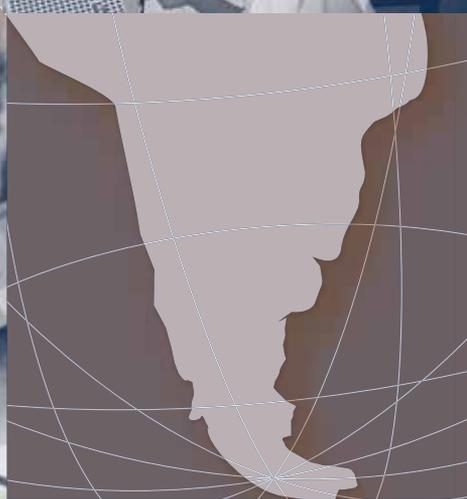
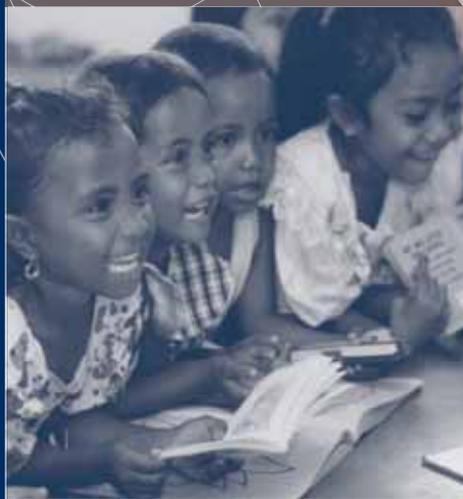
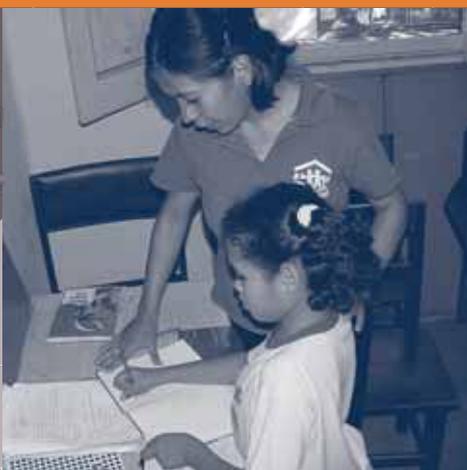


INEE

NORMAS MÍNIMAS PARA LA EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE EMERGENCIA, CRISIS CRÓNICAS Y RECONSTRUCCIÓN TEMPRANA



INEE

NORMAS MÍNIMAS PARA LA EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE EMERGENCIA, CRISIS CRÓNICAS Y RECONSTRUCCIÓN TEMPRANA



La Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE por sus siglas en inglés) es una red global de más de 100 organizaciones y 800 miembros individuales que trabajan conjuntamente para velar por el derecho a la educación en situaciones de emergencia y reconstrucción después de una crisis. La Red es responsable de reunir y diseminar información sobre la educación en emergencias, promover el derecho a la educación para las personas afectadas por éstas y velar por el intercambio regular de información entre los miembros y asociados. La INEE es dirigida por un Grupo Directivo compuesto por representantes de CARE de los Estados Unidos, el International Rescue Committee, la International Save the Children Alliance, el Norwegian Refugee Council, la UNESCO, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), UNICEF y el Banco Mundial.

Para más información, contacte a INEE:

coordinator@ineesite.org

www.ineesite.org

Reimpresión 2007

INEE © 2004

ISBN 1-58030-C34-0

Todos los derechos reservados. Este material tiene derecho de autor pero puede ser reproducido por cualquier método con propósitos educativos. Para todos esos usos se requiere permiso formal, que normalmente es proporcionado de inmediato. Para su copia en otras circunstancias, para ser utilizado en otras publicaciones o para traducirlo o adaptarlo, se requiere un permiso previo por escrito del poseedor del derecho de autor.

Fotografías de cubierta: ©UNICEF/Paraguay/2005/Cabrera; International Rescue Committee

Diseño: Carlos Cuauhtémoc

INDICE

Introducción

| | |
|--|-----|
| Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencia | 5 |
| 1. Normas mínimas comunes a todas las categorías: | 11 |
| Participación de la comunidad (participación y recursos) | 14 |
| Análisis (evaluación inicial, planificación de la respuesta, monitoreo y evaluación) | 20 |
| Apéndice 1: Marco de la evaluación | 29 |
| Apéndice 2: Planificación en una emergencia: lista de chequeo del análisis de la situación | 30 |
| Apéndice 3: Formulario de obtención de información y evaluación de necesidades | 33 |
| 2. Acceso y ambiente de aprendizaje (igualdad de acceso, protección y bienestar, e instalaciones) | 39 |
| Apéndice 1: Lista de chequeo psicosocial | 49 |
| Apéndice 2: Lista de chequeo del programa de alimentación escolar | 51 |
| 3. Enseñanza y aprendizaje (currícula/planes de estudio, capacitación, instrucción y evaluación)..... | 55 |
| 4. Maestros y otro personal educativo (reclutamiento y selección, condiciones de trabajo, apoyo y supervisión) | 67 |
| Apéndice 1: Código de conducta del maestro | 76 |
| 5. Política educativa y coordinación (formulación y promulgación de la política, planificación e implementación, y coordinación) | 77 |
| Anexos | |
| Anexo 1: Terminología | 87 |
| Anexo 2: Referencias y Guía de Recursos | 91 |
| Anexo 3: Agradecimientos..... | 99 |
| Formulario de retroalimentación | 103 |

Para otra documentación sobre formularios de evaluación y listas de comprobación, y para vínculos con la Carta Humanitaria de Esfera y documentos que referencian vínculos de las Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencias (MSEE por sus siglas en inglés) con Normas de Esfera y Directrices de Terreno del ACNUR para la Educación, por favor, ir a <http://www.ineesite.org/standards/msee.asp> y/o ver el CD-ROM de MSEE, el cual está disponible a través del sitio en Internet de INEE.

Introducción: Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia

Las Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencia (MSEE por sus siglas en inglés), son tanto un manual como una expresión de compromiso, desarrolladas a través de un proceso amplio de colaboración, para que todas las personas —niños, niñas, jóvenes y adultos— tengan el derecho a la educación en situaciones de emergencia. Ellas hacen eco de las creencias principales del Proyecto Esfera: que deben tomarse todos los pasos posibles para aliviar el sufrimiento humano que surge de la calamidad y el conflicto, y que las personas afectadas por desastres tienen derecho a una vida digna.

Visión general

Todas las personas tienen derecho a la educación. Este derecho está considerado en muchas convenciones y documentos internacionales, que incluyen la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); la Convención sobre el Estado de los Refugiados (1951); el Convenio de Ginebra (IV) Relativo a la Protección de las Personas Civiles en Tiempo de Guerra; el Pacto sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); la Convención sobre los Derechos del Niño (1989); y el Foro Mundial de Educación de Dakar Marco de Acción (2000), que promovió la Educación para Todos.

La educación en emergencias y durante crisis crónicas y esfuerzos de reconstrucción temprana, puede contribuir tanto para salvar vidas como para sustentarlas. Esta puede salvar vidas protegiéndolas contra la explotación y el daño, o disseminando mensajes claves de supervivencia sobre aspectos tales como protección ante minas terrestres o la prevención del VIH/SIDA. Sustenta la vida ofreciendo estructura, estabilidad y esperanza para el futuro durante tiempos de crisis, particularmente para niños, niñas y adolescentes. La educación en emergencias también ayuda a remediar el dolor dejado por experiencias difíciles, desarrolla habilidades y ayuda a la resolución de conflictos y a la construcción de la paz.

Educación en Emergencias

En años recientes ha existido un aumento en la concientización de la necesidad de programas educativos formales y no formales en situaciones de emergencia. Millones de niños, niñas, jóvenes y adultos se han beneficiado de los esfuerzos de las autoridades educativas y de los organismos humanitarios locales e internacionales. Con un mayor énfasis en la educación, han emergido dos aspectos importantes:

1. el reconocimiento de que las personas no pierden su derecho a la educación durante las emergencias, y que la educación no puede permanecer "fuera" de la corriente principal del debate humanitario, y debe ser vista como una respuesta humanitaria prioritaria; y
2. el deseo y el compromiso amplios para velar por un nivel mínimo de calidad, acceso y responsabilidad por la educación en situaciones de crisis.

Como respuesta, en el año 2003 se constituyó un grupo de trabajo para facilitar el desarrollo de normas mínimas universales para la educación en emergencias. La iniciativa fue acogida dentro de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencias (INEE), una red abierta de organismos de la ONU, ONG, donantes, personal que trabaja en el terreno, investigadores e individuos de las poblaciones afectadas que trabajan en conjunto para velar por el derecho a la educación en emergencias y la reconstrucción después de la crisis. La red es responsable de reunir y diseminar las buenas prácticas, herramientas e investigaciones, promover el derecho a la educación para las personas afectadas por emergencias mediante recomendaciones y garantizar el intercambio regular de información entre sus miembros y asociados. La INEE también identifica vacíos en cuanto a recursos y alienta el desarrollo de los mismos a través de los equipos operativos convocados por las organizaciones miembros de la INEE.

Estas normas mínimas universales se presentan en este manual, el cual es el resultado de un proceso consultivo amplio para desarrollar las normas mínimas para la educación en emergencias. A partir del año 2003, trabajando con una amplia base de actores, el Grupo de Trabajo del INEE sobre Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencias (WGMSEE por sus siglas en inglés) facilitó el desarrollo de normas, indicadores y notas orientadoras que articulan el nivel mínimo a alcanzar del acceso a la educación e impartición de ésta en emergencias, a través de la etapa de reconstrucción temprana.

Los componentes fundamentales de este proceso de desarrollo fueron las consultas nacionales, subregionales y regionales; los datos de entrada de las consultas en línea a través de la lista de discusión vía Internet de INEE; y un proceso de revisión por pares. La información reunida en cada paso fue usada para avanzar a la siguiente fase del proceso.

Más de 2.250 individuos de más de 50 países han contribuido al desarrollo de las normas mínimas. Entre enero y mayo del año 2004, el WGMSEE facilitó cuatro consultas regionales que cubrieron África, Asia, América Latina, el Oriente Medio y Europa. Los 137 delegados a esas consultas regionales incluyeron representantes de poblaciones afectadas, ONG internacionales y locales, gobiernos y organismos de la ONU en 51 países. Previo a las consultas regionales, los delegados y los miembros de INEE coordinaron más de 110 consultas nacionales y sub-regionales en 47 países, recogiendo datos de entrada e información de representantes de ONG, gobierno y la ONU; donantes; académicos; y más de 1.900 representantes de comunidades afectadas, incluyendo estudiantes, maestros y otro personal educativo. Las consultas regionales para desarrollar las normas mínimas regionales se basan en las normas, los indicadores y las notas orientadoras desarrollados en las consultas nacionales y locales, así como en más de 100 respuestas de la lista de discusión vía Internet de INEE. En el proceso de revisión

por pares que tuvo lugar durante el verano del año 2004 intervinieron más de 40 expertos quienes analizaron e incluyeron las normas regionales en un grupo de normas universales.

Las normas mínimas resultantes fueron elaboradas sobre las bases de la Convención sobre los Derechos del Niño (CRC por sus siglas en inglés), el Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos (EPT, EFA por sus siglas en inglés), los Objetivos de Desarrollo para el Milenio de la ONU (ODM) y la Carta Humanitaria del Proyecto Esfera. La CRC, los ODM y EPT establecen el derecho a la educación de calidad para todos, incluyendo aquellos afectados por emergencias. Este manual es una herramienta a ser usada en los esfuerzos para alcanzar por lo menos un nivel mínimo de acceso a la educación y en suministros para cumplir este derecho.

La Carta Humanitaria del Proyecto Esfera y las Normas Mínimas en Casos de Desastre, la cual fue lanzada en 1997 por un grupo de ONG humanitarias, el Movimiento Internacional de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, sostienen que las comunidades afectadas por desastres tienen derecho a contar con asistencia humanitaria. El manual de Esfera incluye la Carta Humanitaria y las normas mínimas para los sectores básicos de suministro de agua y saneamiento; seguridad alimentaria, nutrición y ayuda alimentaria; gestión de refugios y emplazamientos; y servicios de salud. Pero no aborda los servicios de educación.

La Carta Humanitaria está basada en los principios y disposiciones del derecho internacional humanitario, la Ley Internacional de los Derechos Humanos, la Ley del Refugiado y el Código de Conducta para el Movimiento Internacional de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja y las Organizaciones No-Gubernamentales (ONG) en Socorro de Desastres. La Carta describe los principios centrales que rigen la acción humanitaria y reafirma el derecho de las comunidades afectadas por emergencias a la protección y la asistencia, así como a la vida digna. La Carta indica las responsabilidades legales de los estados y partes en guerra para garantizar el derecho a la protección y la asistencia. Cuando las autoridades pertinentes no pueden y/o no quieren cumplir con sus responsabilidades, están obligadas a permitir que organizaciones humanitarias brinden protección y asistencia humanitaria.

Cómo usar las Normas Mínimas

Las Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencias (MSEE por sus siglas en inglés) están diseñadas para su uso en respuestas de emergencia y pueden ser también útiles en la preparación para la emergencia y en el apoyo humanitario. Son aplicables en un amplio rango de situaciones, que incluyen desastres y conflictos armados. En este manual, "emergencia" se usa como un término genérico para cubrir dos amplias categorías: "desastres" y "emergencias complejas", las cuales se definen a continuación.¹

- **Los desastres** incluyen, entre otros, a huracanes/tifones, terremotos, sequías e inundaciones. Algunos desastres, como los terremotos, pueden ocurrir sin aviso, y tienen un impacto mayor en aquellos que viven vecindades la zona cercana al punto de origen. Otros, como las sequías, pueden desarrollarse más lentamente, pero tienen un impacto igualmente devastador.
- **Las emergencias complejas** son situaciones que son "provocadas por el hombre" y causadas

¹ Definiciones adaptadas de la International Save the Children Alliance, 2001.

una amenaza o peligro natural. En tales circunstancias, las vidas, la protección, el bienestar y la dignidad de las poblaciones involucradas están en peligro por varios factores de crisis, como peligros naturales, desastres producidos por el hombre y conflictos armados.

La información contenida en este manual no es prescriptiva. Las normas mínimas han sido desarrolladas por actores que provienen de una diversidad de niveles (por ejemplo, hogares y comunidades, autoridades locales, funcionarios de ministerios, organismos de financiación, ejecutores, etc.) y han evolucionado alrededor del mundo fuera de ambientes de emergencia y de reconstrucción temprana. Las normas brindan una guía de cómo los gobiernos nacionales, otras autoridades y los organismos nacionales e internacionales pueden responder y establecer programas educativos en escenarios de emergencia. Las normas están diseñadas para ser usadas por las comunidades, gobiernos, otras autoridades y trabajadores humanitarios con el fin de satisfacer las necesidades educativas, según sean definidas por la población más cercana.

Marco temporal

El marco de tiempo en el cual las normas mínimas son usadas depende en gran medida del contexto. Ellas son aplicables en un amplio rango de escenarios de emergencia, desde la respuesta temprana en emergencias hasta las fases de reconstrucción temprana, y podrán ser usadas por una audiencia diversa. Los indicadores en este manual no son universalmente aplicables a todas las situaciones, tampoco para todos los usuarios potenciales. Podrán pasar semanas, meses o incluso años para alcanzar algunas de las normas e indicadores especificados. En algunos casos las normas mínimas e indicadores pueden ser alcanzadas sin la necesidad de ayuda exterior; en otros casos puede que se necesiten autoridades educativas y organismos que colaboren para lograrlos. Cuando estas normas e indicadores se aplican, es importante que todos los actores que deban participar concuerden en un marco de tiempo para la implementación y el logro de los resultados.

Cómo usar las Normas Mínimas

Existen varios manuales e instrumentos diseñados por organismos internacionales y ONG que brindan una guía práctica a los educadores que trabajan en emergencias y reconstrucción temprana, quienes tratan varios aspectos del aprendizaje y las actividades psicosociales. Estas mismas organizaciones, así como los ministerios de educación y otros funcionarios de educación, han desarrollado guías y políticas para el establecimiento y mantenimiento de programas educativos de calidad. El presente manual ofrece un conjunto de normas mínimas, indicadores claves y notas orientadoras que conforman la acción humanitaria en el contexto de la educación, desde el desarrollo de programas educativos hasta su implementación y continuidad, así como el apoyo gubernamental y comunitario. Las normas mínimas se presentan en cinco categorías, que son:

- **Normas mínimas comunes a todas las categorías:** esta sección se enfoca hacia las áreas esenciales de participación de la comunidad y el uso de los recursos locales al aplicarse las normas contenidas en este manual, así como velar porque las respuestas educativas de emergencia estén basadas en una evaluación inicial que es seguida por una respuesta apropiada y un monitoreo y evaluación continuados;
- **Acceso y ambiente de aprendizaje:** se enfoca a las asociaciones para promover el acceso a las oportunidades de aprendizaje y a los vínculos inter-sectoriales con la salud, el agua y el

saneamiento, la ayuda alimentaria/nutrición y vivienda, por ejemplo, con el objetivo de mejorar la seguridad y el bienestar físico, cognitivo y psicológico;

- **Enseñanza y aprendizaje:** se enfoca a los elementos importantes que promueven la enseñanza y el aprendizaje efectivos: 1) currícula/plan de estudio, 2) capacitación, 3) instrucción y 4) evaluación;
- **Maestros y otro personal educativo:** se enfoca a la administración y la gestión de los recursos humanos en el campo de la educación, incluyendo el reclutamiento y la selección, condiciones del servicio, supervisión y apoyo; y
- **Política educativa y coordinación:** se enfoca a la formulación, promulgación, planificación, implementación de la política y la coordinación.



La diferencia entre normas e indicadores

Las normas mínimas se basan en el principio de que las poblaciones afectadas tienen el derecho a la vida digna. Ellas articulan el nivel mínimo a ser alcanzado del acceso a la educación y su provisión en una situación de asistencia humanitaria. Ellas son cualitativas por naturaleza y están destinadas a ser universales y aplicables en cualquier medio. Los indicadores clave para cada norma son señales que muestran si la norma ha sido alcanzada; ellos funcionan como herramientas para medir y comunicar el impacto (o resultado) de los programas, así como de los procesos (o métodos) usados, ya sean cualitativos o cuantitativos. Sin los indicadores clave, las normas mínimas serían poco más que declaraciones de buena intención, difíciles de poner en práctica.

Las notas orientadoras en cada capítulo tienen que ver con puntos específicos que deben ser considerados cuando se aplican las normas en diferentes situaciones. Ellas ofrecen consejos sobre aspectos prioritarios y cómo abordar dificultades prácticas, y pueden también describir dilemas, controversias o vacíos en el conocimiento actual. Las notas orientadoras se relacionan con indicadores clave específicos, y el vínculo se señala en el texto. Los indicadores clave siempre deben ser leídos en conjunto con la(s) nota(s) orientadora(s) pertinente(s). Es importante recordar que todas las secciones están interconectadas y que frecuentemente las normas descritas en una sección necesitan ser abordadas en conjunto con normas descritas en otra. Donde sea adecuado, las notas orientadoras identifican vínculos con otras normas, indicadores o notas orientadoras pertinentes.

Temas interrelacionados

En el desarrollo de las normas mínimas se ha tomado cuidado en abordar varios aspectos importantes, los cuales se relacionan con los derechos humanos y de la niñez, el género, el derecho de la población a participar, el VIH/SIDA, la discapacidad y la vulnerabilidad. Más que tratarse en una sección por separado, estos elementos han sido incorporados en las normas pertinentes.

Alcances y limitaciones

Las normas para las diferentes secciones no son aisladas, ellas son interdependientes. Sin embargo, es inevitable una tensión entre la formulación de normas universales y la capacidad de aplicarlas en la práctica, pues cada contexto es diferente. Por esta razón, el proceso de desarrollo universal utilizado para formular las normas garantizó una participación amplia y extensa de trabajadores humanitarios, educadores, gobiernos, autoridades educativas, actores de la sociedad civil y personas afectadas provenientes de diferentes contextos regionales, locales y de diferentes países.

