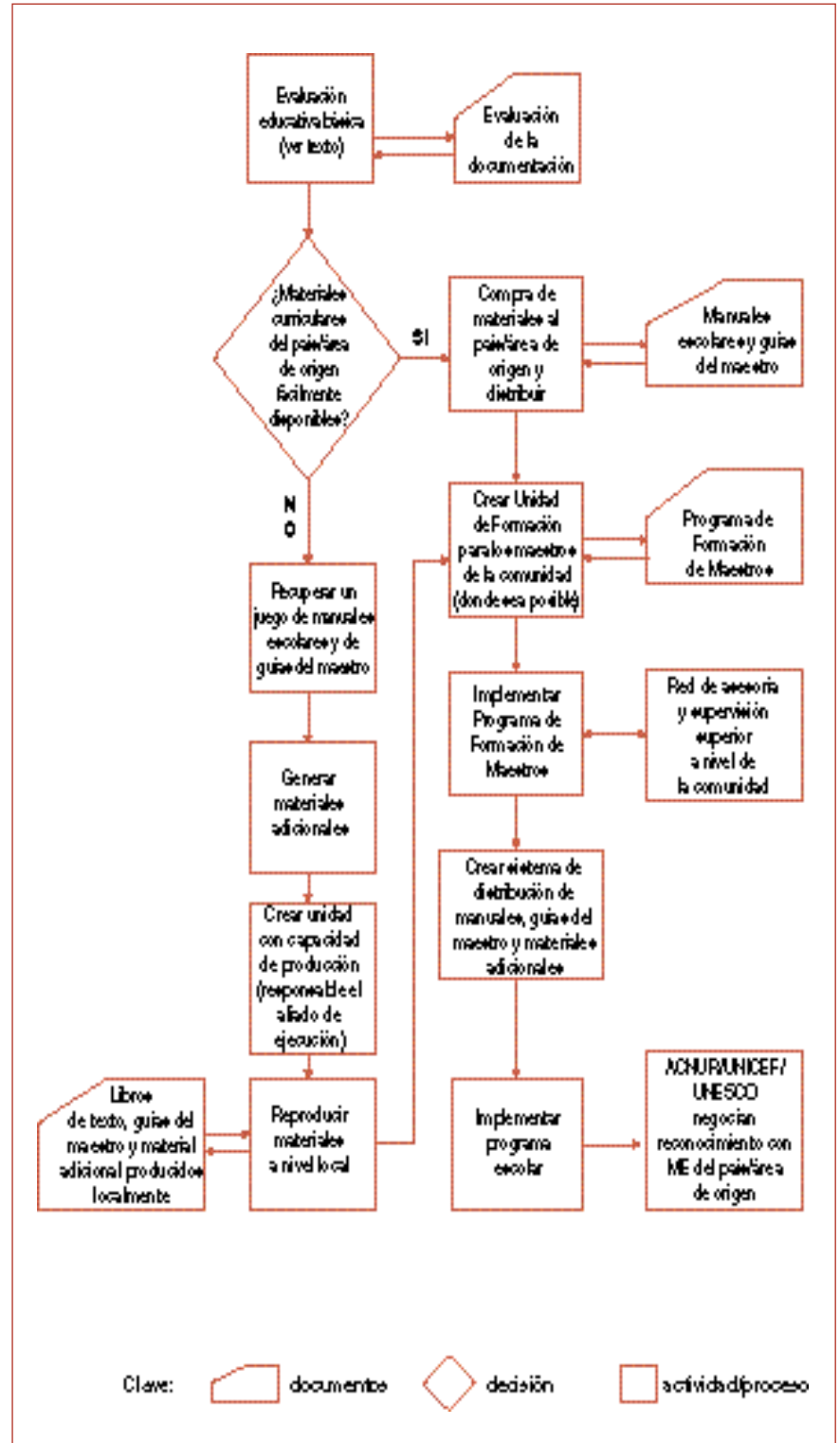
²⁹ A. Mahinda Ranaweera, *Non-conventional Approaches to Education in the Primary Level*, Hamburgo, UNESCO, Instituto para la Educación, 1989, (Monografías UIE, nº 14).