En algunos casos, factores locales pueden provocar que las normas mínimas y los indicadores clave sean inalcanzables. Cuando ese sea el caso, la diferencia entre las normas y los indicadores listados en el manual y los alcanzados en la práctica concreta deben ser descritos, así como las razones de dicha diferencia, y qué se necesitaría cambiar para que las normas se hagan realidad.

Las Normas Mínimas y la Carta Humanitaria de Esfera no solucionarán todos los problemas de respuesta educativa; sin embargo, ofrecen una importante herramienta a los organismos humanitarios, gobiernos y poblaciones locales para mejorar la efectividad y calidad de su asistencia en educación, y así, producir una diferencia significativa en las vidas de las personas afectadas por desastres.

1. Normas mínimas comunes a todas las categorías

Introducción

Esta sección detalla seis normas esenciales del proceso que son parte integral de cada una de las otras categorías en este manual. Las normas son: 1) participación de la comunidad 2) recursos locales 3) evaluación inicial 4) planificación de la respuesta 5) monitoreo y 6) evaluación. Se presentan en dos sub-grupos, bajo los encabezamientos Participación de la comunidad (participación y recursos) y Análisis (evaluación inicial, respuesta, monitoreo y evaluación). Al implementar las normas aquí descritas, los actores humanitarios y los miembros de la comunidad apoyarán la realización de las normas en las áreas de Acceso y ambiente de aprendizaje, Enseñanza y aprendizaje, Maestros y otro personal educativo y Política educativa y coordinación.

Vínculos con instrumentos jurídicos internacionales

Toda persona tiene el derecho a una vida digna y a que se le respeten sus derechos humanos, incluyendo el derecho a la educación. Los actores humanitarios tienen la responsabilidad de prestar asistencia de una manera que sea consistente con los derechos humanos, incluyendo los derechos de participación, no discriminación e información, según se refleja en el cuerpo de derecho internacional sobre derechos humanos, el derecho internacional humanitario y el derecho de los refugiados. En la Carta Humanitaria del Proyecto Esfera y el *Código de Conducta para el Movimiento Internacional de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja y las Organizaciones No Gubernamentales en Socorro de Desastre*, los organismos humanitarios se comprometen a hacerse responsables ante aquellos a quienes tratan de ayudar. Las normas comunes trazan las líneas generales de las responsabilidades que incumben a las organizaciones y a las personas al brindarles asistencia en educación.

La importancia de las normas comunes a todas las categorías

Esta sección, que abarca la participación de la comunidad y el análisis, debe ser leída antes de empezar la sección técnica correspondiente, ya que las normas aquí descritas conforman un sistema general que incluye todas las normas mínimas. La obtención y análisis de los datos educativos son importantes en todas las etapas de una emergencia. Al principio de una crisis los recursos, necesidades y brechas deben identificarse para diseñar los programas y dirigir apropiadamente los recursos.

Los programas educativos efectivos de emergencia que satisfacen las necesidades de las comunidades afectadas por desastres deben basarse en un claro entendimiento del contexto. Las evaluaciones iniciales analizarán la naturaleza de la emergencia y su efecto en una población. Las capacidades de las personas afectadas y los recursos locales disponibles deben identificarse, al mismo tiempo que se evalúan sus necesidades, vulnerabilidades y cualquier vacío en los servicios esenciales. Para garantizar la efectividad de los programas, las evaluaciones de la educación de emergencia deben incluir la participación no sólo de la comunidad afectada, sino también del actores humanitarios y del gobierno local que trabajan en aspectos educativos y no educativos. Las evaluaciones también deben considerar la educación formal y no formal para todos los sectores de la población. La educación no puede considerarse aislada de otros sectores, o aislada de la economía, creencias religiosas y tradicionales, prácticas sociales, factores políticos y de seguridad, mecanismos de solución de conflictos y acontecimientos que se prevé surgirán en el futuro. El análisis de las causas y los efectos de la emergencia es importante. Si el problema no se identifica y entiende correctamente, entonces será difícil, aunque no imposible, responder apropiadamente.

La respuesta depende de un número de factores que incluye la capacidad de los actores, el(las) área(s) de experiencia, las restricciones del presupuesto, la familiaridad con la región o situación y los riesgos de seguridad para el personal y los educandos. Las normas de respuesta aquí detalladas están diseñadas para esclarecer “quién hace qué y cuándo”. Una vez que haya sido determinada una respuesta apropiada, deben establecerse los mecanismos de selección de representantes de los beneficiarios, los cuales permitan a los actores prestar asistencia imparcialmente y sin discriminación, de acuerdo a las necesidades.

Los sistemas de monitoreo para obtener y analizar la información deben establecerse al inicio del proceso con el objetivo de medir el progreso de forma continua en comparación con los objetivos y comprobar la pertinencia de la continuación del programa dentro de un contexto en evolución. Las evaluaciones, que pueden ser realizadas durante o al final de la respuesta, deben tener lugar a intervalos regulares, dependiendo de la duración del programa y deben determinar la efectividad global del mismo, identificando las lecciones que puedan mejorar programas similares en el futuro. Los actores más relevantes y los educandos deben participar activamente en el proceso de evaluación. Los procesos, contenidos y resultados del monitoreo y la evaluación deben ser transparentes y ampliamente diseminados entre los beneficiarios y otros interesados, sin comprometer la seguridad de aquellos que participaron. En algunas situaciones, la información es política o socio-culturalmente sensible; por lo tanto, los datos y la información obtenidos deben ser manejados con discreción.

Los programas educacionales de emergencia considerados efectivos están basados en una comprensión cabal de la comunidad afectada por la crisis y su activa participación en el diseño de los mismos. El término “participación de la comunidad” se refiere tanto a los procesos como a las actividades que permiten a miembros de una población afectada ser escuchados, los faculta a ser parte de los procesos de toma de decisiones y les permite tomar acción directa en los aspectos educativos.

Existen varios grados o niveles de participación: participación simbólica, consulta y participación completa. Aunque la participación completa es a menudo difícil de alcanzar en las circunstancias de emergencia en que trabajamos, la consulta es la meta mínima para la educación en situaciones de emergencias y la participación completa exhaustiva es la meta.

La experiencia ha mostrado que la participación simbólica es una oportunidad perdida y es inefectiva en la provisión de programas duraderos y de calidad. La participación de los miembros de la comunidad afectada por la emergencia —incluyendo los grupos vulnerables— en la evaluación, planificación, implementación, gestión y monitoreo de las respuestas debe ser maximizada para garantizar la idoneidad, efectividad y calidad de la respuesta al desastre.

La participación activa de los miembros de la comunidad facilita la identificación de los retos educativos específicos de la misma y las estrategias efectivas para abordarlos. Además, la participación comunitaria sirve como una estrategia para identificar y movilizar recursos locales en una comunidad, así como para establecer consenso y apoyo para los programas educativos. La participación de la comunidad debe incluir el empoderamiento real y sostenido y el desarrollo de capacidades así como debe contar con los esfuerzos que ya se están llevando a cabo en el terreno.

El compartir sistemáticamente el conocimiento y la información entre todos los que participan en la respuesta educativa es fundamental para lograr un entendimiento común de los problemas y una efectiva coordinación entre organismos. Los sistemas y métodos estandarizados de obtención y análisis de datos deben fomentarse, lo cual permite que la información sea fácilmente documentada, compartida y diseminada.

Normas mínimas. Son cualitativas por naturaleza y especifican los niveles mínimos a ser alcanzados en la provisión de la respuesta educativa.

Indicadores clave. Son “señales” que muestran si la norma ha sido alcanzada. Brindan una vía de medición y comunicación del impacto o resultado de los programas, así como de los procesos o métodos utilizados. Los indicadores pueden ser cualitativos o cuantitativos.

Notas orientadoras. Incluyen puntos específicos a considerar cuándo se aplican las normas y los indicadores en situaciones diferentes, la orientación para abordar dificultades prácticas y los consejos sobre aspectos prioritarios. También pueden incluir importantes aspectos relativos a la norma o los indicadores, y describen dilemas, controversias o vacíos en el conocimiento actual. El Anexo 2 incluye una lista selectiva de referencias, la cual indica fuentes de información sobre aspectos tanto generales como técnicos específicos relativos a esta sección.

Participación de la comunidad

Norma 1 Participación

Los miembros de la comunidad afectada por la emergencia participan activamente en la evaluación inicial, planificación, implementación, monitoreo y evaluación del programa educativo.

Norma 2 Recursos

Los recursos locales de la comunidad se identifican, movilizan y utilizan para implementar los programas educativos y otras actividades de aprendizaje.

Anexo 2: Referencias y Guía de Recursos
Sección de Participación de la comunidad

Norma 1 en materia de Participación de la comunidad: participación

Los miembros de la comunidad afectada por la emergencia participan activamente en la evaluación inicial, planificación, implementación, monitoreo y evaluación del programa educativo

Indicadores clave (para ser leídos conjuntamente con las notas orientadoras)

- La comunidad afectada por la emergencia, a través de sus representantes seleccionados, participa en la priorización y planificación de las actividades educativas para garantizar la prestación eficaz del programa de educación (ver notas orientadoras 1-5).
- Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes participan en el desarrollo e implementación de las actividades educativas (ver nota orientadora 6).
- El comité comunitario de educación celebra reuniones públicas para conducir auditorías sociales de las actividades educativas y de sus presupuestos (ver nota orientadora 7).
- La capacitación y oportunidades de desarrollar capacidades existen para los miembros de la comunidad, incluyendo niños, niñas, adolescentes y jóvenes, con el fin de administrar las actividades educativas (ver nota orientadora 8).

Notas orientadoras

1. Representación de la comunidad en los programas educativos: a través de las normas mínimas, el término “comité comunitario de educación” se refiere al comité establecido para identificar y abordar las necesidades educativas de una comunidad, conrepresentantes de los padres, madres o apoderados y/o las asociaciones de padres-maestros, agencias locales, asociaciones de la sociedad civil, organizaciones de la comunidad y grupos de jóvenes y mujeres, entre otros, así como maestros y educandos (donde sea adecuado). Un comité comunitario de educación puede tener sub-comités cuyos miembros estén representados en su composición. En algunos casos, los comités comunitarios de educación serán responsables de un programa educativo único y en otros, de varios programas educativos en un lugar particular.

La familia, la comunidad y los vínculos escolares se fortalecen en situaciones de emergencia a través de la participación de los padres/tutores en el desarrollo y gestión del ambiente de aprendizaje. Las estructuras por familia, comunidad y vínculos escolares deben desarrollarse en forma de consulta participativa. Esto se aplica al desarrollo de los comités comunitarios de educación, asociaciones de padres-maestros, etc., así como a las medidas especiales que se necesitan para enfrentarse a las circunstancias y problemas locales (por ejemplo, casas de familia encabezadas por niños y/o niñas). Un enfoque basado en la comunidad ayudará a crear estructuras (si es que ellas no están ya creadas) y fortalecerá las estructuras existentes que respetan la cultura local y las tradiciones educativas y recurren a mecanismos de solución de conflictos locales.

2. Comités comunitarios de educación: Entre los representantes se debe incluir la participación de grupos e instituciones tales como ONG locales, instituciones religiosas, líderes tradicionales, grupos con necesidades educativas especiales, grupos marginados, mujeres y niñas, clanes, tribus, grupos etarios, etc. Los representantes deben ser seleccionados a través de un proceso democrático. Durante la fase de reconstrucción, el comité comunitario de educación debe ser reconocido reglamentariamente y registrado legalmente para actuar como una institución/organización oficial. Donde existen comités comunitarios de educación con similares funciones y responsabilidades, deben ser adaptados para evitar el establecimiento de instituciones paralelas.

El comité comunitario de educación debe ser inclusivo y balanceado, y reflejar la diversidad de la población afectada que incluye género, edad, grupos étnicos y religiosos y categorías sociales, aunque no se limita a estos. Es importante ayudar a mujeres y niñas a llegar a ser asociados iguales en el desarrollo, incrementando y garantizando la igualdad respecto a su participación en comités comunitarios de educación.

3. Los roles y las responsabilidades de los miembros del comité comunitario de educación deben definirse claramente y estar fácilmente a disposición de la comunidad. Estos pueden incluir los siguientes, aunque no están limitados a ellos:

- reunirse regularmente para discutir aspectos de interés y tomar decisiones;
- guardar las actas de las reuniones, decisiones y contribuciones financieras y en especie de la comunidad;
- proporcionar enfoques apropiados culturalmente (por ejemplo, calendarios escolares flexibles, planes de estudio educativos que reflejen el contexto de la comunidad e impliquen a los miembros de la misma, etc.) y;
- comunicarse con la comunidad, el programa educativo y/o las autoridades nacionales y locales para promover las buenas relaciones entre el programa educativo y los miembros de la comunidad.

4. La participación de la comunidad en el diseño de respuestas educativas. Todos los organismos gubernamentales y no gubernamentales deben aprobar y establecer procedimientos para garantizar la participación comunitaria en el diseño de respuestas de educación. Estos procedimientos deben ser parte esencial de la respuesta inmediata desde el primer día, y deben incluir el uso de metodologías participativas para establecer rápidamente:

- las necesidades de educación inmediatas de diversos sub-grupos (niños, niñas, jóvenes y adultos);
- la capacidad humana y el tiempo disponible, así como los recursos financieros y materiales;
- la dinámica de poder entre sub-grupos, incluyendo grupos de idiomas;
- las limitaciones de seguridad;
- los lugares seguros para los recursos de que se dispone en materia de educación; y
- las estrategias para integrar mensajes educativos pertinentes para salvar y proteger vidas en todos los aspectos del apoyo de emergencia.

(Ver también la norma 2 en materia de Análisis, nota orientadora 5, la norma 3 en materia de Análisis y la norma 2 en materia de Política educativa y coordinación).

5. Plan de acción de educación local: la comunidad y el comité comunitario de educación podrán priorizar y planificar actividades educativas a través del proceso de planificación participativo de la población local que refleje las necesidades, preocupaciones y valores de las

personas afectadas por la emergencia, particularmente aquellas pertenecientes a grupos vulnerables. El resultado de este proceso de planificación es un plan de acción educativa basado en la comunidad, el cual proporciona un marco para el mejoramiento de la calidad de los servicios y programas educativos formales y no formales.

Un plan de acción educativa puede tener varios objetivos, como por ejemplo:

- desarrollar una visión compartida entre los actores de cuál pudiera llegar a ser el ambiente de aprendizaje, articulado a través de actividades, indicadores y metas;
- llegar al acuerdo y compromiso compartido entre los actores sobre las prioridades para mejorar las condiciones específicas del ambiente de aprendizaje; y
- articular un plan de acción con tareas y responsabilidades específicas que varios actores están para cumplir dentro de períodos de tiempo dados, con el objetivo de alcanzar las metas trazadas en el plan.

Los planes de acción educativa locales deben definir los roles colaborativos de todos los actores, incluyendo organismos de ayuda, comités comunitarios de educación y beneficiarios de programas educativos. Los planes de acción también deben incorporar un código de conducta para velar por el monitoreo y evaluación regular de la comunidad y ayudar a establecer una cultura de participación que sostenga una participación amplia de la comunidad. Esto puede incluir áreas tales como planificación, protección de la niñez, promoción de la participación de niñas y mujeres, así como de personas pertenecientes a grupos vulnerables, implementación de actividades de enseñanza y aprendizaje, supervisión, monitoreo, movilización de recursos, reclutamiento y capacitación del personal, mantenimiento y desarrollo de la infraestructura, coordinación con organismos externos pertinentes, e integración con la salud, higiene, nutrición, suministro de agua e intervenciones de saneamiento, donde sea apropiado. Es importante que todos los miembros de la comunidad tengan acceso a la información, de manera tal que puedan aconsejar a su comité comunitario de educación sobre cómo dirigir de forma efectiva el programa educativo (ver también la norma 2 en materia de Maestros y otro personal educativo y la norma 3 en materia de Política de educación y coordinación).

6. Participación de la niñez en actividades educativas: el Artículo 13 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño otorga a los niños y niñas el derecho a tener voz en las cuestiones que afectan sus propias vidas con el objetivo de prepararlos para sus responsabilidades en la adultez. Este Artículo es aplicable a todos los niños y niñas en todas las situaciones de emergencia, incluyendo crisis crónicas y reconstrucción temprana.

Los educandos, especialmente jóvenes y adultos, deben participar en el desarrollo y gestión del sistema que les proporciona su educación. Los niños y niñas deben ser capacitados en las prácticas que los ayuden a protegerse ellos mismos y a otros niños/niñas en su comunidad. La capacitación debe enfatizar en su capacidad para participar de forma constructiva e incitar un cambio positivo, es decir, sugerir mejoras en las actividades escolares o informar y prevenir abusos dentro del ambiente de aprendizaje (ver también la norma 2 en materia de Acceso y ambiente de aprendizaje y la norma 3 en materia de Maestros y otro personal educativo).

Las tareas que surgen durante las emergencias (por ejemplo, brindar actividades recreacionales a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes) pueden ser usadas para involucrar a las personas jóvenes, especialmente aquellas que no asisten a la escuela, en actividades que son

importantes para la comunidad. Esto les da alternativas positivas ante influencias negativas tales como el delito, grupos armados, etc.

7. Las auditorías sociales son evaluaciones del programa educativo basadas en la comunidad. Ellas deben ser conducidas para evaluar sus datos de entrada humanos, financieros y materiales, identificar qué se necesita aún y qué está disponible en realidad, y darle monitoreo a la efectividad del programa, entre otros aspectos.

Puede que no siempre sea posible realizar auditorías sociales al inicio o en etapas intermedias de una emergencia. Sin embargo, una vez que la emergencia se ha estabilizado (es decir, crisis crónicas a largo plazo o etapas de reconstrucción temprana), las auditorías sociales brindan a las comunidades la oportunidad de desarrollar habilidades para darle seguimiento a sus programas educativos de forma más eficaz (ver también la norma 4 en materia de Análisis).

8. Desarrollo de capacidades: No es realista esperar que los miembros de la comunidad tengan la competencia técnica para gestionar y emprender actividades educativas sin una capacitación y tutoría apropiados. Los programas de capacitación deben valorar la capacidad de la comunidad e identificar las necesidades de capacitación y vías para abordar esas necesidades. Además del desarrollo de las capacidades en los miembros del comité comunitario de educación, los programas educativos deben implicar a miembros de la comunidad en el trabajo de estos y proporcionar capacitación para promover la calidad y sostenibilidad de la ayuda que proporcionan los mismos.

Norma 2 en materia de Participación de la comunidad: recursos

Los recursos locales de la comunidad se identifican, movilizan y utilizan para implementar los programas educativos y otras actividades de aprendizaje.

Indicadores clave (para ser leídos conjuntamente con las notas orientadoras)

- Las comunidades, los trabajadores de la educación y los educandos identifican los recursos de educación en la comunidad (ver nota orientadora 1).
- Los recursos de la comunidad son movilizados para fortalecer el acceso a la educación, la protección y la calidad del programa educativo (ver notas orientadoras 2-3).
- Los actores reconocen y mantienen la capacidad de las comunidades, y la programación educativa es diseñada para maximizar el uso de las habilidades y capacidades locales (ver notas orientadoras 4-5).

Notas orientadoras

- 1. Los recursos de la comunidad:** incluyen los recursos humanos, intelectuales, monetarios y materiales que existen en la comunidad. La movilización de recursos debe vincularse para mejorar la calidad del ambiente de aprendizaje, lo cual puede incluir el ambiente físico (por ejemplo, contribuciones materiales y de trabajo para la construcción, mantenimiento y reparaciones de la escuela) y el ambiente mental y emocional (por ejemplo, apoyo psicosocial para estudiantes y maestros/facilitadores, o el abordar aspectos de protección). Los registros deben guardarse para estimular la transparencia y la responsabilidad (ver también las normas 2-3 en materia de Acceso y ambiente de aprendizaje).
- 2. Fomentar el acceso y la seguridad:** los miembros de la comunidad deben ser movilizados con el objeto de dedicar tiempo y recursos para ayudar a que niños y niñas de grupos vulnerables se matriculen y/o retornen a la escuela y asistan regularmente a ella. Por ejemplo, mediante iniciativas de mujeres y grupos de jóvenes pueden proporcionar ropa adecuada a niños y niñas de las familias más pobres, o proporcionar alimento a las familias encabezadas por niños y/o niñas. Las mujeres pueden apoyar la participación de niñas en la escuela sirviendo como asistentes en las aulas, proporcionando seguridad ante el hostigamiento. Los miembros de la comunidad pueden contribuir con su tiempo escoltando a los niños y niñas hacia y desde la escuela, donde sea necesario (ver también las normas 2-3 en materia de Acceso y ambiente de aprendizaje).
- 3. Desarrollar la sostenibilidad:** a las comunidades se les debe proporcionar capacitación en roles y responsabilidades en la gestión del ambiente de aprendizaje, movilización y gestión de recursos y sostenibilidad (por ejemplo, mantenimiento de las instalaciones, medidas especiales para garantizar la participación de estudiantes vulnerables, etc.) durante el más largo plazo.
- 4. Agradecimiento a las contribuciones de la comunidad:** el informe a los donantes debe incorporar la información cuantitativa y cualitativa sobre la contribución de las comunidades. Una contribución fuerte de la comunidad puede ser vista como un indicador de compromiso y una sostenibilidad probable de los programas.
- 5. Capacidad local:** la participación en la intervención debe reforzar el sentido de las personas sobre la dignidad y la esperanza en tiempos de crisis. Los programas deben ser diseñados para contar con la capacidad local y evitar socavar las estrategias de solución de conflictos propias de los pueblos.

Análisis

Norma 1 Evaluación inicial

Se realiza una evaluación educativa oportuna de la emergencia de forma holística y participativa.

Norma 2 Planificación de la Respuesta

Se desarrolla un marco para una respuesta educativa que incluye una descripción clara del problema y una estrategia documentada para la acción

Norma 3 Monitoreo

Representantes de los beneficiarios monitorean regularmente las actividades de respuesta educativa y las necesidades de educación de la población afectada.

Norma 4 Evaluación

Existe una evaluación sistemática e imparcial de la respuesta educativa para mejorar la práctica y aumentar la responsabilidad

Apéndice 1

Marco de la evaluación inicial

Apéndice 2

Planificación en una emergencia: lista de comprobación del análisis de la situación

Apéndice 3

Formulario de obtención de información y evaluación de necesidades

Anexo 2: Referencias y Guía de Recursos

Sección de Análisis

Norma 1 en materia de Análisis: Evaluación inicial

Se realiza una evaluación educativa oportuna de la emergencia de forma holística y participativa.

Indicadores clave (para ser leídos conjuntamente con las notas orientadoras)

- Se emprende una evaluación educativa inicial rápida, teniendo en cuenta la seguridad y la protección (ver notas orientadoras 1-3).
- Los actores principales participan en la identificación de qué datos se necesitan obtener; en el desarrollo, interpretación y perfección de los indicadores; y en la gestión y diseminación de la información (ver notas orientadoras 4-5).
- Se realiza una evaluación integral de las necesidades y recursos educativos para los diferentes niveles y tipos de educación y para todos los lugares afectados por la emergencia, con la participación de los actores principales, y se actualiza regularmente (ver nota orientadora 4).
- La educación es parte de una evaluación inter-sectorial que obtiene datos sobre el ambiente político, social, económico y de seguridad; datos demográficos; y recursos disponibles, para determinar qué servicios se requieren para la población afectada (ver nota orientadora 6).
- La evaluación analiza las amenazas existentes y potenciales a la protección de los educandos, usando una valoración de riesgo estructurada de las amenazas, vulnerabilidades y capacidades (ver nota orientadora 7).
- Se identifican las capacidades, los recursos y las estrategias locales para el aprendizaje y la educación, tanto antes como durante la emergencia.
- La evaluación identifica las percepciones locales del propósito y la pertinencia de la educación y de las necesidades y actividades educativas prioritarias.
- Se establece un sistema para compartir los resultados de la evaluación y almacenar los datos educativos (ver la nota orientadora 8).

Notas orientadoras

1. **La selección del momento oportuno de las evaluaciones.** Debe tener en consideración la seguridad y protección del equipo de evaluación y la población afectada. Donde el acceso es limitado, las estrategias alternativas deben explorarse, tales como las fuentes secundarias, el liderazgo local y las redes de la comunidad. Cuando un acceso mayor es posible, la evaluación inicial debe ser mejorada y basada en datos más extensivos e información recolectada. La evaluación debe actualizarse regularmente (al menos trimestralmente), recurriendo al monitoreo y los datos de evaluación, la revisión de los logros y restricciones del programa y la información sobre necesidades no satisfechas.

2. La obtención de los datos de la evaluación y la información debe ser planificada y conducida para entender las necesidades, capacidades, recursos y vacíos educativos. Una evaluación global, que cubra todos los tipos de educación y todos los lugares, debe completarse cuanto antes, pero esto no debe retardar la preparación veloz de evaluaciones parciales para informar la acción inmediata. Las visitas de terreno realizadas por diferentes instituciones vinculadas a la educación deben coordinarse, donde sea posible, para evitar una oleada continua de visitantes distraiendo al personal de la respuesta de emergencia.

Las herramientas para las evaluaciones cualitativas y cuantitativas deben ser consistentes con las normas internacionales, los objetivos de la Educación para Todos (EPT) y las directrices basadas en los derechos. Esto ayuda a conectar iniciativas universales con la comunidad local y fomentar vínculos locales con marcos e indicadores globales.

Los formularios de obtención de datos deben estandarizarse en el país para facilitar la coordinación de proyectos en el ámbito interinstitucional y minimizar las demandas a los suministradores de información. Los formularios deben proporcionar espacio para respuestas en el ámbito local o de la comunidad puedan brindar la información adicional que consideren importante.

Las consideraciones éticas son esenciales para cualquier forma de obtención de datos en una respuesta humanitaria. La información que se obtiene con cualquier propósito, incluyendo el monitoreo, evaluación o encuestas, puede poner a la persona en peligro, no sólo debido a la naturaleza sensible de la información obtenida, sino también porque el participar simplemente en el proceso puede provocar que la persona sea señalada o puesta en peligro. Los principios básicos de respeto, de no hacer daño y de no discriminación deben tenerse en cuenta y los que obtienen la información tienen la responsabilidad de proteger e informar a los participantes de sus derechos. Ver Referencias de Análisis en el Anexo 2 para un vínculo con el documento Making Protection A Priority: A Guidebook for Incorporating Protection Collection in Humanitarian Assistance [Haciendo de la protección una prioridad: una guía para incorporar la protección en la obtención de datos en la ayuda humanitaria].

3. Métodos de análisis. Para minimizar el sesgo, se deben triangular los datos de múltiples fuentes durante el análisis, antes de que las conclusiones sean redactadas. La triangulación es un método mixto de aproximación para obtener y analizar datos con el objetivo de medir superposiciones pero también diferentes facetas de un fenómeno, produciendo una comprensión enriquecida con el fin de garantizar la validez de los datos cualitativos. Las percepciones locales también están incluidas en el análisis, para evitar una respuesta humanitaria basada solamente en percepciones y prioridades externas.

4. El conjunto de actores debe incluir tantas personas del (de los) grupo(s) de población(es) afectada(s) como sea posible. La participación de los actores en la recolección de datos, análisis, manejo y disseminación de la información puede ser limitada por las circunstancias que se den durante la evaluación inicial, pero deben incrementarse en las evaluaciones, monitoreos y evaluaciones posteriores.

5. Los resultados de las evaluaciones deben estar disponibles cuanto antes, de manera que las actividades puedan ser planificadas. Los datos pre-crisis y las evaluaciones después de las crisis que identifican las necesidades y los recursos educativos (por ejemplo, por las autoridades, las ONG, los organismos especializados dentro de la comunidad humanitaria y la comunidad local) deben estar disponibles rápidamente para todos los actores. Esto es particularmente útil si los actores no pueden acceder al lugar durante una emergencia.

6. Las evaluaciones de la emergencia general deben incluir un especialista en educación o protección de la niñez en el equipo de emergencia para obtener datos sobre necesidades y recursos para la educación y protección de la niñez. Los organismos deben designar recursos y desarrollar el personal y la capacidad organizacional para llevar a cabo estas actividades.

7. Análisis del riesgo: es importante considerar todos los aspectos de la situación que puedan afectar la salud y la seguridad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, puesto que la educación puede constituir un factor protector y/o de riesgo. La evaluación debe incluir una lista o tabla de riesgos (una "matriz de riesgo"), la cual debe documentar —para diferentes grupos de edades y grupos vulnerables— los riesgos asociados con factores tales como peligros naturales y riesgos medioambientales; minas terrestres o municiones sin explotar; seguridad de edificios y otras infraestructuras; protección y seguridad de la niñez; amenazas a la salud mental y física; problemas relacionados con la calificación de los maestros, la matrícula escolar y los planes de estudio y otra información pertinente (ver el CD-ROM MSEE para una matriz de riesgo de muestra).

La evaluación debe determinar las estrategias de gestión del riesgo necesarias para la prevención, mitigación y acción relacionada con emergencias (preparación, respuesta, reconstrucción y rehabilitación) durante eventos adversos de índole natural o provocados.

Esto puede, en algunas circunstancias, requerir que cada centro educativo tenga un plan de contingencia escolar y de seguridad para prevenir y responder a las emergencias.

Donde sea necesario, cada centro educativo debe preparar un mapa de riesgo que muestre sus amenazas potenciales y destacar los factores que afectan su vulnerabilidad.

8. Compartir los resultados de las evaluaciones: esto puede coordinarse por las autoridades locales o nacionales, pertinentes. Si no existen autoridades u organizaciones pertinentes para hacer esto, se debe nombrar un primer actor internacional, como la Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA por sus siglas en inglés), con el objetivo de encabezar el mecanismo para coordinar y compartir la información.

El compartir los resultados de las evaluaciones debe conducir a la introducción rápida de un marco estadístico y una salida de datos que pueda ser usada por todos los actores (ver también la norma 3 en materia de Política de educación y coordinación).

Norma 2 en materia de Análisis: planificación de la respuesta

Se desarrolla un marco para una respuesta educativa que incluye una descripción clara del problema y una estrategia documentada para la acción

Indicadores clave (para ser leídos conjuntamente con las notas orientadoras)

- Los datos de línea de base se obtienen sistemáticamente al inicio de un programa. Las estrategias de respuesta educativa de emergencia reflejan una comprensión clara de los datos globales (ver notas orientadoras 1-2).
- Los puntos de referencia e indicadores válidos se identifican para seguir los impactos de la respuesta educativa en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes y toda la comunidad.
- La información obtenida de la evaluación inicial se actualiza con nuevos datos que brindan información del desarrollo del programa en curso (ver nota orientadora 3).
- Las estrategias de respuesta educativa priorizan la seguridad y el bienestar de todos los niños y jóvenes, incluyendo aquellos vulnerables o que tienen necesidades educativas especiales.
- Las estrategias de respuesta educativa progresivamente satisfacen las necesidades de educación inclusiva y de calidad que tienen las poblaciones afectadas por la emergencia, y sirven para fortalecer los programas educativos nacionales (ver notas orientadoras 4-6).

Notas orientadoras

1. **Las propuestas para la respuesta** deben garantizar que las actividades esenciales sean presupuestadas, con un financiamiento adecuado que satisfaga las normas mínimas aquí descritas. Las propuestas deben indicar cuáles actividades educativas son concebidas para cuáles lugares, estimando el grado de cobertura para las necesidades evaluadas por los diferentes niveles y tipos de educación e indicando si se conoce cuáles otras organizaciones se comprometen a satisfacer las necesidades restantes. Debe existir tanta flexibilidad como sea posible para responder a la actual demanda de educación, si es mayor que la prevista. Deben realizarse los esfuerzos para estimular la sostenibilidad y armonización entre las organizaciones cuando se establecen los niveles y tipos de gastos de la educación de emergencia (por ejemplo, sobre la remuneración, equipamiento, etc.).
2. **Desarrollo de capacidades para la obtención y análisis de los datos:** las propuestas deben incluir el desarrollo de capacidades del personal, en particular del personal nacional, para la obtención y análisis de los datos de línea de base y para llevar a cabo las tareas de monitoreo y evaluación, las cuales frecuentemente no se tienen completamente en cuenta durante el proceso de propuestas.
3. **Actualización de estrategias:** las propuestas para la respuesta deben revisarse y actualizarse al menos trimestralmente durante las emergencias y la reconstrucción temprana. Ellas deben

tener en cuenta los logros hasta la fecha, los cambios en la situación de emergencia y los estimados actuales de las necesidades no satisfechas. El propósito debe ser para mejoramientos progresivos en calidad y cobertura, así como de sostenibilidad a más largo plazo, cuando sea aplicable.

4. Respuesta del donante: los donantes deben revisar regularmente tanto la calidad como la cobertura de la respuesta educativa de emergencia, incluyendo la matrícula y la retención de los educandos que pertenecen a los grupos vulnerables. Ellos deben garantizar el acceso a oportunidades educativas en varios lugares afectados por emergencias. El financiamiento debe proporcionarse de forma tal que la educación para las poblaciones locales en lugares que albergan refugiados o poblaciones desplazadas internamente satisfagan las normas mínimas (ver también la norma 1 en materia de Acceso y ambiente de aprendizaje, nota orientadora 8).

5. Fortalecimiento de los programas nacionales: la respuesta educativa de emergencia, especialmente para las poblaciones no desplazadas y durante la reconstrucción, debe ser planificada para armonizar con los programas educativos nacionales y fortalecerlos, incluyendo la planificación, administración y gestión de la educación local y nacional, así como la capacitación y apoyo a los maestros en servicio.

6. Superación de restricciones de los mandatos organizacionales: las organizaciones de asistencia con un mandato limitado (por ejemplo, mandatos limitados a niños, niñas o a refugiados y su repatriación exitosa) deben garantizar que la respuesta educativa encaje con la del gobierno y las organizaciones con un mandato más amplio, de manera tal que las necesidades de educación sean satisfechas. Las estrategias de educación para cada región afectada deben atender las necesidades de desarrollo de la infancia temprana, así como las de la juventud, incluyendo la educación secundaria, superior y de oficios, la capacitación de maestros antes del servicio y una educación alternativa apropiada. Las estrategias para el desarrollo educativo en áreas de retorno de población desplazada deben incluir disposiciones para el apoyo a más largo plazo de programas desarrollados con la ayuda de organizaciones humanitarias que tienen restricciones de tiempo en su intervención (por ejemplo, en apoyo a la repatriación y la reintegración inicial de los refugiados).

Norma 3 en materia de Análisis: monitoreo

Representantes de los beneficiarios monitorean regularmente las actividades de respuesta educativa y las necesidades de educación de la población afectada.

Indicadores clave (para ser leídos conjuntamente con las notas orientadoras)

- Los sistemas para el monitoreo continuo de situaciones e intervenciones de emergencia están implementados y funcionando (ver notas orientadoras 1-2).

- Se consulta regularmente a mujeres, hombres, niños, niñas, adolescentes y jóvenes provenientes de todos los grupos afectados y participan en las actividades de monitoreo (ver nota orientadora 2).
- Se obtienen los datos de educación de manera sistemática y regularmente, comenzando con la información de línea de base y continuando con el seguimiento de los cambios y tendencias subsiguientes (ver notas orientadoras 3-4).
- Se entrena al personal en metodologías de obtención de datos y análisis para garantizar que los datos sean confiables y que el análisis sea verificable y creíble (ver nota orientadora 5).
- Se analizan y comparten los datos de educación con los beneficiarios a intervalos regulares pre-determinados (ver nota orientadora 3).
- Se actualizan regularmente los sistemas de seguimiento y bases de datos sobre las bases de la retroalimentación para reflejar las nuevas tendencias y permitir la toma de decisiones informada
- Se le proporcionan a los administradores de los programas de educación los datos que identifican cambios, nuevas tendencias, necesidades y recursos regularmente.
- Se hacen los ajustes a los programas, como resultado del monitoreo, cuando sea necesario.

Notas orientadoras

1. **El monitoreo** debe reflejar las necesidades educativas cambiantes de la población, así como el punto hasta el cual los programas están satisfaciendo esas necesidades, con el fin de ser pertinentes y sensibles así como tomar en cuenta las posibilidades de mejoramiento. No es necesario que todos los datos se obtengan con la misma frecuencia. El diseño del monitoreo por lo tanto implicará decisiones tales como cuán frecuentemente obtener tipos particulares de datos, basados en la necesidad y la cantidad de recursos consumidos por la obtención y procesamiento de los mismos. En las escuelas y otros programas educativos puede obtenerse información de muchos tipos con base en una muestra, dando indicaciones rápidas de las necesidades y los problemas (por ejemplo, datos sobre la matrícula, las deserciones, si los estudiantes comen antes de asistir a clases, la cantidad de libros de texto, los materiales de enseñanza y aprendizaje disponibles, etc.). El monitoreo de los niños y niñas fuera de la escuela y las razones por las cuales no se matriculan o no asisten a clases también puede ser tomado a través de visitas a una pequeña muestra de casas en lugares seleccionados, así como en reuniones con grupos de la comunidad.
2. **Personas que participan en el monitoreo.** Deben ser incluidas las personas que pueden obtener información de todos los grupos en la población afectada de una manera culturalmente aceptable, especialmente con respecto al género y competencias lingüísticas. Las prácticas culturales locales pueden requerir que las mujeres o los grupos de minorías sean consultados separadamente por individuos que son aceptados desde el punto de vista cultural.
3. **Los Sistemas de Información de la Gestión de Educación (EMIS por sus siglas en inglés)** pueden haberse desorganizado por la emergencia. La obtención de datos básicos y el procesamiento simple debe restaurarse como un asunto prioritario, a través de la cooperación interinstitucional y el apoyo de autoridades nacionales. El desarrollo o

rehabilitación de un EMIS nacional puede requerir el desarrollo de capacidades y recursos a los niveles nacional, regional y local para desarrollar, obtener, gestionar, interpretar, aplicar y diseminar la información disponible. Esta acción debe iniciarse cuanto antes en la emergencia, con el objetivo de tener un sistema de seguimiento implementado que funcione para la fase de reconstrucción temprana.

Un componente importante del EMIS es el software compatible. Las oficinas de educación a nivel nacional y distrital y otros sub-sectores de educación (por ejemplo, institutos nacionales de capacitación) deben tener software complementario para establecer bases de datos compatibles que faciliten el intercambio de información.

4. **El monitoreo de los educandos** debe tener lugar cuando sea posible después que terminen o dejen el curso. El monitoreo puede cubrir la retención de las competencias en lectura, escritura y aritmética y el acceso a materiales de lectura después de la alfabetización. Para la educación de oficios, debe mantenerse el monitoreo de las oportunidades de empleo y el uso hecho por los ex-aprendices de sus habilidades en los oficios, a través del monitoreo por el personal de contratación de empleos. El monitoreo posterior al programa proporciona una realimentación valiosa para el diseño de programas (ver también la norma 4 en materia de Enseñanza y aprendizaje).
5. **Validación de los datos.** Todos los análisis deben tener la documentación que explique 1) la definición del indicador, 2) la fuente de los datos, 3) el método de obtención, 4) los que obtienen los datos y 5) los procedimientos para el análisis de los datos. Debe notificarse cualquier anomalía que pueda haber ocurrido durante la administración, obtención o análisis de los datos. Los datos pueden ser sesgados por las personas que responden buscando maximizar las asignaciones de recursos (por ejemplo, matrícula o cifras de asistencia inflados) o evitar el reproche. La capacitación del personal debe complementarse con una política de visitas de seguimiento no anunciadas para mejorar la validez de los datos.

Norma 4 en materia de Análisis: evaluación

Existe una evaluación sistemática e imparcial de la respuesta educativa para mejorar la práctica y aumentar la responsabilidad.

Indicadores clave (para ser leídos conjuntamente con las notas orientadoras)

- La evaluación de políticas, programas y resultados de las intervenciones se conduce a intervalos apropiados comparado con las estrategias de respuesta generales, los objetivos educativos específicos y de protección a la niñez y las normas mínimas (ver nota orientadora 1).
- La información se busca en los efectos involuntarios de la intervención.
- La información se obtiene de todos los actores de manera transparente e imparcial, incluyendo las poblaciones afectadas y los asociados pertenecientes a otros sectores.