³⁰ H. Hawes, *Child-to-Child, Another Path to Learning*, Hamburgo, UNESCO, Instituto para la Educación, 1988, (Monografías UIE, nº 13).

³¹ W. K. Cummings y F. P. Dall, *Implementing Quality Primary Education for Countries in Transition*, Amman, UNICEF-MENARO, Al Kutba Publishers, 1995.

Desarrollo por fases de los programas de educación básica

- En función de la situación, **cabe considerar otras cuestiones**, como por ejemplo, el analfabetismo de los padres; oficios presentes en la comunidad (carpinteros, sastres, albañiles, etc.), etc.
- Cuando el **material curricular** no está disponible, hay que recuperar un juego de manuales escolares y de guías del maestro. Lugares para empezar a buscar: la propia comunidad de refugiados, o la comunidad local, entre los maestros, los padres o grupos de mujeres. Esto es importante para una futura reimpresión de los materiales, cuando no es posible adquirirlos en el Ministerio de Educación.
- Crear una **unidad de producción de bajo costo**. La idea de una unidad con capacidad de producción bajo la responsabilidad de un ARE es vital para reproducir materiales educativos, como manuales escolares, carteles, folletos, material para formación de maestros, etc. También puede servir para producir materiales destinados a otros sectores, como campañas de salud, de nutrición, de agua y saneamiento, de higiene, etc. La experiencia de Ngara, que desarrolló una capacidad similar, reveló que la unidad de producción es rentable cuando trabaja para otros sectores. Y para que esta unidad de producción funcione, habrá que contar también con personal e infraestructuras (ver recuadro, pág. 32). Todos los programas de educación requerirán una mínima capacidad de producción de materiales parecida.
- Cuando existe la posibilidad de acceder a los materiales del país de origen, puede que haya que revisar los manuales escolares, tarea que correrá a cargo de un grupo de especialistas. **Puede que sea necesario revisar los contenidos de los manuales y de las guías del maestro, y eliminar contenidos políticamente sensibles o ilustraciones que puedan no ser aceptables para las autoridades educativas del país de acogida (mapas, etc.) o para los propios refugiados.** Lo mismo es aplicable a las comunidades de PDIs. En caso de que no se encuentren los materiales originales para la formación de los maestros, habrá que elaborar unos nuevos. La ONU y las ONGs habrán de reexaminar el alcance de su cooperación con las autoridades educativas del país de origen por lo que respecta a los refugiados.
- Mejorar la **red de supervisión y de evaluación** a nivel del campo de refugiados o de la comunidad. Debería crearse también un sis-



tema de distribución para la asignación de manuales escolares, guías del maestro y otros materiales.

- En nombre de la comunidad de refugiados habrá que **renegociar el reconocimiento de los estudios** realizados en el país/área de asilo con el Ministerio de Educación del país de origen con vistas a una futura repatriación.

FIGURA 6.
Procedimientos de ejecución sugeridos para reintroducir el currículum

Con vistas a una futura repatriación: refugiados Rwandeses vuelven a casa



FOTO: ACNUR/R. Chalasani

PROTOTIPO SUGERIDO DE UNIDAD DE PRODUCCIÓN

Equipamiento esencial:*

- Copiadora (Gestetner) con capacidad para producir 120 páginas por minuto. Costo actual: = 4.800 dólares;
- Capacidad de edición (un ordenador, un escáner y una impresora). Se puede conectar en línea con la copiadora. Costo actual: 3.000 a 4.000 dólares;
- Material de recambio (papel, cartuchos de tinta, etc.);
- Fotocopiadora (una Gestetner pequeña y fuerte);
- Generador (5-8 kv.), 5.000 dólares;
- Personal para dirigir la Unidad de Producción: 1 director/a de producción; 1 técnico/a; 1 diseñador/a gráfico/a; 1 secretario/a (con buenos conocimientos de inglés y/o francés, según las necesidades, además de su lengua materna).

Por lo general, la empresa que vende los productos también se responsabiliza de la formación para poder operar con los equipos. La razón de que se sugiera Gestetner obedece a su probada fiabilidad en este tipo de operaciones. Un especialista familiarizado con el esquema puede capacitar al personal de la Unidad de Producción.

* Los costos mencionados se basan en estimaciones de 1997 realizadas por la Unidad de Suministros UNICEF en Copenhague.

III. Paquetes adicionales para la supervivencia

En torno al núcleo básico de las respuestas no formales (RECREAR y REDUCARE), hay temas importantes o “temas de emergencia” que son fundamentales para elevar el nivel de conciencia de las poblaciones afectadas y sobre todo para los niños y jóvenes que han sido víctimas de conflictos armados. La investigación y evaluación de estos “temas generadores” son una parte importante del diálogo entre los educadores y las poblaciones afectadas por la crisis humanitaria. Estos temas son esenciales para crear **un cordón de seguridad básico de conocimientos y nivel de conciencia** para unas poblaciones que viven en situaciones extremas y bajo la amenaza diaria de las minas, el cólera, las enfermedades por transmisión hídrica y/o la degradación del medio. Estos “temas”, como los llamaba Paulo Freire, relacionan el mensaje con las condiciones reales y con las causas que originaron la crisis humanitaria. Son las bisagras que permiten abrir la puerta a una reflexión más compleja en torno a la paz y la reconciliación.

En palabras de Paulo Freire:

Si el programa educativo es dialógico, los maestros tienen también el derecho a participar mediante la inclusión de temas no sugeridos anteriormente (por las poblaciones afectadas). Llamo a este último tipo de temas “temas bisagra” debido a su función. Pueden o bien facilitar el nexo entre dos temas del programa, colmando un posible vacío entre ambos; o bien pueden ilustrar las relaciones entre el contenido general del programa y la visión del mundo que tiene la gente (1).

La conciencia sobre el horror de la guerra y el deseo de paz y de reconciliación puede “generarse” cuando se puede comprender la magnitud de los peligros que estas confrontaciones han dejado tras de sí, como las minas, el cólera, la hambruna, el VIH/SIDA, etc.

III.1 Programas de sensibilización sobre las minas

Las Naciones Unidas estiman que durante los cuatro años que duró la guerra civil en Bosnia y Herzegovina (a partir de ahora, Bosnia) se colocaron más de tres millones de minas terrestres. La remoción de minas, que es un

proceso caro, lento y peligroso, ya ha empezado. Pero una vez terminado el conflicto, la protección de la población pasa también por una profunda campaña de sensibilización sobre el peligro de las minas, cuyo legado sigue presente mucho después de que los acuerdos de paz se hayan firmado. Las minas yacen a ras de suelo esperando a sus víctimas, ya que no distinguen entre un soldado en misión militar, un agricultor que recoge su cosecha o un niño que juega.

Las estadísticas de otros países demuestran que las minas plantean un peligro posbélico extremo. Por ejemplo, en Camboya, una persona de cada 236 ha quedado mutilada por este tipo de armas; en Angola, una de cada 470; en el norte de Somalia, una de cada 1.000; y en Viet Nam, una de cada 2.800. Bosnia tiene una de las concentraciones más densas del mundo: más de 100 minas por kilómetro cuadrado. El potencial devastador que representan las minas en Bosnia podría ser igual o peor que la situación en Camboya y Angola.

Aparte de la remoción de minas como solución a largo plazo, habría que centrar los esfuerzos a corto y medio plazo en la educación para sensibilizar a los grupos más afectados sobre los peligros que comportan esas armas. Ello requiere un esfuerzo especial para desarrollar más y mejores programas educativos.

Los niños son las víctimas más desprotegidas de las minas. Su curiosidad natural y su amor por el juego en espacios abiertos los hacen altamente vulnerables a las minas. Los niños tienen menos posibilidades de sobrevivir a la explosión de una mina, porque suelen estar más cerca del epicentro de la explosión, y sus cuerpos, todavía pequeños, difícilmente sobreviven a la pérdida de sangre. Más del 50 % de las víctimas mueren a causa de la explosión, mientras que el resto quedan total o parcialmente



¹ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, 1970. Ver asimismo el concepto de “temas generadores”. En palabras de Freire: “Llamo a estos temas ‘generadores’ porque (independientemente de cómo se entiendan y de la acción que puedan evocar) contienen la posibilidad de abrirse y transformarse nuevamente en tantos otros temas, que a su vez reclaman nuevas tareas.”