- Todos los actores, incluyendo los grupos marginales, comités comunitarios de educación, funcionarios de educación locales y nacionales, maestros y educandos, se incluyen en las actividades de evaluación (ver nota orientadora 2).
- Las lecciones y las buenas prácticas se comparten ampliamente con la comunidad local y nacional más amplia y la comunidad humanitaria, y se asimilan como recomendaciones a la situación que existe después de la emergencia, los programas y las políticas para contribuir a las metas de educación nacionales y globales (ver nota orientadora 3)

Notas orientadoras

1. **Las evaluaciones:** deben obtener tanto los datos cualitativos como los cuantitativos para desarrollar un cuadro integral. Los datos cualitativos proporcionan información contextual y ayudan a explicar los datos estadísticos obtenidos. Los datos cualitativos pueden obtenerse mediante entrevistas, observaciones y documentos escritos, mientras que los cuantitativos, por medio de encuestas y cuestionarios.

Las evaluaciones deben brindar una valoración integral de los datos de entrada humanos, materiales y financieros: acceso, retención, inclusión y protección del educando; procesos de enseñanza-aprendizaje; reconocimiento y certificación del aprendizaje; capacitación a maestros en servicio; impacto sobre educandos individuales, incluyendo las oportunidades para estudios posteriores y empleo, y el impacto en la comunidad más amplia.

2. **El desarrollo de capacidades a través de la evaluación:** el presupuesto para la evaluación debe incluir el suministro para talleres con los actores involucrados para introducir los conceptos de la evaluación, desarrollar el marco y los procesos de la evaluación de forma participativa, y revisar e interpretar los resultados de manera conjunta. Es particularmente beneficioso que intervenga el personal de un programa educativo en aspectos del proceso evaluativo, lo cual puede ayudarlos a desarrollar las bases conceptuales para una posterior “apropiación” y la implementación de recomendaciones. Los beneficiarios del proyecto, es decir, los maestros y otro personal educativo, pueden también señalar las dificultades prácticas que enfrentan y las que pueden encontrarse como consecuencia de recomendaciones particulares.

3. **Compartir los resultados y las lecciones aprendidas:** a los evaluadores se les debe pedir que para estructurar su informe incluyan una primera sección que puede ser de dominio público y con resultados confidenciales o internos presentados en una segunda sección que no se compartirá de forma amplia.

Normas Mínimas comunes a todas las categorías: Apéndices

Apéndice 1: Marco de la Evaluación



El marco de la evaluación se usa como una base para la discusión y el análisis, con el objetivo de llegar a un entendimiento común acerca de las necesidades de una población en particular. Este análisis combina las evidencias y las opiniones. El marco de la evaluación incluye categorías, que son asuntos de interés que ameritan un detenido examen, no necesidades per se. Aunque sugiere causalidad entre las categorías, el marco no se refiere explícitamente a esto, y se requiere otra elaboración de herramientas para ayudar a los equipos de evaluación. Hasta que esas herramientas se desarrollen, los equipos pueden seleccionar cómo explicar la causalidad. El marco proporciona una plataforma más consistente y transparente para compartir la información con el objetivo de planificar una respuesta humanitaria priorizada a las crisis. Aunque existe una jerarquía de inquietudes reflejadas en cada nivel del marco, esto no implica una respuesta priorizada consecuente. El marco ilustra qué categorías diferentes son interdependientes y deben ser consideradas como tales. Cada categoría en el marco debe ser evaluada individualmente (por ejemplo, la educación) y como parte de una evaluación integrada (por ejemplo, el impacto de la situación que tiene la educación en otras categorías en el marco). La protección, los derechos humanos y el estado de derecho son aspectos generales, los cuales necesitan ser atendidos de forma separada y encauzados. El punto de partida para la evaluación puede ser geográfico o por grupo poblacional.

Fuente: Este Marco fue desarrollado por el Sub-grupo de trabajo CAP del Comité Permanente Interinstitucional (IASC por sus siglas en inglés) y perfeccionado en un taller al cual asistieron donantes, organismos de la ONU, la Cruz Roja y ONG, el 25 de enero del 2004.

Apéndice 2: Planificación en una emergencia: Lista de chequeo del análisis de la situación

Los factores, asuntos, personas e instituciones que usted necesita conocer y comprender para planificar e implementar el programa.

1. Valoración de línea de base

- ¿Qué datos se requieren para el estudio de línea de base?
- ¿Qué datos usted necesita para planificar la implementación versus qué está disponible, por ejemplo, ubicaciones de las escuelas (cantidades, ubicación); número de estudiantes esperados; números de maestros, etc.?
- ¿Existe una oportunidad para obtener los datos de línea de base antes de comenzar el programa?

2. La naturaleza de la situación

- ¿Cuál es la naturaleza de la situación? (comienzo lento o repentino)?
- ¿Existen grupos (culturales, de edades, de género, etc.) que son particularmente vulnerables o afectados por la emergencia?

3. La estabilidad de la situación

- ¿La situación es estable (a corto/mediano plazo) o aún evoluciona?
- ¿Existen otras contingencias predecibles (una nueva emergencia o un cambio importante en la emergencia actual)?
- ¿Qué factores pueden identificarse que probablemente resulten de cambios significativos y/o repentinos?

4. El sistema educativo actual

El sistema de educación

- ¿Está funcionando un sistema educativo?
- ¿Existe más de un sistema funcionando dentro de la población objetivo?
- ¿Cómo ha afectado la emergencia al(a los) sistema(s) educativo(s) actuales?
- ¿Los edificios escolares y la infraestructura (cocinas, instalaciones de saneamiento, almacenamiento) son escasos o están destruidos?
- ¿Cuál es la condición actual del ambiente de aprendizaje (espacio, materiales, aulas, personal, etc.)?
- ¿La situación es la misma para varones y mujeres, o niños de diferentes orígenes geográficos/étnicos/etc.?
- ¿Los(as) niño(as)s se matriculan y asisten con regularidad a la escuela? Si no es así, ¿por qué no?
- ¿Los(as) niños(as) están afectados por el hambre mientras están en la escuela (por ejemplo, sin desayunar, a gran distancia de la escuela, mal nutrición general)?
- ¿Los(as) niños(as) están afectados por deficiencias específicas de micro nutrientes? ¿Cuáles son?

Plan de estudios e Instrucción

- ¿Existe un plan de estudios común?
- ¿Existe un lenguaje (o lenguajes) común (comunes) de instrucción?
- ¿Existen maestros, materiales para la enseñanza y/o para el aprendizaje?
- ¿Existe necesidad de capacitación-recapitación de maestros?
- ¿Existe necesidad de programas educativos no formales y de capacitación de habilidades (para soldados (niños) desmovilizados, niños fuera de la escuela u otros grupos particularmente vulnerables)?

5. Actores clave

Identifique los actores clave

- ¿Quién hace qué?
- ¿Quién es responsable, por qué?
- ¿Quién planifica qué?
- ¿Quién es responsable por qué recursos?
- ¿Quién es responsable por qué decisiones?
- Otras organizaciones internacionales
- ONG (internacionales y locales)
- Gobierno:
 - ¿Cuál es el estatus actual del gobierno nacional y local (legitimidad, provisionalidad)?
 - ¿Quién administra la educación?
- Escuelas (maestros, directores, asociaciones de padres-maestros)
- Comunidad (líderes, ancianos, asociaciones religiosas, asociaciones de mujeres, trabajadores de la salud y otros grupos comunitarios)
- Familia
 - ¿Cuál es la estructura predominante?
 - ¿La emergencia ha afectado la estructura de la familia?
 - ¿Quién toma las decisiones acerca de la participación de los niños (en particular, las mujeres) en la educación?

6. Recursos disponibles

Para la educación (ver también “El sistema educativo actual” en un punto anterior)

- ¿Existen espacios de aprendizaje seguros?
- ¿Las instalaciones disponibles de la escuela están funcionando plenamente?
- ¿Existen suficientes maestros y personal escolar para llevar a cabo la marcha día a día de la escuela?

Para la ayuda alimentaria

- ¿Cuán urgente es comenzar la distribución de alimentos?
- ¿Qué personal está disponible para preparar alimentos?
- ¿Qué instalaciones existen para la preparación de alimentos (cocinas de escuelas, despensas, utensilios para cocinar/comer, combustible para cocinar, fuentes de agua)?
- ¿Es factible tener listas las instalaciones?
- ¿Existe infraestructura de transporte/entrega/almacenamiento?
- ¿Qué productos alimenticios estarán disponibles? ¿Dónde y cuán rápidamente pueden ser adquiridos y entregados a los puntos de distribución de alimentos?
- ¿Existen algunos programas educativos escolares para contar con ellos o complementarlos?

- ¿Existen actualmente compromisos de algún donante?
- ¿Existen asociados potenciales para la puesta en marcha?

7. Restricciones actuales y potenciales

Seguridad

- ¿Existen espacios de aprendizaje seguros?
- ¿Existe acceso seguro a los espacios de aprendizaje para los niños, niñas, adolescentes, maestros y trabajadores auxiliares?
- ¿Existe un lugar seguro para la preparación y/o distribución de los alimentos?
- ¿Son seguros el transporte y la entrega de alimentos?
- ¿Los alimentos están almacenados en forma segura?

Restricciones étnicas/de género

- ¿Existen restricciones/aspectos particulares frente a un género u otro?
- ¿Existen restricciones/aspectos particulares relacionados con grupos diferentes (étnico, geográfico)?

Legitimidad

- ¿Existe un asociado de gobierno seguro para la planificación e implementación de las actividades?
- ¿La creación de las actividades educativas y su apoyo tienen la ayuda de fuerzas de liderazgo político/local? Si no lo tienen, ¿por qué no?
- ¿Existen riesgos para proceder sin esta ayuda?
- ¿Puede justificarse el proceder sin esta ayuda?
- ¿Puede desarrollarse la asociación?
- ¿Puede diseñarse el programa para desarrollar y/o atraer apoyo?

Apéndice 3: Formulario de obtención de la información y evaluación de necesidades

Cuestionario

Lugar(es): _____

Naturaleza de la emergencia: _____

Problema(s) principal(es): _____

¿Aún hay algunas escuelas funcionando?

| Sí/No | Lugar(es) | Cantidad de niños que asisten | |
|-------|-----------|-------------------------------|-------|
| | | Niñas | Niños |
| _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ | _____ |

1. Causa(s) y/o manifestación(es) principales del problema

- | | | | |
|--|--------------------------|---|--------------------------|
| Los edificios escolares han sido dañados | <input type="checkbox"/> | Los maestros no trabajan si no se les paga | <input type="checkbox"/> |
| El agua en los locales escolares no es segura/no está disponible | <input type="checkbox"/> | Los viajes se han vuelto peligrosos | <input type="checkbox"/> |
| Los(as) niños(as) están desocupados/fuera de la escuela | <input type="checkbox"/> | Los maestros entraron en el ejército | <input type="checkbox"/> |
| Equipamiento/materiales no disponibles | <input type="checkbox"/> | Algunos(as) niños(as) están traumatizados(as) | <input type="checkbox"/> |
| Las familias no pueden comprar los materiales escolares | <input type="checkbox"/> | Algunos(as) niños(as) son discapacitados(as) | <input type="checkbox"/> |
| Los maestros se han ido o tienen miedo | <input type="checkbox"/> | Los(as) niños(as) entraron en el ejército | <input type="checkbox"/> |
| Falta de adultos preparados para reemplazar a los maestros | <input type="checkbox"/> | | |

2. Identificación de la población infantil

| | Total | Niñas | Niños |
|--------------------|---------|---------|---------|
| Número de niños | _____ | _____ | _____ |
| 0-5 años de edad | _____ % | _____ % | _____ % |
| 6-13 años de edad | _____ % | _____ % | _____ % |
| 14-18 años de edad | _____ % | _____ % | _____ % |
| Residentes | _____ % | _____ % | _____ % |
| Flotantes | _____ % | _____ % | _____ % |

3. Comparación con la situación pre-emergencia

| | Total | | | Niñas | | | Niños | | |
|--------------------|-------|-------|-----|-------|-------|-----|-------|-------|-----|
| | Menos | Igual | Más | Menos | Igual | Más | Menos | Igual | Más |
| Cant. de niños | | | | | | | | | |
| 0-5 años de edad | | | | | | | | | |
| 6-13 años de edad | | | | | | | | | |
| 14-18 años de edad | | | | | | | | | |
| Residentes | | | | | | | | | |
| Flotantes | | | | | | | | | |

Explique todas las diferencias importantes en cuanto a género

¿Existe algún otro aspecto significativo que necesite ser atendido, por ejemplo, la presencia de grupos étnicos? Explique.

4. ¿Cuál es el nivel de educación de los(as) niños(as)?

| | | |
|---|-----------------------|-----------------|
| Educación de la infancia temprana primaria | Educación primaria | Educación media |
|---|-----------------------|-----------------|

% de población
del grupo de edad
que la ha completado

| | | |
|-------|-------|-------|
| _____ | _____ | _____ |
|-------|-------|-------|

5. ¿Cuál(es) es(son) el(los) idioma(s) utilizado(s) por los(as) niños(as)?

| | | |
|--------------|---|---|
| Lengua madre | Hablado <input checked="" type="checkbox"/> | Escrito <input checked="" type="checkbox"/> |
|--------------|---|---|

| | | | |
|-------------------------------|-------|--------------------------|--------------------------|
| Idiomas locales (especifique) | _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Otros (especifique) | _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6a. ¿Usted posee un mapa de la región donde se indican los edificios comunitarios (por ejemplo, escuelas, centros de salud, iglesias)?

6b. Si la respuesta a 6a es no, ¿podría obtener uno?

6c. Si la respuesta a 6b es no, indique cómo obtener esta información

7. ¿Qué lugares pueden usarse para las clases?

| | | |
|--------------------------|-------------------------------------|---|
| Escuela/aulas | <input checked="" type="checkbox"/> | Cantidad de niños para los cuales hay sitio |
| Centro de rehabilitación | <input type="checkbox"/> | _____ |
| Refugio | <input type="checkbox"/> | _____ |
| Fuera (sombra/árbol) | <input type="checkbox"/> | _____ |
| Casa | <input type="checkbox"/> | _____ |
| Edificios religiosos | <input type="checkbox"/> | _____ |
| Clínica | <input type="checkbox"/> | _____ |
| Otro (especifique) | <input type="checkbox"/> | _____ |

8. ¿Las siguientes instalaciones son fácilmente accesibles?

| | | | |
|-----------------------------------|---|--|--|
| | En el sitio <input checked="" type="checkbox"/> | A una distancia (metros) <input checked="" type="checkbox"/> | No son accesibles fácilmente <input checked="" type="checkbox"/> |
| Fuente de agua (especifique) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Retretes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Duchas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Baños | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Instalaciones médicas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Instalaciones para discapacitados | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Electricidad | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. ¿De cuán lejos tendrían que viajar los(as) niños(as) para asistir a clases?

| | | | | |
|------------------------------|-------|------------------------|--------|---------|
| | 0-25% | 26-50% | 51-75% | 76-100% |
| (en metros) | | (% del grupo de niños) | | |
| 500 metros o menos | _____ | _____ | _____ | _____ |
| de 500 a 1000 metros | _____ | _____ | _____ | _____ |
| > 1000 metros | _____ | _____ | _____ | _____ |
| (en millas) | | | | |
| milla o menos | _____ | _____ | _____ | _____ |
| de <u> </u> milla a 1 milla | _____ | _____ | _____ | _____ |
| > 1 milla | _____ | _____ | _____ | _____ |

10. ¿Participan los(as) niños(as) en las tareas del hogar o en cualquier otro trabajo?

| | | |
|------------------|-------|-------|
| | Niñas | Niños |
| % | _____ | _____ |
| Horas al día | _____ | _____ |
| Fundamentalmente | | |
| a.m. o p.m. | _____ | _____ |

11. ¿Qué cantidad (aproximadamente) de materiales de aprendizaje está disponible, qué cantidad se requiere?

| | | |
|-----------------------|------------|-------------|
| (por niño) | Disponible | Se requiere |
| Libros de texto | _____ | _____ |
| Asignatura 1 | _____ | _____ |
| Asignatura 2 | _____ | _____ |
| Asignatura 3 | _____ | _____ |
| Pizarra(s) | _____ | _____ |
| Tiza(s) | _____ | _____ |
| Pelota de esponja(s) | _____ | _____ |
| Libro(s) de ejercicio | _____ | _____ |
| Pluma(s)/lápiz(ces) | _____ | _____ |
| Goma(s) de borrar | _____ | _____ |
| Lápiz(ces) de colores | _____ | _____ |
| Otros (especifique) | _____ | _____ |

12. ¿Qué cantidad (aproximadamente) de materiales de enseñanza está disponible y qué cantidad se requiere?

| | Disponible | Faltante |
|----------------------------|------------|----------|
| (Por aula) | _____ | _____ |
| Guías/manuales | _____ | _____ |
| Libros de registro | _____ | _____ |
| Pizarra | _____ | _____ |
| Caja(s) de tizas | _____ | _____ |
| Mapas de pared | _____ | _____ |
| Plumas/lápices | _____ | _____ |
| Materiales de oficina | _____ | _____ |
| Otros (especifique) | _____ | _____ |
| Materiales para recreación | _____ | _____ |

13. ¿Quién está/puede estar disponible para enseñar a los niños?

| | Cant. | Mujeres (%) | Hombres (%) |
|---|-------|-------------|-------------|
| Maestros capacitados | _____ | _____ | _____ |
| Técnicos | _____ | _____ | _____ |
| Profesionales en otros campos (por ejemplo, médico, para-médico) | _____ | _____ | _____ |
| Niños mayores | _____ | _____ | _____ |
| Miembros de la comunidad | _____ | _____ | _____ |
| Miembros de ONG | _____ | _____ | _____ |
| Voluntarios | _____ | _____ | _____ |
| Otros (especifique) | _____ | _____ | _____ |

14. ¿Qué recursos humanos (personas adultas) están disponibles para ayudar a los maestros?

| | Cant. | Mujeres (%) | Hombres(%) | Nivel de educación/Calificación |
|--|-------|-------------|------------|---------------------------------|
| Técnicos | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Profesionales en otros campos (por ejemplo, médicos/ para-médicos) | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Niños mayores | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Miembros de la omunidad | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Miembros de ONG | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Voluntarios | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Otros (especifique) | _____ | _____ | _____ | _____ |

15. ¿Los(as) niños(as) están acompañados(as)?

% del grupo de niños(as)

- Por su familia completa _____
- Por uno de los padres al menos _____
- Por hermanos mayores _____
- Por otros miembros de la familia _____
- Por voluntarios _____
- Solo(s) _____

16. ¿Quién encabeza el hogar?

% del grupo de niños(as)

- Madre _____
- Padre _____
- Otro adulto (especifique) _____
- Niña (hermana mayor) _____
- Niño (hermano mayor) _____
- Otro (especifique) _____

17. ¿Cuál es la fuente de ingresos de la familia de los niños(as)?

%

- Técnicos/Profesionales/Comercio _____
- Granjeros _____
- Artesanos _____
- Nómadas _____
- Criadores de ganado _____
- Otros (especifique) _____

18. ¿Cuáles son los mensajes especiales que se le transmiten a los niños?

- Mensajes sobre saneamiento e higiene _____
- Mensajes de salud _____
- Mensajes sobre peligros potenciales tales como minas terrestres _____
- Competencias para la vida (especifique) _____
- Otros (Especifique) _____
- _____
- _____

19. Presencia de instituciones claves funcionando en las comunidades afectadas (indicar algunos nombres):

| | Siempre | Comúnmente | Raras veces | Ausente |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Comités comunitarios | | | | |
| 1 _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Recursos del ministerio de educación | | | | |
| 1 _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Institutos de capacitación de maestros | | | | |
| 1 _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ONG nacionales activas en la educación | | | | |
| 1 _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ONG internacionales activas en la educación | | | | |
| 1 _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Organismos de la ONU | | | | |
| 1 _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Otras (especificar) | | | | |
| 1 _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 _____ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Acceso y ambiente de aprendizaje

Introducción

El acceso al derecho y recurso vital de la educación es con frecuencia extremadamente limitado durante los momentos de crisis. Sin embargo, la educación puede desempeñar un rol crucial en ayudar a la población afectada a hacer frente a su situación adquiriendo conocimientos y habilidades adicionales para sobrevivir y recuperar la normalidad de sus vidas.

Al mismo tiempo, es más complicado con frecuencia retomar y/o organizar actividades educativas durante las emergencias y existe el peligro de que los grupos vulnerables en particular no consigan recibir la educación ofrecida. Los gobiernos, las comunidades y las organizaciones humanitarias tienen la responsabilidad de asegurar que todos los individuos tengan acceso a oportunidades de educación pertinentes y de calidad, que los ambientes de aprendizaje sean seguros y estimular tanto la protección como el bienestar mental, emocional y físico de los educandos.

Los programas educativos en emergencia pueden brindar protección física, social y cognitiva a los educandos, especialmente a niños, niñas, jóvenes y al personal educativo. Sin embargo, los educandos están sometidos con frecuencia a peligros físicos y psicológicos en su camino hacia y desde la escuela y dentro del ambiente de aprendizaje mismo. Estos problemas afectan a las niñas y maestras en forma desproporcionada. Cuando se brindan los servicios de educación existe la obligación de garantizar la seguridad a los estudiantes tanto cuando van como cuando regresan de la escuela, así como en el ambiente de aprendizaje mismo.

Debe brindarse un rango progresivo de oportunidades de educación formal y no formal. Si la educación formal no es posible restablecerla inmediatamente después de una emergencia, los

programas educativos deben planificar actividades recreativas (deportes y juegos); actividades educativas no formales; programas de nivelación para niños y niñas mayores (si fuera necesario); oportunidades para los jóvenes, para mantener y desarrollar sus habilidades esenciales para el estudio; y educación no formal alternativa o la capacitación de habilidades para niños, niñas, jóvenes y adultos que no han comenzado o terminado su educación básica.

Algunos grupos o personas pueden tener dificultades particulares para el acceso a la educación en una situación de emergencia. Sin embargo, ninguna persona debe ser discriminada negándole el acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje. Los que proporcionan la educación tienen que evaluar las necesidades particulares de los grupos vulnerables con necesidades especiales, tales como los discapacitados, niñas adolescentes, niños asociados con grupos armados, niños secuestrados, madres adolescentes, etc., para asegurar que ellos se beneficien con las oportunidades de educación.

Las intervenciones educativas deben enfocarse no sólo a brindar los servicios de educación formal y no formal, sino también a abordar los obstáculos, tales como la discriminación, el costo de las escuelas y las barreras del lenguaje, los cuales excluyen a ciertos grupos. En particular, las oportunidades adicionales, ya sean formales, no formales o de oficios, necesitan abordar las necesidades de niñas y mujeres que no han tenido acceso a la educación o que enfrentan obstáculos para continuarla.

Vínculos con las normas comunes a todas las categorías

El proceso mediante el cual la respuesta educativa se desarrolla e implementa es importante para su efectividad. Esta sección debe utilizarse conjuntamente con las normas comunes a todas las categorías, las cuales cubren la participación de la comunidad, los recursos locales, la evaluación inicial, la respuesta, el monitoreo y la evaluación final. En particular, la participación de personas afectadas por el desastre —incluyendo los grupos vulnerables— debe maximizarse para asegurar su conveniencia y calidad.

Normas mínimas. Son cualitativas por naturaleza y especifican los niveles mínimos a ser alcanzados en la provisión de la respuesta educativa.

Indicadores clave. Son “señales” que muestran si la norma ha sido alcanzada. Brindan una vía de medición y comunicación del impacto o resultado de los programas, así como de los procesos o métodos utilizados. Los indicadores pueden ser cualitativos o cuantitativos.

Notas orientadoras. Incluyen puntos específicos a considerar cuándo se aplican las normas y los indicadores en situaciones diferentes, la orientación para abordar dificultades prácticas y los consejos sobre aspectos prioritarios. También pueden incluir importantes aspectos relativos a la norma o los indicadores, y describen dilemas, controversias o vacíos en el conocimiento actual. El Anexo 2 incluye una lista selectiva de referencias, la cual indica fuentes de información sobre aspectos tanto generales como técnicos específicos relativos a esta sección.

Acceso y ambiente de aprendizaje

Norma 1 Igualdad de acceso

Todos los individuos tienen acceso a oportunidades educativas pertinentes y de calidad

Norma 2 Protección y Bienestar

Los ambientes de aprendizaje son seguros y estimulan la protección y el bienestar mental y emocional de los educandos.

Norma 3 Instalaciones

Las instalaciones de educación son propicias para el bienestar físico de los educandos.

Apéndice 1

Lista de comprobación psicosocial

Apéndice 2

Lista de comprobación del Programa de Alimentación Escolar

Anexo 2: Referencias y Guía de Recursos
Sección de Acceso y ambiente de aprendizaje

Norma 1 en materia de Acceso y ambiente de aprendizaje: igualdad de acceso

Todos los individuos tienen acceso a oportunidades educativas pertinentes y de calidad.

Indicadores clave (para ser leídos conjuntamente con las notas orientadoras)

Ninguna persona debe ser discriminada, negándole el acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje (ver notas orientadoras 1-2).

- Los documentos de identidad u otros requerimientos no son una barrera para matricularse (ver no a orientadora 3).
- Se brinda progresivamente un rango de oportunidades de educación formal y no formal a la población afectada para satisfacer sus necesidades de educación (ver notas orientadoras 4-5).
- Mediante la capacitación y la sensibilización, las comunidades participan cada vez más en garantizar los derechos de todos sus miembros a una educación pertinente y de calidad
- Las autoridades, los donantes, las ONG, agencias de cooperación para el desarrollo y las comunidades deben lograr que los recursos suficientes estén disponibles para asegurar la continuidad y calidad de las actividades educativas en todas las fases de la emergencia y la reconstrucción temprana (ver nota orientadora 8).
- Los educandos tienen la oportunidad de ingresar o re-ingresar de forma segura al sistema de educación formal tan pronto como sea posible después de cualquier interrupción provocada por la emergencia.
- El programa educativo es reconocido por las autoridades de educación del país huésped y/o el país de origen.

Notas orientadoras

1. La discriminación se refiere a obstáculos impuestos por la pobreza, el género, la edad, la nacionalidad, la raza, la etnicidad, la religión, el idioma, la cultura, la filiación política, la orientación sexual, el origen socio-económico, la ubicación geográfica o las necesidades de educación especial, aunque no está limitada a ellos.

El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales consigna lo siguiente:

- El Artículo 2 reconoce “el ejercicio de los derechos que en él se enuncian sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social”;
- El Artículo 13 reconoce el derecho de cada cual a la educación que “debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar

efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz". El Artículo 13 también invita a los estados a reconocer que, con el objetivo de alcanzar el pleno ejercicio de este derecho: "1) la educación primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; 2) la enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; 3) debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria".

- 2. Los instrumentos y marcos internacionales** que declaran el derecho a la educación en emergencia deben ser respetados. Estos incluyen, entre otros, los siguientes:
- El Marco de Acción del Foro Mundial de Educación de Dakar, que promovió la Educación para Todos, el cual declara como uno de sus objetivos que los gobiernos se comprometen a "atender a las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflictos, desastres e inestabilidad y aplicar programas educativos de tal manera que fomenten el entendimiento mutuo, la paz y la tolerancia y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos";
 - Convenio de Ginebra (IV) Relativo a la Protección de las Personas Civiles en Tiempo de Guerra (Artículo 50): "Con el concurso de las autoridades nacionales y locales, la Potencia ocupante facilitará, con el apoyo de las autoridades locales y nacionales, el buen funcionamiento de los establecimientos dedicados a la asistencia y a la educación de los niños";
 - La Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, la cual brinda un marco normativo para la protección física, psicosocial y cognitiva de aprendizaje en escenarios de emergencia;
- 3. Admisión y matrícula.** Los requisitos de documentación deben ser flexibles y no deben necesitar certificados de ciudadanía, nacimiento o edad, documentos de identidad, informes escolares, etc., ya que las poblaciones afectadas por emergencias puede que no tengan esos documentos. No se deben imponer límites de edad a niños y jóvenes afectados por emergencias. La matrícula de segunda oportunidad para los que dejaron la escuela debe permitirse. Deben realizarse esfuerzos especiales para dirigirse e incluir a los educandos más marginados y vulnerables. Donde hay riesgo de seguridad personal, la documentación y la información de matrícula debe mantenerse de manera confidencial.
- 4. Rango de oportunidades de educación.** Estas oportunidades deben incluir a la infancia temprana, la educación primaria y secundaria, la educación superior, las competencias para la vida, la capacitación de oficios, la educación no formal (que incluye la lectura, la escritura y la aritmética) y oportunidades de aprendizaje acelerado, donde sea adecuado. Cualquier trauma que los educandos puedan haber experimentado como resultado de una situación de emergencia en sí, no debe ser agravado por la pérdida del acceso a la educación.

Una programación del tiempo flexible, que incluye horas y turnos escolares variables, programas de educación de mayor alcance, servicios de cuidado de niños para madres adolescentes, ayuda organizada por pares para estudiantes que enfrentan dificultades de

integración en el ambiente de clase y programas que tienden puentes y estudios en período vacacional pueden permitir que más educandos se beneficien de oportunidades educativas. El incluir a educandos de mayor edad en clases para niños más pequeños o permitirles a ellos unirse voluntariamente a clases regulares para niños más pequeños puede tener consecuencias negativas para ambos educandos, los pequeños y los mayores, y resultar en un aprendizaje ineficiente para todos. Las opciones alternativas, tales como clases separadas para los educandos de mayor edad y cursos acelerados, deben usarse cuando sea adecuado. Deben consultarse representantes jóvenes, grupos de mujeres, otros miembros y líderes de la comunidad antes de introducirse alternativas a programas escolares regulares.

Técnicas tales como el “mapeo escolar” deben usarse también durante y después de las emergencias para planificar el acceso costo-efectivo de educandos potenciales en diferentes lugares para el rango completo de actividades educativas en la respuesta de emergencia.

5. Grupos de edades. Las oportunidades de educación deben priorizarse por grupos de edad (es decir, niños y jóvenes) y contenido (es decir, información para salvar vidas para todos en la fase inicial de una emergencia). A medida que la emergencia se estabiliza, las oportunidades de educación pueden ser ampliadas para todos los grupos de la población para mejorar sus vidas en un rango de formas relevantes.

6. “Calidad” y “educación pertinente”: ver Anexo 1: Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencias: Terminología para las definiciones de esos términos.

7. Participación de la comunidad. Las comunidades deben involucrarse activamente en los procesos de educación. Esto puede ayudar a abordar las brechas de comunicación, movilizar recursos adicionales, abordar inquietudes de seguridad y estimular la participación entre los grupos marginados. (ver también el Anexo 1: Terminología y las normas 1-2 en materia de Participación de la comunidad).

8. Recursos. Los donantes deben ser flexibles y apoyar estrategias para garantizar la continuidad de las iniciativas educativas, desde las primeras etapas de una emergencia hasta la reconstrucción. Los gobiernos nacionales tienen una responsabilidad esencial para garantizar la educación y pueden recibir financiamiento proveniente de varias fuentes. Otros donantes lo constituyen la comunidad internacional (bilateral y multilateral), ONG internacionales y del país, autoridades locales, organizaciones religiosas, grupos de la sociedad civil y otros agencias de cooperación para el desarrollo (ver también la norma 2 en materia de Análisis, nota orientadora 4).

La planificación de los recursos debe enfocarse hacia la ampliación de las oportunidades de educación inmediata, pero también deben considerarse la sostenibilidad, la planificación a largo plazo (incluyendo la posibilidad de que una emergencia pueda prolongarse) y los escenarios de reconstrucción futuros. La colaboración y coordinación con autoridades involucradas pueden ayudar a garantizar la estabilidad (ver también la norma 3 en materia de Política de educación y coordinación).

La respuesta educativa rápida en emergencias necesita un rápido acceso al financiamiento, es decir, mediante reservas de emergencia o fondos iniciales. El financiamiento durante emergencias prolongadas debe ser suficiente para mantener la educación de los niños y jóvenes lo cual les permitirá continuar su progreso mediante un programa escolar normal. En la etapa de la reconstrucción temprana, el financiamiento debe proporcionarse donde se necesite para fortalecer la administración y planificación nacional y local. Los recursos de los donantes deben permitir que los programas de educación continúen en todos los lugares mediante el uso de refugios temporales y el suministro de materiales de enseñanza y aprendizaje.

Norma 2 en materia de Acceso y ambiente de aprendizaje: protección y bienestar

Los ambientes de aprendizaje son seguros y estimulan la protección y el bienestar mental y emocional de los educandos.

Indicadores clave (para ser leídos conjuntamente con las notas orientadoras)

- Las escuelas y otros ambientes de aprendizaje están ubicados próximos a las poblaciones a las cuales ellos su servicio (ver notas orientadoras 1-2).
- Las rutas de acceso al ambiente de aprendizaje son seguras y protegidas para todos (ver nota orientadora 3).
- El ambiente de aprendizaje está libre de peligros que puedan causar daño a los educandos (ver notas orientadoras 4-5).
- Los programas de capacitación para maestros, educandos y la comunidad están vigentes para fomentar la seguridad y la protección.
- Los maestros y otro personal educativo poseen las competencias para dar ayuda psicosocial con el objetivo de fomentar el bienestar emocional de los educandos (ver nota orientadora 6).
- La comunidad interviene en decisiones concernientes a la ubicación del ambiente de aprendizaje y el establecimiento de sistemas y políticas para garantizar que los educandos están seguros y protegidos.
- La atención de necesidades de nutrición a corto plazo de los educandos debe estar dirigida a permitir que el aprendizaje efectivo tenga lugar en el sitio de aprendizaje (ver nota orientadora 7).

Notas orientadoras

1. La proximidad debe definirse de acuerdo a las normas locales/nacionales, teniendo en cuenta todos los problemas de seguridad u otros problemas relativas a la protección. Donde las distancias son considerables, las filiales (“satélites” o “sucursales”) deben ser estimuladas en sitios más cerca de los hogares para aquellos que no puedan viajar distancia alguna, tales como niños pequeños o muchachas adolescentes.

2. Seguridad. Si los locales que usualmente son para la educación no están disponibles o son inseguros, entonces deben seleccionarse sitios alternativos que sean seguros y protegidos. Las escuelas no deben ser usadas como refugios temporales de las fuerzas de seguridad.

3. Rutas de acceso. El estado tiene la obligación de garantizar la seguridad, y esta puede estar relacionada con la vigilancia policial de buena calidad y el despliegue de tropas, donde sea adecuado y necesario. Para incrementar esta protección y garantizar que las rutas de acceso sean seguras y protegidas para todos los educandos y trabajadores de la educación (independientemente del género, edad, nacionalidad, raza, etnicidad o facultades físicas), las comunidades deben analizar y llegar a acuerdos sobre medidas proactivas, tales como escoltas formadas por personas mayores. Esto también puede ser parte del orden del día del comité comunitario de educación.

4. Protección. Los educandos deben protegerse de los peligros que pudieran dañarlos, incluyendo, por ejemplo, lo siguiente: peligros naturales, armas, municiones, minas terrestres, armamento sin explotar, personal armado, lugares donde haya fuego cruzado, amenazas políticas y militares y reclutamiento.

Los estudiantes, especialmente las minorías y las mujeres, con frecuencia están sometidas a abusos, violencia, reclutamiento o secuestro en sus viajes de ida y regreso de la escuela. En estos casos la seguridad de los estudiantes puede mejorarse con una combinación de campañas de información comunitaria y adultos de la comunidad que los escolten. En áreas donde los estudiantes tienen que caminar de regreso de la escuela de noche por carreteras pobremente iluminadas, sus ropas y paquetes deben tener reflectores o cintas adhesivas reflectoras, o deben disponerse acompañantes con linterna. Cuando y donde sea posible, en los locales destinados a la educación deben haber mujeres para así dar confianza a los educandos del género femenino. Además, los programas educativos deben incluir el seguimiento del nivel de hostigamiento experimentado por niñas y mujeres.

5. Gestión no violenta de las aulas. La intimidación incluye, entre otros aspectos, el estrés mental, la violencia, el abuso y la discriminación. Los maestros deben recibir capacitación respecto a métodos de gestión positiva de la clase para garantizar que no ocurra la intimidación. El castigo corporal no debe usarse ni estimularse.

6. Bienestar. El bienestar emocional y mental debe entenderse en el sentido completo de lo que es bueno para una persona: seguridad, protección, calidad del servicio, felicidad y cordialidad en las relaciones entre los que proporcionan la educación y los educandos. Las actividades utilizadas para garantizar el bienestar de los educandos deben estar enfocadas hacia el incremento del desarrollo cognitivo acertado, las interacciones sociales sólidas y la buena salud. El garantizar bienestar también contribuye a la terminación exitosa

por parte de los educandos del programa educativo formal o no formal (ver Apéndice 1, Lista de comprobación psicosocial).

7. Nutrición: las necesidades nutricionales deben abordarse mediante programas de alimentación escolares u otros programas de seguridad alimentaria fuera del ambiente de aprendizaje. Si los programas de alimentación escolares se implementan, deben seguir las directrices reconocidas utilizadas por otros organismos, por ejemplo, el Programa Mundial de Alimentos (ver Apéndice, Lista de comprobación del Programa de Alimentación Escolar).

Norma 3 en materia de Acceso y ambiente de aprendizaje: instalaciones

Las instalaciones de educación son propicias para el bienestar físico de los educandos.

Indicadores clave (para ser leídos conjuntamente con las notas orientadoras)

- La estructura y el sitio del aprendizaje son accesibles a todos, independientemente de las facultades físicas.
- El ambiente de aprendizaje está marcado por límites visibles y señales claras, según sea apropiado.
- La estructura física usada para el sitio de aprendizaje es adecuada para la situación e incluye el espacio apropiado para las clases y la administración, recreación e instalaciones de saneamiento (ver nota orientadora 1).
- El espacio para la clase y la disposición de los asientos están de acuerdo con la proporción acordada de espacio por educando y maestro, así como el grado, con el fin de alentar las metodologías participativas y los enfoques centrados en el educando (ver nota orientadora 1).
- Las comunidades participan en la construcción y mantenimiento del ambiente de aprendizaje (ver nota orientadora 2).
- La salud básica y la higiene se estimulan en el ambiente de aprendizaje.
- Se proporcionan instalaciones de saneamiento adecuadas, teniendo en cuenta la edad, el género, las necesidades y consideraciones de educación especiales, que incluyen el acceso para personas con discapacidades (ver nota orientadora 3).
- Están disponibles en el sitio de aprendizaje cantidades adecuadas de agua potable y agua para la higiene del personal (ver nota orientadora 4).

Notas orientadoras

1. Estructura: la idoneidad de la estructura física debe tener en cuenta su uso a largo plazo (posterior a la emergencia), el presupuesto disponible, la participación comunitaria y si puede ser mantenida por las autoridades locales y/o la comunidad local a un costo razonable.

La estructura puede ser temporal, semi-permanente, permanente, una extensión o móvil.

Deben tenerse en cuenta los siguientes elementos:

- los materiales y la mano de obra procurados localmente, cuando estén disponibles, deben ser usados para construir la estructura. Deben darse los pasos para garantizar que las estructuras sean efectivas respecto al costo y que las características físicas (por ejemplo, techos, pisos) sean duraderas;
- debe disponerse de iluminación adecuada, buena ventilación y calefacción para estimular la enseñanza y un ambiente de aprendizaje de calidad;
- debe establecerse una norma localmente realista para el número máximo de alumnos por clase, y realizarse todos los esfuerzos para proporcionar suficiente espacio a las aulas adicionales si aumenta la matrícula, y así permitir una reducción progresiva en el uso de múltiples turnos;
- los programas educativos no necesitan esperar a que todos los componentes de la infraestructura y el espacio adecuado mencionado anteriormente estén asegurados. Estos componentes, sin embargo, deben ser suministrados o enlazados a los mismos tan pronto como sea posible.
(Ver Vínculos al anexo de las Normas de Esfera, en el MSEE CD-ROM para las normas correspondientes de Esfera en materia de refugio.)

2. El mantenimiento del ambiente de aprendizaje: debe incluir instalaciones (por ejemplo, letrinas, bombas de agua, etc.) y muebles (por ejemplo, mesas, sillas, pizarras, taquillas, etc.)

3. Las instalaciones de saneamiento deben incluir la evacuación de desechos sólidos, drenaje y agua adecuada para la higiene personal y para limpiar las letrinas/los baños. Los ambientes de aprendizaje deben tener baños separados para mujeres y varones y una privacidad adecuada. Los materiales sanitarios deben estar disponibles para las mujeres (ver Vínculos al anexo de las Normas de Esfera, en el MSEE CD-ROM para las normas correspondientes de Esfera en materia de disposición de excretas).

4. El agua debe estar disponible dentro o en las proximidades del ambiente de aprendizaje según las normas locales/internacionales (ver Vínculos al anexo de las Normas de Esfera, en el MSEE CD-ROM para las normas correspondientes de Esfera en materia de agua).

Acceso y ambiente de aprendizaje: Apéndices

Apéndice 1: Lista de chequeo psicosocial

Los métodos específicos de la encuesta dependerán de la situación y la cultura local. Lo presentado a continuación representa el tipo de información útil para abordar los temas del bienestar y la recuperación psicosocial.

Condiciones generales

- ¿Hubo situaciones de violación de los derechos del niño al originarse los sucesos traumáticos?
- ¿Las situaciones de abuso se han detenido o ellas continúan creando un clima de inseguridad para los niños y sus familias?
- ¿Las familias viven juntas?
- ¿Tienen la suficiente privacidad?
- ¿Qué se está haciendo para permitir a las familias una vida digna y brindarles cuidado y protección para sus hijos? ¿Qué más puede hacerse?
- ¿Cuáles son las actividades normales en la comunidad para ayudar a los niños que tienen dificultades?
- ¿Cuáles son los mecanismos normales de la comunidad para responder a la angustia psicosocial y tratarla? ¿Cómo ellos pueden fortalecerse y servir de base para esa respuesta?
- ¿Cómo el orden general de la vida y la organización social de la población afecta la protección y el cuidado de los niños?
- ¿Qué medidas podrían ser implementadas para mejorar las condiciones de vida de los niños y sus familias?
- ¿Existen personas en la comunidad que podrían brindar actividades regulares a los niños, tales como educativas no formales, juegos y recreación?

Padres

- ¿Cuál es la naturaleza de la dificultad y el estrés que enfrentan los padres y las madres que está afectando su bienestar y cómo ellos cuidan a sus hijos?
- ¿Qué medidas pueden implementarse para reducir esta dificultad?
- ¿Los padres y las madres notan que golpean a sus hijos más de lo que normalmente es permisible dentro de su marco cultural?
- ¿Existen oportunidades allí para que los padres y las madres analicen y busquen ayuda para las dificultades angustiosas con las que ellos y sus hijos tienen que lidiar?

Niños

- ¿A los niños y niñas se les proporciona alimentación y cuidado inadecuados?
- ¿Qué medidas pudieran tomarse para mejorar el cuidado que tales niños y niñas reciben?
- ¿Hay niños o niñas que están solos?
- ¿Hay niños o niñas que se comportan de una manera agresiva y violenta?
- ¿A los niños y niñas se les proporcionan oportunidades culturalmente apropiadas para hablar sobre las inquietudes, ideas y preguntas que puedan tener?

- ¿Los niños y niñas tienen oportunidad de jugar?
- ¿Se abordan las necesidades especiales de los niños y niñas no acompañados, los que permanecen largo tiempo en campamentos y los que se encuentran en confinamiento?

Servicios

- ¿La educación y otras actividades brindadas son tales que los niños y las niñas son capaces de participar en las actividades regulares de incremento del desarrollo y reestablecer el sentido de rutina?
- ¿Los desplazados, adultos y niños, tienen acceso a los servicios sociales para ayudarlos a abordar las dificultades?
- ¿Los sistemas para identificar y asistir a los niños y niñas que experimentan angustia psicosocial están implementados?
- ¿Se les proporciona a los maestros la capacitación y el apoyo? ¿El personal de la atención primaria de salud y otros servicios está disponible para ayudarlos a mejorar el apoyo que dan a los niños y niñas?
- ¿Existen los servicios de salud mental especializados para que puedan ser referidos los niños o niñas con angustia severa?

Apéndice 2: Lista de chequeo del programa de alimentación escolar

Las siguientes preguntas son importantes para determinar si los alimentos se consideran un recurso para las intervenciones de educación

Objetivos del programa

- Si se está planificando la provisión de alimentos, ¿cómo serían utilizados?: ¿como alimentación escolar, raciones familiares, alimentos por trabajo, alimentos para capacitación o alimentos para los maestros?
- ¿Por qué un programa de alimentación escolar (u otro) es adecuado en la actual situación?
- ¿Cuáles son los objetivos de este programa? ¿El uso que se ha propuesto de los alimentos es el que ayudará a satisfacer las necesidades identificadas en educación? ¿Los alimentos atraerán cantidades significativamente mayores de niños a la escuela?
- ¿Cuáles de estos objetivos son específicos para la situación de emergencia?
- ¿Tienen ustedes los datos necesarios para justificar la necesidad de abordar estos objetivos (estatus de la nutrición, estadísticas de matrícula y asistencia, etc.)?

Población objetivo

- ¿Quiénes son los beneficiarios considerados como sujetos del programa?
- ¿Tienen ustedes los datos necesarios para determinar aquellas escuelas o regiones más afectadas o más necesitadas de ayuda (estatus de la seguridad alimentaria, estadísticas de alfabetización, matrícula, etc.)?
- ¿Qué grupos se beneficiarían de las raciones familiares (por ejemplo, niñas, minorías, etc.)?

Desarrollo de capacidades, sostenibilidad y coordinación

- ¿Qué actividades para el desarrollo de las capacidades son necesarias antes de comenzar el programa?
- ¿Las escuelas tienen la infraestructura apropiada para apoyar el programa de alimentación escolar (por ejemplo, acceso a agua, instalaciones para cocinar, utensilios, etc.)?
- ¿Cuál es la demanda actual de educación que tienen las comunidades, padres y niños?
- ¿Cómo los alimentos la cambiarán?
- ¿Cómo las comunidades, padres, maestros, estudiantes y funcionarios de educación ven la introducción de alimentos? ¿El uso de los alimentos tiene el potencial de crear o agravar tensiones entre comunidades y dentro de ellas?
- ¿Qué infraestructura tiene que estar vigente antes de que comience la entrega de alimentos?
- ¿Qué sistemas de obtención y contratación necesitan ser arreglados?
- ¿Qué infraestructura tiene que estar vigente antes que la preparación de los alimentos y la alimentación de los niños pueda comenzar?
- ¿Qué arreglos hacen falta hacer para el establecimiento de oficinas, almacenes y bases de transporte? ¿Y para las telecomunicaciones? ¿Y para los vehículos y las rutas?
- ¿Hay suficiente cantidad de maestros y materiales, y existe la infraestructura adecuada para absorber y acomodar educandos adicionales? ¿Cuál es la probabilidad de que la introducción de alimentos pueda agobiar a un sistema de educación ya sobrecargado?
- ¿Los alimentos se mantendrán? Si es así, ¿cómo? ¿Cuál es la estrategia de reducir la ayuda alimentaria para su retiro? ¿Cómo esto impactará en la educación?
- ¿Otros organismos humanitarios están trabajando en la educación en la misma área o en áreas

cercanas? ¿Planean ellos usar los alimentos como un recurso en sus programas educativos? Si es así, ¿de qué forma? ¿Están ellos dispuestos a coordinar? ¿Los alimentos se usarán equitativa y consistentemente por diferentes organismos? ¿Cómo pudiera el suministro desigual de alimentos atraer a estudiantes y maestros de un área o una escuela a otra área u otra escuela?

- ¿Cuáles son las implicaciones para nosotros o para nuestros asociados de proveer personal? ¿La cantidad de personal actual es suficiente para asumir la administración de un programa educativo asistido por alimentos sin distraerse de las responsabilidades actuales? ¿Se necesita un aumento progresivo significativo?

Selección de productos y consideraciones nutricionales

- ¿Qué alimentos van a proporcionar?
- ¿El programa incluirá raciones para llevar a la casa? ¿Cómo se monitoreará el programa?
- ¿Qué productos alimenticios están disponibles?
- ¿Existen problemas particulares de enfermedades, malnutrición o infecciones entre los niños de la escuela? Si es así, ¿las deficiencias específicas en micro nutrientes pueden ser abordadas mediante la selección de productos fortificantes?
- Culturalmente, ¿cuáles son los alimentos que prefieren y que les gusta a los niños de la escuela?

Abordando la seguridad alimentaria, la salud y la higiene

- ¿Existen instalaciones de saneamiento y agua potable disponibles en las escuelas?
- ¿Cómo puede el diseño del programa incorporar la capacitación para educar y dar autoridad a quienes manejen los alimentos?
- ¿Cómo puede mitigarse el riesgo de contaminación?
- ¿Existe problema de infestación con helmintos o parásitos intestinales entre los niños de la escuela? Si es así,
- ¿el suministro de tratamientos regulares de desparasitamiento será una parte necesaria de la intervención de la alimentación escolar?
- ¿Los programas educativos para prevenir el VIH/SIDA están disponibles actualmente para los niños y niñas de la escuela?
- ¿Cómo puede incorporarse la educación preventiva del VIH/SIDA en el diseño de un programa?
- ¿Qué plan de contingencia debe existir si los maestros padecen VIH/SIDA?

Línea de tiempo

- ¿Cuál es la duración probable de la operación de asistencia?
- ¿Qué datos están disponibles para cada fase de la operación (evaluación inicial, estudio de línea de base, monitoreo y evaluación)?
- ¿Cuándo estarán disponibles los alimentos?
- ¿Qué actividades para el desarrollo de las capacidades deben realizarse antes del comienzo del programa y cuál es la fecha probable de comienzo?
- ¿Cómo se reducirá la asistencia al socorro (y después la recuperación) y cómo, donde sea adecuado, se alcanzará una transición suave a una fase de desarrollo subsecuente?

Donantes

- ¿Cuáles son los donantes potenciales? ¿Cuándo estarán disponibles los recursos del donante?
- ¿Ha sido redactada una propuesta de programa detallada e integral acerca del escenario del programa ideal para los donantes?
- ¿Por cuánto tiempo estarán disponibles los alimentos de los donantes?

¿Varios meses, 1-2 años, 5-10 años? (Si los alimentos de los donantes están disponibles sólo por un período de varios meses, estos pudieran usarse mejor como incentivos para los maestros que para los programas de alimentación escolar, lo cual puede tomar al menos ese tiempo para establecerse).

3. Enseñanza y aprendizaje

Introducción

Decidir lo que es importante enseñar es difícil para todos los educadores. En una emergencia, decisiones importantes necesitarán tomarse acerca de la naturaleza de los servicios de educación ofrecidos, ya sean formales o no formales; el plan de estudio a seguir, sea de un país de origen o del país de acogida; y las prioridades para el aprendizaje, ya sean enfocadas a la supervivencia, competencias para los oficios o estudios académicos. Pudiera también existir la necesidad de una revisión o desarrollo del plan de estudio.

Es vital el hecho de que la educación sea relevante para los educandos. Esto requiere trabajar de cerca con la comunidad y recibir orientación de la misma para determinar sus necesidades de educación. Esto normalmente significa trabajar mediante sistemas de educación existentes, de ser posible, más que establecer estructuras separadas. Significa enfatizar la participación activa de la comunidad en todos los esfuerzos relacionados con la educación, incluyendo las decisiones concernientes al contenido del aprendizaje. El plan de estudio adoptado debe corresponderse con las necesidades presentes y futuras previstas de los educandos, y así correlacionarlo con información que la comunidad necesita debido a circunstancias que se alteraron por la crisis, tales como las competencias para la vida, la educación para la paz, la educación cívica, el conocimiento de las minas terrestres, la salud, la nutrición, el VIH/SIDA, los derechos humanos y el medio ambiente. La educación suplementaria de competencias para la vida debe estar disponible para los niños que no están en la escuela, sus padres, los ancianos y los grupos marginados.

Los programas educativos de emergencia son una forma de intervención psicosocial ya que ellos establecen un ambiente de aprendizaje familiar, proporcionan una programación regular e infunden un sentimiento de esperanza en el futuro. Toda persona involucrada en la impartición de educación, especialmente los maestros y administradores escolares, deben recibir una orientación

que desempeñan mitigando el impacto psicológico y social de las crisis en los educandos. Los servicios educativos deben reconocer que las personas aprenden de diferentes maneras y a distintas velocidades y que necesitan participar activamente en el proceso de aprendizaje. Para las personas que aprenden con eficiencia son esenciales la enseñanza participativa y las técnicas de aprendizaje, incluyendo las metodologías centradas en los educandos. Los métodos centrados en los niños deben abordar las necesidades de la persona en su conjunto, enseñándole las habilidades necesarias para la supervivencia, el desarrollo individual, la interacción social y el estudio académico. Para los adultos, el aprendizaje es de por vida y experiencial. Su aprendizaje se incrementará cuando ellos puedan ver el propósito, el valor y la relevancia de lo que aprenden y se les dé la oportunidad de ser participantes activos de su propio aprendizaje.

Cuando aquellos que enseñan no tienen formación profesional, es crucial que reciban una capacitación apropiada, no sólo sobre las asignaturas básicas, sino también sobre aquellas especialmente pertinentes para situaciones de emergencia. También será necesaria otra capacitación para afrontar las necesidades psicosociales de la población sujeto de la formación.

Las comunidades quieren saber si los gobiernos reconocerán la educación de sus niños, y esperan que ellos podrán usar su educación para obtener el acceso a la educación superior y al empleo. La inquietud fundamental es si los gobiernos, instituciones educativas y empleados reconocen o no el plan de estudio y los certificados resultantes. Aparte de legitimar la realización de la prueba a los estudiantes, los certificados de graduación reconocen los logros de los estudiantes y los motivan a asistir a la escuela. En la situación de los refugiados, la certificación típicamente implica negociaciones sustanciales con los países de asilo y de origen. Idealmente, en situaciones de refugiados de más largo plazo, los planes de estudios necesitan “enfrentar ambas vías” y ser aceptables en el país de origen y en el país de acogida. Esto requiere una coordinación importante regional e inter-institucional para armonizar las actividades educativas y el número de refugiados en los distintos países.

Vínculos con las normas comunes a todas las categorías

El proceso mediante el cual una respuesta educativa se desarrolla e implementa es importante para su efectividad. Esta sección debe utilizarse conjuntamente con las normas comunes a todas las categorías, las cuales cubren la participación de la comunidad, los recursos locales, la evaluación inicial, la respuesta, el monitoreo y la evaluación final. En particular, la participación de las personas afectadas por desastres —incluyendo los grupos vulnerables— debe maximizarse para asegurar su conveniencia y calidad.

Normas mínimas. Son cualitativas por naturaleza y especifican los niveles mínimos a ser alcanzados en la provisión de la respuesta educativa.

Indicadores clave. Son “señales” que muestran si la norma ha sido alcanzada. Brindan una vía de medición y comunicación del impacto o resultado de los programas, así como de los procesos o métodos utilizados. Los indicadores pueden ser cualitativos o cuantitativos.

Notas orientadoras. Incluyen puntos específicos a considerar cuándo se aplican las normas y los indicadores en situaciones diferentes, la orientación para abordar dificultades prácticas y los consejos sobre aspectos prioritarios. También pueden incluir importantes aspectos relativos a la

norma o los indicadores, y describen dilemas, controversias o vacíos en el conocimiento actual. El Anexo 2 incluye una lista selectiva de referencias, la cual indica fuentes de información sobre aspectos tanto generales como técnicos específicos relativos a esta sección.

Enseñanza y Aprendizaje

Norma 1 Currícula/Planes de Estudios

Se usan planes de estudios cultural, social y lingüísticamente pertinentes para brindar la educación formal y no formal, adecuada para cada situación de emergencia

Norma 2 Capacitación

Los maestros y otro personal educativo reciben una capacitación periódica, pertinente y estructurada de acuerdo a las necesidades y las circunstancias

Norma 3 Instrucción

La enseñanza se centra en el educando, es participativa e inclusiva

Norma 4 Evaluación

Se usan métodos apropiados para evaluar y validar los logros del aprendizaje

Anexo 2: Referencias y Guía de Recursos
Sección de Enseñanza y aprendizaje

Norma 1 en materia de Enseñanza y aprendizaje: currícula/planes de estudios

Se usan planes de estudios cultural, social y lingüísticamente pertinentes para brindar la educación formal y no formal, adecuada para cada situación de emergencia particular.

Indicadores clave (para ser leídos conjuntamente con las notas orientadoras)

- La idoneidad de los planes de estudios existentes es revisada de acuerdo a la edad o el nivel de desarrollo, idioma, cultura, capacidades y necesidades de los educandos afectados por la emergencia. Los planes de estudios son utilizados, adaptados o enriquecidos según sea necesario (ver notas orientadoras 1-3).
- Cuando se requiere el desarrollo o la adaptación del plan de estudio, se realiza con la participación significativa de los beneficiarios y se consideran los mejores intereses y necesidades de los educandos (ver notas orientadoras 1-3).
- Los planes de estudios abordan las competencias para la vida, las de lectura y escritura, las de aritmética y las esenciales de la educación básica pertinentes para cada etapa de una emergencia (ver notas orientadoras 4-5).
- Los planes de estudios abordan las necesidades de bienestar psicosociales de los maestros y educandos para que estén mejor preparados para afrontar la vida durante y después de la emergencia (ver nota orientadora 6).
- El contenido del aprendizaje, los materiales y la enseñanza se brindan en el(los) idioma(s) de los educandos y maestros, especialmente en los primeros años del aprendizaje (ver nota orientadora 7).
- Los planes de estudios y métodos de enseñanza responden a las necesidades actuales de los educandos y estimulan futuras oportunidades de aprendizaje (ver nota orientadora 8).
- Los planes de estudios y los materiales de enseñanza son sensibles al enfoque de género, reconocen la diversidad y estimulan el respeto por los educandos (ver nota orientadora 9).
- Se proporciona suficiente material de aprendizaje y de enseñanza, según se necesite, en una forma oportuna para respaldar las actividades educativas pertinentes. Se le da preferencia a los materiales disponibles localmente para la sostenibilidad (ver nota orientadora 10).

Notas orientadoras

1. Un plan de estudio puede definirse como un plan de acción para ayudar a los educandos a ampliar sus conocimientos y su base de habilidades. Para los propósitos de las normas mínimas, el “plan de estudio” se utiliza como un término sombrilla que se aplica tanto a los programas educativos formales como no formales. Este incluye objetivos de aprendizaje, contenido del aprendizaje, metodologías y técnicas de enseñanza, materiales para la instrucción y métodos de evaluación. Ambos programas –de educación formal y de educación no formal— deben ser guiados por un plan de estudio que se base en el conocimiento y experiencia de los educandos y sea pertinente al medio ambiente inmediato. Para las normas mínimas se usan las siguientes definiciones:

- los objetivos de aprendizaje identifican los conocimientos, las habilidades, valores y actitudes que se desarrollarán a través de las actividades educativas;
- el contenido del aprendizaje es el material (conocimiento, habilidades, valores y actitudes) a ser estudiado o aprendido;
- la metodología de enseñanza se refiere al enfoque seleccionado para la presentación del contenido del aprendizaje y utilizado en este;
- la técnica de enseñanza es un componente de la metodología y constituye el proceso utilizado para llevar a cabo la metodología general; y
- el material para la instrucción se refiere a los libros, carteles y otros materiales de enseñanza y aprendizaje.

Los planes de estudios pertinentes de educación formal y no formal deben tener un contenido del aprendizaje de calidad que incorpore el enfoque de género, apropiado para el nivel de aprendizaje y que esté en el(los) idioma(s) que ambos, educandos y maestros, entiendan. Las metodologías participativas también deben ser parte del plan de estudio para alentar a los educandos a tener un rol más activo en su aprendizaje (ver Anexo 1: Terminología para las definiciones de “educación de calidad” y “educación pertinente”).

2. Niveles de desarrollo y niveles apropiados para la edad. Los planes de estudios deben examinarse para garantizar que ellos no sólo sean apropiados para la edad, sino también que el nivel de desarrollo sea compatible con el progreso de los educandos. Los niveles de desarrollo y de acuerdo a la edad pueden variar ampliamente dentro de los programas educativos formales y no formales en emergencias, requiriendo una adaptación de los métodos del plan de estudio. El término “apropiado para la edad” se refiere a un rango de edad cronológica, mientras que “de desarrollo apropiado” se refiere a las necesidades actuales y al desarrollo cognitivo de los educandos.

3. El desarrollo del plan de estudio puede ser un proceso largo y difícil, pero en emergencia los planes de estudios con frecuencia están adaptados del país de acogida, del país de origen o de otros escenarios de emergencia. Es importante asegurar que los planes de estudios iniciales rápidos formales y no formales consideren las necesidades especiales de todos los educandos, incluyendo a los niños asociados con los grupos armados, niñas, educandos con edades superiores a su nivel escolar, bajas escolares y educandos adultos. Es igualmente importante asegurar que los beneficiarios participen activamente en el diseño de los planes de estudios, así como en la revisión periódica de los programas educativos. Puede consultarse a un rango de actores, incluyendo educandos, miembros de la comunidad, maestros, facilitadores, autoridades de educación y gestores de los programas, entre otros.

Donde los programas educativos se establecen durante o después de las emergencias, debe darse preferencia al uso de planes reconocidos de estudios de primaria y secundaria, y si es necesario, su adaptación y enriquecimiento. En el caso de los programas educativos formales para refugiados, se prefiere adoptar el plan de estudio del país de origen con el fin de facilitar la repatriación voluntaria, aunque esto no siempre es posible o adecuado.

Las perspectivas del país del refugiado y del de acogida deben considerarse íntegramente en estas decisiones. Idealmente, en las situaciones de los refugiados a largo plazo, los planes de estudios necesitan “enfrentar ambas vías” y ser aceptables tanto en el país de origen como

en el de acogida. Esto requiere una coordinación sustancial regional e inter-institucional para armonizar las actividades educativas y la cantidad de casos de refugiados en los diferentes países. Los temas específicos a decidir incluyen las competencias del lenguaje y el reconocimiento de los resultados de exámenes para la certificación.

4. Las metodologías apropiadas para la instrucción deben desarrollarse y adaptarse para ir bien con los contextos, necesidades, edades y capacidades de los educandos. La implementación de nuevas metodologías durante las etapas iniciales de una emergencia pueden ser estresantes para los maestros experimentados, así como para los educandos, padres y miembros de la comunidad, quienes podrían percibir esto como algo que cambia mucho y muy rápidamente. La educación en emergencia o en la reconstrucción temprana debe ofrecer a los maestros en un escenario de educación formal una oportunidad para el cambio, pero la transición a métodos de enseñanza más participativos o amistosos con los educandos debe introducirse con cuidado y sensibilidad. Con las intervenciones de educación no formal, los enfoques centrados en el educando podrían introducirse más rápidamente mediante la capacitación de voluntarios, animadores y facilitadores.

5. Las competencias esenciales deben identificarse antes del desarrollo o la adaptación del contenido del aprendizaje o de los materiales de capacitación del maestro. Además de la lectura, escritura y la aritmética funcionales, las “competencias esenciales de educación básica” se refieren a los conocimientos, las capacidades, las actitudes y las prácticas necesarias requeridas por los educandos en una población afectada por una emergencia para participar activa y significativamente como miembros de su comunidad o país.

6. Las necesidades y el desarrollo psicosociales de los educandos, así como de los trabajadores de la educación, deben considerarse y abordarse en todas las etapas de una emergencia, incluyendo la crisis y la recuperación. Todo el personal de educación —formal y no formal— debe ser capacitado en el reconocimiento de los signos de angustia en los educandos y los pasos a seguir para abordar y responder a esta conducta en un ambiente de aprendizaje. Los mecanismos de referencia deben exponerse claramente al personal educativo para proporcionar ayuda adicional a los educandos que muestran una angustia severa. Los métodos de enseñanza para las poblaciones infantiles y de adolescentes que han estado expuestos a traumas deben incluir una estructura predecible, períodos de aprendizaje más cortos para desarrollar la concentración, métodos disciplinarios positivos, participación de todos los estudiantes en actividades de aprendizaje y juegos cooperativos.

Será necesario también considerar las necesidades psicosociales del personal educativo, ya que el mismo con frecuencia se extrae de la población afectada y enfrenta el mismo estrés o traumas que los educandos. La ayuda para la capacitación y el monitoreo debe considerar arablemente estos factores (ver Apéndice 1 Acceso y ambiente de aprendizaje para la Lista de comprobación psicosocial, ver también la norma 2 en materia de Acceso y ambiente de aprendizaje y la norma 3 en materia de Maestros y otro personal educativo).

7. Idioma. Es habitual para países de asilo el insistir que los programas educativos para refugiados cumplan con sus normas, incluyendo el uso de su(s) propio(s) idioma(s) y planes de estudios. Sin embargo, es importante considerar el futuro de los educandos, especialmente de aquellos

que desean continuar sus estudios después de la emergencia. Los actores humanitarios deben estimular fuertemente a los gobiernos de acogida para permitir a los refugiados estudiar en su(s) idioma(s) nativo(s) o nacional(es). Si esto se permite, se necesitará traducir todo el contenido del aprendizaje significativo, las guías de los maestros, los textos para los estudiantes y otros materiales escritos y audio-visuales que no estén en la lengua madre de los educandos y maestros, al idioma de enseñanza. Si esto no se permite, deben desarrollarse clases y actividades suplementarias en el idioma de los educandos.

8. Contenido del aprendizaje y conceptos clave. Cuando se determina el contenido del aprendizaje, deben tenerse en cuenta los conocimientos, las competencias e idioma(s) útiles para los educandos en cada etapa de una emergencia y aquellas competencias que aumentarían su capacidad para conducir sus vidas independientes y productivas tanto durante como después de la emergencia así como para poder continuar el acceso a oportunidades de aprendizaje.

El contenido apropiado del aprendizaje y los conceptos clave deben promover lo siguiente:

- educación sanitaria basada en competencias (apropiada a la edad y la situación): primeros auxilios, salud reproductiva, infecciones de transmisión sexual, VIH/SIDA;
- derechos humanos y reglas humanitarias; ciudadanía activa; educación para la paz / desarrollo de la paz; no violencia; prevención/gestión/resolución de conflictos; protección niñote la niñez; seguridad y protección;
- actividades culturales, tales como música, danza, teatro, deportes y juegos;
- información necesaria para la supervivencia en el nuevo medio: conocimiento de la presencia de minas terrestres y municiones sin explotar, evaluación rápida y acceso a los servicios;
- desarrollo de la niñez y adolescencia; y
- habilidades para subsistencia y capacitación de oficios.

9. La diversidad debe considerarse en el diseño e implementación de actividades educativas en todas las etapas de una emergencia, en particular la inclusión de educandos diversos, la inclusión de maestros/facilitadores de diversos orígenes y la promoción de la tolerancia y el respeto. Los aspectos a considerar al estimular la diversidad pueden incluir entre otros, el género, la cultura, la nacionalidad, la etnicidad, la religión, la capacidad de aprendizaje, los educandos con necesidades educativas especiales y la enseñanza a múltiples niveles y a múltiples edades.

10. Los materiales localmente disponibles para los educandos deben ser evaluados en el comienzo de una emergencia. Para los refugiados, esto incluye materiales de su país o área de origen. Los materiales deben ser adaptados, desarrollados o procurados y puestos a disposición de todos en suficientes cantidades. Se requiere el monitoreo del almacenamiento, distribución y uso de todos los materiales. Los educandos deben ser capaces de relacionarse con el contenido del aprendizaje y los materiales deben reflejar la cultura de los educandos y ser respetuosos para con ella.

Norma 2 en materia de Enseñanza y aprendizaje: capacitación

Los maestros y otro personal educativo reciben una capacitación periódica, pertinente y estructurada de acuerdo a las necesidades y las circunstancias.

Indicadores clave (para ser leídos conjuntamente con las notas orientadoras)

- La capacitación corresponde a las necesidades, objetivos de las actividades de educación y contenido del aprendizaje priorizados (ver notas orientadoras 1-2).
- Donde se estime necesario, la capacitación debe ser reconocida y aprobada por las autoridades educativas pertinentes (ver notas orientadoras 3-4).
- Los capacitadores calificados conducen los cursos de capacitación y la provisión se hace para la ayuda y orientación en curso, el monitoreo apropiado y la supervisión en el terreno, así como la capacitación de repaso (ver nota orientadora 4).
- La capacitación, que incluye el monitoreo, estimula al maestro a ser un facilitador en el ambiente de aprendizaje, fomenta los métodos participativos de enseñanza y demuestra el uso de materiales de enseñanza.
- El contenido de la capacitación se evalúa regularmente para determinar si satisface las necesidades de los maestros, estudiantes y la comunidad, y se revisa cuando es necesario.
- La capacitación proporciona a los maestros habilidades apropiadas para poder asumir los roles de liderazgo cuando lo requieran los miembros de la comunidad.

Notas orientadoras

1. **"El maestro"** se refiere tanto a los instructores en los programas educativos formales como a los facilitadores o animadores en los programas de educativos no formales (ver las normas 1-3 en materia de Maestros y otro personal educativo para la información sobre reclutamiento y selección, condiciones de trabajo, ayuda y supervisión).
2. **El desarrollo del plan de estudio y el contenido de la capacitación** deben basarse en las necesidades particulares del personal educativo en el contexto de la situación, dentro de las restricciones de presupuesto y tiempo. Los programas de capacitación deben abordar los desafíos de la educación basada en los valores durante los momentos de emergencia y deben incorporar las competencias para la vida y la educación para la paz, según se necesite. Los planes de estudios de la capacitación podrían incluir lo siguiente, aunque no están limitados a estos: conocimientos de la materia esencial; pedagogía y metodologías de enseñanza; desarrollo del niño; enseñanza a adultos; respeto por la diversidad; enseñanza a educandos con necesidades especiales; necesidades y desarrollo psicosociales; prevención/resolución de conflictos y educación para la paz; derechos humanos y derechos de los niños; códigos de conducta; competencias de subsistencia para los maestros

(incluyendo el VIH/SIDA); relaciones escuela-comunidad; utilización de los recursos de la comunidad; e identificación y satisfacción de las necesidades de las poblaciones en tránsito o que regresan, tales como las poblaciones internamente desplazadas o los refugiados.

3. Ayuda a la capacitación y coordinación. Una vez que la emergencia se ha estabilizado, las autoridades educativas nacionales y locales y los comités comunitarios de educación deben participar en el diseño e implementación de las actividades de capacitación formales y no formales de los maestros, cuando sea posible. Es aconsejable comenzar un diálogo sobre los planes de estudios para la capacitación de los maestros en servicio y los mecanismos para el reconocimiento de la capacitación recibida, en el comienzo de la respuesta de emergencia. Sin embargo, en muchas situaciones de refugiados, no existe con frecuencia conexión entre la comunidad de refugiados y sus programas educativos y el sistema de educación local. Donde sea posible, los capacitadores locales deben ser identificados para desarrollar e implementar la capacitación apropiada para los maestros, con el desarrollo de capacidades para su facilitación y competencias de capacitación según se necesite. Donde hay cantidades limitadas de capacitadores disponibles o están ellos mismos inadecuadamente capacitados, organismos externos (por ejemplo, las Naciones Unidas, ONG internacionales) e instituciones locales, nacionales y regionales, deben coordinar esfuerzos para fortalecer las estructuras e instituciones existentes o transicionales que brindan la capacitación a maestros en servicio y antes del mismo.

4. Reconocimiento y acreditación. La aprobación y acreditación por las autoridades educativas nacionales y locales son procuradas en parte para asegurar la calidad y el reconocimiento en la situación inmediata y en parte con una visión de la situación posterior a la emergencia. En el caso de los maestros refugiados, las autoridades educativas del país/área de acogida o natal, o al menos de uno de ellos, deben reconocer la capacitación. Con este propósito, es necesario que los cursos de capacitación de maestros estén bien estructurados y bien documentados, y satisfagan los requerimientos de las autoridades educativas para la calificación de los maestros, así como incluir cualquier componente adicional relacionado con la emergencia.

Norma 3 en materia de Enseñanza y aprendizaje: instrucción

La instrucción se centra en el educando, es participativa e inclusiva.

Indicadores clave (para ser leídos conjuntamente con las notas orientadoras)

- A los educandos se les proporciona oportunidades para estar activamente involucrados en su propio aprendizaje (ver nota orientadora 1).
- Los métodos participativos son utilizados para facilitar la participación del educando en su propio aprendizaje y para mejorar el ambiente de aprendizaje.
- A través de la práctica y la interacción con los educandos, los maestros demuestran la comprensión del contenido de las lecciones y de las habilidades de enseñanza adquiridas durante los cursos de capacitación.

- La instrucción aborda las necesidades de todos los educandos, incluyendo aquellos con necesidades especiales, fomentando la inclusividad y reduciendo las barreras para el aprendizaje (ver nota orientadora 2).
- Los padres, madres y/o apoderados y los líderes de la comunidad entienden y aceptan el contenido del aprendizaje y los métodos de enseñanza utilizados (ver nota orientadora 3).

Notas orientadoras

1. El compromiso activo. La enseñanza debe ser interactiva y participativa. Esta también debe hacer uso de la enseñanza adecuada para el desarrollo y de los métodos de aprendizaje. Esto puede implicar, entre otros métodos: trabajo en grupo, trabajo de proyectos, educación por pares, desempeño de roles, narrativas, juegos, videos e historias. El aprendizaje activo ayuda a crear relaciones recíprocas entre el maestro y los educandos, y entre educandos, y también ayuda a garantizar el bienestar psicosocial (ver la norma 2 en materia de Acceso y ambiente de aprendizaje, nota orientadora 6).

2. Barreras para el aprendizaje. Se debe capacitar a los maestros para hablar con los padres, madres y/o apoderados, miembros de la comunidad, líderes de educación y otros beneficiarios acerca de la importancia de las actividades educativas formales y no formales en escenarios de emergencia, así como para discutir temas de diversidad, inclusión y alcance. El diálogo con los líderes de educación, padres, madres y/o apoderados y miembros de la comunidad es necesario para garantizar su comprensión sobre la inclusión y la ayuda para ella, así como el suministro de recursos materiales apropiados.

3. La selección y uso de los métodos de instrucción requerirá la consideración de la educación, la experiencia, la capacitación y las necesidades de los maestros. Estos últimos necesitarán estar familiarizados con los cambios en el contenido y con los cambios esperados en la conciencia y la conducta del maestro. La participación y aceptación de los padres, la comunidad y los líderes religiosos y tradicionales desempeña un papel decisivo en el mejoramiento de las actividades y los métodos de instrucción para satisfacer las necesidades de la comunidad.

Norma 4 en materia de Enseñanza y aprendizaje: evaluación

Se usan métodos apropiados para evaluar y validar los logros del aprendizaje.

Indicadores clave (para ser leídos conjuntamente con las notas orientadoras)

- Los métodos de evaluación continua y diferenciada están implementados para valorar periódica y apropiadamente el aprendizaje; así como los procedimientos para usar esta información con el objetivo de mejorar la calidad de la instrucción (ver nota orientadora 1).
- Los logros del educando se reconocen y los créditos o documentos de terminación del curso se proporcionan como corresponde (ver nota orientadora 2).
- Los métodos de evaluación se consideran justos, seguros y no amenazantes para el educando (ver nota orientadora 3).

Notas orientadoras

1. Los métodos y medidas efectivos de evaluación deben implementarse y reflejar la consideración de:

- pertinencia (por ejemplo, las pruebas y exámenes son pertinentes y adecuados para el contexto del aprendizaje);
- consistencia (por ejemplo, los métodos de evaluación son conocidos y aplicados de forma similar en todas las localidades y por todos los maestros);
- oportunidad (a los educandos ausentes se les ofrece otra oportunidad de evaluación);
- selección del momento oportuno (la evaluación ocurre durante y al final de la instrucción);
- escenario apropiado (el cual puede ser afectado por la emergencia);
- beneficiarios y transparencia (los resultados de la evaluación se comparten a los educandos, y, en el caso de niños y niñas, con sus padres, madres y/o apoderados).

2. Resultados de las evaluaciones. En el caso de los programas educativos formales, la evaluación debe ser conducida en tal forma que los logros y resultados de los exámenes de los educandos puedan ser reconocidos por las autoridades educativas del país de acogida y/o el país natal. En el caso de los refugiados, los esfuerzos deben realizarse para obtener el reconocimiento por parte de las autoridades educativas del país o área de origen. Los documentos de terminación del curso pueden incluir diplomas, certificados de graduación, etc., aunque no están limitados a ellos.

3. Código de ética de la evaluación. La evaluación debe desarrollarse e implementarse de acuerdo a un código de ética; y debe ser justa y confiable y ser conducida en una forma que no incremente el miedo y el trauma. Debe tenerse cuidado de que no exista hostigamiento hacia los educandos a cambio de buenas notas o promociones dentro de la escuela o de un programa.

4. Maestros y otro personal educativo

Introducción

Todos los aspectos de la ayuda humanitaria dependen de las competencias, conocimientos y compromisos del personal y los voluntarios que trabajan en condiciones difíciles y a veces inseguras. Lo que se les exige puede ser considerable. Si están para satisfacer las normas mínimas, es necesario que estén capacitados, que sean conducidos y monitoreados adecuadamente, y se les proporcionen los materiales, el apoyo y la supervisión necesaria.

En escenarios de emergencia, el reclutamiento y la selección de maestros y del personal educativo deben ser participativos, transparentes y basados en criterios establecidos. Cuando sea posible, el personal educativo debe ser tomado de la población afectada, lo cual permite la integración de tradiciones culturales, costumbres y experiencias que respetan las prácticas positivas, los sistemas de creencias y las necesidades de la(s) población(es) afectada(s) en los programas educativos.

Una vez reclutados, los maestros y el personal educativo deben trabajar junto a la comunidad para desarrollar un código de conducta y condiciones definidas de trabajo. Los maestros y otro personal educativo deben ser empleados bajo acuerdos contractuales, los cuales explican sus derechos (salario o incentivo, días y horas de trabajo, condiciones de trabajo, etc.), sus responsabilidades y deberes. El código de conducta debe establecer normas claras para los maestros y personal educativo, así como especificar las consecuencias que tendrían las personas de no cumplir con dichas normas. La obtención de ayuda para la educación por parte de la población afectada, ayudará tanto al proceso de reclutamiento y mantenimiento a los maestros y otro personal educativo como a la buena disposición de los padres, madres y/o apoderados de enviar sus hijos a la escuela.

En las áreas de crisis, los maestros y el personal educativo, como cualquiera en la comunidad, tienen que adaptarse a lo que han pasado y tratar de reconstruir sus vidas. El personal de ambos programas educativos, formales y no formales, necesita ayuda para afrontar la emergencia y para tratar el trauma y el estrés consecuencia del desastre o conflicto. Los mecanismos de ayuda deben proporcionarse para ayudarlos a apoyarse unos a otros, así como equiparlos con las herramientas y competencias necesarias para mejorar el bienestar de los educandos.

La capacitación apropiada de los maestros y otro personal educativo es esencial para el éxito de los programas educativos en emergencias. Las normas para la capacitación se encuentran en la sección sobre Enseñanza y aprendizaje.

Los maestros y el personal educativo también necesitan apoyo en forma de supervisión. Al nivel de la comunidad los padres, madres y/o apoderados, líderes de villas, comités comunitarios de educación y funcionarios gubernamentales locales necesitan capacitarse sobre cómo monitorear y apoyar los programas educativos en sus áreas. Cuando a las poblaciones afectadas se les da autoridad para tomar el control de sus programas educativos, ejercen su derecho a tener seguridad en ellos mismos y pueden encontrar soluciones a sus problemas. La participación de la comunidad en el apoyo al personal educativo y su supervisión estimula una relación productiva entre la comunidad y el maestro en el ambiente de aprendizaje.

En el desempeño de la gestión escolar, los maestros y otro personal educativo deben ser constantemente monitoreados y evaluados para asegurar la calidad y el apoyo continuado de la población afectada. Es importante que el monitoreo y la evaluación sirvan de guía, no solamente de control. El monitoreo y la evaluación participativa son integrales para mejorar el desempeño y la práctica de los maestros. Las evaluaciones del desempeño del personal deben constituir, tanto como sea posible, una experiencia de aprendizaje positiva para los maestros.

Vínculos con las normas comunes a todas las categorías

El proceso mediante el cual la respuesta educativa se desarrolla e implementa es importante para su efectividad. Esta sección debe utilizarse junto con la de las normas comunes a todas las categorías, la cual cubre la participación de la comunidad, los recursos locales, la evaluación inicial, la respuesta, el monitoreo y la evaluación. En particular, la participación de las personas afectadas por el desastre —incluyendo los grupos vulnerables— debe maximizarse para garantizar su idoneidad y calidad.

Normas mínimas. Son cualitativas por naturaleza y especifican los niveles mínimos a ser alcanzados en la provisión de la respuesta educativa.

Indicadores clave. Son “señales” que muestran si la norma ha sido alcanzada. Brindan una vía de medición y comunicación del impacto o resultado de los programas, así como de los procesos o métodos utilizados. Los indicadores pueden ser cualitativos o cuantitativos.

Notas orientadoras. Incluyen puntos específicos a considerar cuándo se aplican las normas y los indicadores en situaciones diferentes, la orientación para abordar dificultades prácticas y los consejos sobre aspectos prioritarios. También pueden incluir importantes aspectos relativos a la

El Anexo 2 incluye una lista selectiva de referencias, la cual indica fuentes de información sobre aspectos tanto generales como técnicos específicos relativos a esta sección.

Maestros y otro personal educativo

Norma 1 Reclutamiento y selección

Se recluta una cantidad suficiente de maestros y otro personal educativo calificados apropiadamente a través de un proceso participativo y transparente basado en criterios de selección que reflejan diversidad e igualdad.

Norma 2 Condiciones de trabajo

Los maestros y otro personal educativo tienen condiciones de trabajo claramente definidas, siguen un código de conducta y son compensados de forma apropiada.

Norma 3 Apoyo y supervisión

Se establecen mecanismos de supervisión y apoyo para los maestros y personal educativo, y se utilizan regularmente.

Apéndice 1 Código de conducta

Anexo 2: Referencias y Guía de Recursos *Sección de Maestros y otro personal educativo*

Norma 1 en materia de Maestros y otro personal educativo: reclutamiento y selección

Se recluta una cantidad suficiente de maestros y otro personal educativo calificados apropiadamente a través de un proceso participativo y transparente basado en criterios de selección que reflejan diversidad e igualdad.

Indicadores clave (para ser leídos conjuntamente con las notas orientadoras)

- Se elaboran descripciones claras y apropiadas de los trabajos antes del proceso de reclutamiento (ver nota orientadora 1).
- Existen lineamientos claros para el proceso de reclutamiento.
Un comité de selección, que incluye representantes de la comunidad, selecciona a los maestros basado en una evaluación transparente de las competencias de los candidatos y consideraciones de género, diversidad y aceptación por la comunidad (ver notas orientadoras 2-5).
- El número de maestros reclutados y contratados es suficiente para evitar grupos de clase más grandes que los normales (ver nota orientadora 6).

Notas orientadoras

1. Las descripciones del trabajo deben incluir, entre otros componentes, los roles, las responsabilidades y líneas de información claras, así como un código de conducta.

2. Experiencias y requisitos. En una emergencia, el objetivo debe ser reclutar maestros calificados con capacidades reconocidas pero, en algunas situaciones, se necesitará considerar a aquellos con poca o ninguna experiencia, requiriendo, por lo tanto, capacitación en estos casos. Si los maestros calificados no tienen certificaciones u otros documentos, es importante proporcionar medios alternativos de verificación, como la prueba a los solicitantes. Mientras que la edad mínima para los maestros debe ser 18 años, puede que sea necesario designar maestros más jóvenes. En algunas situaciones, es necesario reclutar de forma proactiva maestras y ajustar los criterios o el proceso de reclutamiento para estimular la paridad de género, donde sea posible y adecuado.

Es necesario reclutar maestros que hablen el idioma de los educandos provenientes de minorías, a quienes se enseña en un idioma nacional y no en el suyo propio. Cuando sea posible y adecuado, deben proporcionarse cursos intensivos en él(los) idioma(s) nacional(es) y/o del país de acogida (ver también la norma 1 en materia de Enseñanza y aprendizaje, nota orientadora 7).

3. Los criterios pueden incluir los siguientes:

- requisitos profesionales: académico, experiencia de enseñanza o psicosocial; otras habilidades/experiencias; facultades relevantes para los idiomas;

- requisitos personales: edad; género (los que reclutan deben aspirar a un balance de género, si es posible); antecedentes étnicos y religiosos; diversidad (para asegurar la representación de la comunidad);
- otros requisitos: aceptación por la comunidad e interacción con ella; pertenencia a la población afectada.

4. Selección. Los maestros y otro personal educativo deben ser seleccionados primariamente entre la población afectada, pero si es necesario, pueden ser reclutados fuera.

Si se establece un sitio para refugiados o poblaciones internamente desplazadas, las solicitudes provenientes de candidatos locales elegibles pueden ser aceptadas si eso ayudara a favorecer buenas relaciones. La selección debe llevarse a cabo en consulta con la comunidad, la comunidad de acogida y las autoridades locales.

5. Referencias. En escenarios de crisis, debe realizarse una comprobación de referencias para los maestros y personal educativo con el objetivo de evitar emplear a individuos que pudieran tener un efecto adverso en los educandos y/o quienes no respeten sus derechos.

6. Una norma localmente realista debe establecerse para los tamaños máximos de las aulas y hacer todos los esfuerzos para reclutar suficientes maestros con el objetivo de evitar mayores desviaciones de esta norma. Los informes de monitoreo deben indicar el número de las aulas más grandes que las normales en los diferentes niveles de escolaridad.

Norma 2 en materia de Maestros y otro personal educativo: condiciones de trabajo

Los maestros y otro personal educativo tienen condiciones de trabajo claramente definidas, siguen un código de conducta y son compensados de forma apropiada.

Indicadores clave (para ser leídos conjuntamente con las notas orientadoras)

- La compensación y las condiciones de trabajo se especifican en el contrato de trabajo, y la compensación se proporciona regularmente, relacionada con el nivel de profesionalismo y eficiencia del trabajo (ver notas orientadoras 1-2).
- Los actores internacionales coordinan con las autoridades de educación, los comités comunitarios de educación y las ONG para desarrollar estrategias apropiadas, y acuerdan usar escalas de remuneración justas, aceptables y sostenibles para las diversas categorías y niveles de maestros y otro personal educativo (ver nota orientadora 2).
- El código de conducta y las condiciones definidas de trabajo se elaboran de manera participativa, intervienen los trabajadores de la educación y los miembros de la comunidad y existen lineamientos claros de implementación (ver notas orientadoras 1 y 3).
- El código de conducta lo firman y siguen los trabajadores de la educación, y se documentan

y aplican medidas apropiadas en casos de mala conducta y/o violación del mismo (ver notas orientadoras 3-4).

Notas orientadoras

1. Las condiciones de trabajo deben especificar la descripción del trabajo, la compensación, la asistencia, las horas/los días de trabajo, la duración del contrato, los mecanismos de apoyo y supervisión, y los de resolución de conflictos (ver también la norma 1, sobre la nota orientadora 1).

2. La compensación puede ser monetaria o no, debe ser apropiada (como se haya convenido) y pagarse con regularidad. El nivel apropiado de compensación debe determinarse mediante un proceso participativo que garantice la coordinación entre los actores participantes. Debe aspirarse a estar a un nivel que garantice el profesionalismo, la continuidad del servicio y la sostenibilidad. En particular, debe ser suficiente para permitirle a los maestros centrarse en su trabajo profesional y no tener que buscar fuentes adicionales de ingreso para satisfacer sus necesidades básicas. La compensación debe ser dependiente de la adhesión a las condiciones de trabajo y el código de conducta.

Debe cuidarse evitar una situación en que los maestros de diferentes orígenes (por ejemplo, nacionales y refugiados) reciban distintos niveles de pago. Los actores principales deben participar en el desarrollo de las estrategias a largo plazo para un sistema de compensación sostenible. Debe existir coordinación entre los organismos de las Naciones Unidas, las ONG, las autoridades educativas y otras organizaciones para determinar los niveles comunes de compensación.

3. El código de conducta debe establecer normas claras de comportamiento para los trabajadores de la educación y especificar las consecuencias obligatorias para las personas que no cumplan con esas normas. El código debe aplicarse al ambiente de aprendizaje y a los eventos o actividades del programa educativo (ver Apéndice 1 para una muestra de un código de conducta).

El código debe garantizar que los maestros y el personal educativo estimulen un ambiente de aprendizaje positivo y el bienestar de los educandos. El código debe establecer, entre otras cosas, que los trabajadores de la educación:

- muestren una conducta profesional manteniendo buenas normas de conducta, auto-control y una conducta moral/ética;
- participen en la creación de un ambiente en el cual todos los estudiantes sean aceptados;
- mantengan un ambiente seguro y saludable, libre de hostigamiento (incluyendo el hostigamiento sexual), intimidación, abuso, violencia y discriminación;
- mantener asistencia regular y la puntualidad;
- demuestren profesionalismo y eficiencia en su trabajo; y
- muestren otras conductas consideradas apropiadas por la comunidad y los beneficiarios de educación.

4. Lineamientos para la implementación del código. Debe existir capacitación sobre el código de conducta para todo el personal educativo y de otras esferas que trabaja en el ambiente de aprendizaje. La capacitación y el apoyo deben proporcionarse a los miembros de los comités comunitarios de educación y a los supervisores y directores de educación en sus roles y responsabilidades de monitorear la implementación de los códigos de conducta. A ellos también se les debe ayudar a identificar e incorporar inquietudes claves acerca de los códigos de conducta en los planes de acción del programa educativo escolar/no formal. Los mecanismos supervisores deben establecer procedimientos de informe y monitoreo transparentes, los cuales protegen la confidencialidad de todas las partes que intervienen (ver también la norma 3 a continuación).

Norma 3 en materia de Maestros y otro personal educativo: apoyo y supervisión

Se establecen mecanismos de supervisión y apoyo para los maestros y personal educativo, y se utilizan regularmente.

Indicadores clave (para ser leídos conjuntamente con las notas orientadoras)

- Un mecanismo supervisor proporciona la evaluación, el monitoreo y el apoyo regular para los maestros y otro personal educativo (ver notas orientadoras 1-2).
- Se realizan evaluaciones del desempeño del personal, escritas y discutidas regularmente con el(los) individuo(s) interesados (ver nota orientadora 3).
- El apoyo y el asesoramiento psicosocial asequible y apropiado se brinda a los maestros y otro personal educativo, según se necesite (ver nota orientadora 4).

Notas orientadoras

1. Mecanismos supervisores. Todo país o área afectados debe definir las normas para los maestros y otros trabajadores de la educación y desarrollar e implementar el mecanismo de apoyo y supervisión. Este mecanismo puede incorporar a representantes de la comunidad (incluyendo líderes tradicionales y religiosos), de las organizaciones escolares comunitarias tales como las asociaciones padres-maestros, las autoridades locales, los directores escolares y los sindicatos de los maestros. El mecanismo supervisor debe estar vinculado estrechamente con el comité comunitario de educación, el cual debe incluir en sus términos de referencia el monitoreo de los trabajadores de la educación con relación a los códigos de conducta, centrándose en el profesionalismo, la eficiencia del trabajo y conducta apropiada (ver también la norma 1 en materia de Participación de la comunidad).

2. Capacitación: ver la norma 2 en materia de Enseñanza y aprendizaje para la información sobre la capacitación del personal de educación.

3. Las evaluaciones del desempeño del personal deben incluir una valoración de la eficiencia y efectividad del maestro o de otro personal educativo y proporcionar oportunidades de consulta para los maestros, directores escolares y otros trabajadores pertinentes con el fin de identificar los temas y desarrollar las actividades de monitoreo que hayan sido acordadas colaborativamente. Donde sea adecuado, las evaluaciones deben reconocer y celebrar los logros para motivar al personal educativo. El monitoreo y la evaluación participativa podrían motivar a los maestros y aumentar su competencia.

4. Apoyo a los que sufren la crisis. Incluso maestros y otro personal educativo capacitados y experimentados pueden encontrarse a sí mismos traumatizados, enfrentados con nuevos desafíos y responsabilidades frente a frente con los educandos, y sus facultades para afrontar y desempeñarse dependen de que un apoyo relevante esté disponible. Debe establecerse un mecanismo de apoyo en la comunidad para ayudar a los maestros y otro personal educativo que tratan con situaciones de crisis.

Maestros y otro personal educativo: Apéndice

Apéndice 1: Código de conducta del maestro (a)

En todo momento, el maestro:

- actúa en una forma que mantiene el honor y la dignidad de la profesión
- protege la confidencialidad de cualquier cosa dicha por un estudiante en confianza
- protege a los estudiantes de circunstancias que interfieran con el aprendizaje o sean perjudiciales a su salud o su seguridad .
- no toma ventaja de su posición para beneficiarse en forma alguna
- no hostiga sexualmente a ningún estudiante o tiene algún tipo de relación sexual con un estudiante es un modelo de maestro bueno y honesto.

En el aula, el maestro:

- estimula un ambiente de aprendizaje positivo y seguro
- enseña de una forma que respeta la dignidad y los derechos de todos los estudiantes
- estimula en los estudiantes la autoestima, la confianza y la autovaloración
- estimula las altas expectativas de los estudiantes y ayuda a cada uno de ellos a alcanzar su potencial
- alienta a los estudiantes a desarrollarse como educandos activos, responsables y eficientes
- crea una atmósfera de veracidad.

En su vida profesional, el maestro:

- muestra una competencia básica en la metodología educativa y en su asignatura
- muestra una comprensión (en su enseñanza) de cómo los niños aprenden
- está siempre a tiempo para la clase y preparado(a) para enseñar
- no se empeña en actividades que afecten de forma adversa la calidad de su enseñanza
- toma ventaja de todas las oportunidades de desarrollo profesional y utiliza métodos de enseñanza modernos y aceptados
- enseña los principios de buena ciudadanía, paz y responsabilidad social
- describe honestamente el desempeño y resultados de los exámenes de cada estudiante.

Con respecto a la comunidad, el maestro:

- estimula a los padres, madres y/o apoderados para que apoyen y participen en el aprendizaje de sus hijos
- reconoce la importancia de la participación de la familia y la comunidad en la escuela
- apoya y fomenta una imagen positiva de la escuela.

Además de los aspectos mencionados aquí, se espera que el maestro acate todas las otras reglas y políticas de un medio más amplio (campamento, escuela, etc.).

5. Política educativa y coordinación

Introducción

Los instrumentos y las declaraciones internacionales proclaman el derecho de todas las personas a tener una educación que establece las bases para el fomento de todos los derechos humanos. El derecho a la libre expresión, el derecho a la igualdad y el derecho a tener voz en la toma de decisiones con respecto a las políticas sociales y educativas son partes integrales de la educación.

En escenarios de emergencia es necesario que estos derechos se preserven. Como parte de la respuesta de emergencia, las autoridades educativas y los actores importantes deben desarrollar e implementar un plan de educación que tenga en cuenta las políticas educativas nacionales e internacionales, defender el derecho a la educación y responder a las necesidades de aprendizaje de las poblaciones afectadas. Este marco debe estar dirigido a mejorar la calidad de la educación y el acceso a las escuelas, y debe mostrar claramente la transición entre la respuesta a la emergencia y el proceso de desarrollo. La participación de la comunidad en la planificación e implementación de intervenciones, programas y políticas es vital para el éxito de cualquier respuesta de emergencia.

En situaciones de emergencia existe frecuentemente falta de coordinación con programas educativos que son conducidos por distintos actores de forma independiente. Los mecanismos de coordinación interinstitucional se necesitan en los niveles regional, nacional, del distrito y del asentamiento/comunidad y deben ser inclusivos y transparentes. Tales mecanismos son necesarios para conducir la evaluación de las necesidades, desarrollar enfoques estandarizados y compartir recursos e información entre todos los actores y beneficiarios.

La educación debe ser coordinada dentro de una amplia respuesta humanitaria inicial junto a las intervenciones sanitarias y de agua, alimentos, refugio y salud. Las respuestas educativas, basadas en buenas prácticas conocidas, deben adaptarse a las necesidades de la comunidad dentro de un contexto específico de una emergencia. Las capacidades de supervivencia como las campañas para la concientización del riesgo de las minas terrestres, la higiene y el VIH/SIDA deben ser brindadas a todos los grupos de edades.

Vínculos con las normas comunes a todas las categorías

El proceso mediante el cual la respuesta de educación se desarrolla e implementa es importante para su efectividad. Esta sección debe utilizarse en conjunto con las normas comunes a todas las categorías, las cuales cubren la participación de la comunidad, los recursos locales, la evaluación inicial, la respuesta, el monitoreo y la evaluación. En particular, la participación de las personas afectadas por el desastre —incluyendo los grupos vulnerables— debe maximizarse para garantizar su conveniencia y calidad.

Normas mínimas. Son cualitativas por naturaleza y especifican los niveles mínimos a ser alcanzados en la provisión de la respuesta educativa.

Indicadores clave. Son “señales” que muestran si la norma ha sido alcanzada. Brindan una vía de medición y comunicación del impacto o resultado de los programas, así como de los procesos o métodos utilizados. Los indicadores pueden ser cualitativos o cuantitativos.

Notas orientadoras. Incluyen puntos específicos a considerar cuándo se aplican las normas y los indicadores en situaciones diferentes, la orientación para abordar dificultades prácticas y los consejos sobre aspectos prioritarios. También pueden incluir importantes aspectos relativos a la norma o los indicadores, y describen dilemas, controversias o vacíos en el conocimiento actual. El Anexo 2 incluye una lista selectiva de referencias, la cual indica fuentes de información sobre

Política educativa y coordinación

Norma 1 Formulación y promulgación de la política

Las autoridades educativas priorizan el acceso gratuito para todos y todas promulgan políticas flexibles para promover la inclusión y calidad de la educación, dado el contexto de la emergencia.

Norma 2 Planificación e implementación

Las actividades educativas de emergencia consideran las políticas y las normas educativas nacionales e internacionales, y las necesidades de aprendizaje de las poblaciones afectadas.

Norma 3 Coordinación

Existe un mecanismo de coordinación transparente para las actividades educativas de emergencia, que incluye la información efectiva que comparten los beneficiarios.

Anexo 2: Referencias y Guía de Recursos
Sección de Política educativa y coordinación

Norma 1 en materia de Política educativa y coordinación: formulación y promulgación de la política

Las autoridades educativas priorizan el acceso gratuito para todos y promulgan políticas flexibles para promover la inclusión y la calidad de la educación, dado el contexto de la emergencia

Indicadores clave (para ser leídos conjuntamente con las notas orientadoras)

- Tanto durante como después de las emergencias, las leyes y políticas de educación defienden el derecho de la educación articulada en los instrumentos y declaraciones internacionales de los derechos humanos (ver notas orientadoras 1-2).
- Las leyes, regulaciones y políticas protegen a los grupos vulnerables y marginados contra la discriminación en la educación (ver nota orientadora 3).
- Las leyes, regulaciones y políticas están implementadas para garantizar que a los educandos no se les niegue la educación debido a recursos limitados del educando o de su familia (ver nota orientadora 4).
- Las leyes, regulaciones y políticas no impiden a las escuelas para refugiados usar los planes de estudios del país o área de origen.
- Las leyes, regulaciones y políticas permiten el establecimiento de instalaciones de educación de emergencia por los actores no gubernamentales cuando se necesita, previo a la orientación e inspección de la autoridad educativa.
- Las leyes, regulaciones y políticas se diseminan de forma tal que pueden ser entendidas por todos los beneficiarios.
- La política promueve el desarrollo y el uso de una base de datos del Sistema de Información de Gestión de la Educación (EMIS por sus siglas en inglés), para ser usada como una herramienta con el fin de analizar y reaccionar ante los cambios en el acceso y la terminación de la educación (ver nota orientadora 5).
- Las políticas educativas nacionales están apoyadas por marcos legales y presupuestarios que permiten una respuesta rápida a situaciones de emergencia (ver nota orientadora 6).

Notas orientadoras

1. Los instrumentos y declaraciones internacionales de los derechos humanos que deben ser respetados incluyen la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989), la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) y el Foro Mundial de Marco de Acción de Educación de Dakar: Educación para Todos (2000).

Los instrumentos y marcos legales también incluyen reglas internacionales concernientes al cuidado de las poblaciones, con énfasis en los niños y adolescentes en áreas tales como la salud mental, la nutrición, la recreación, la cultura, la prevención del abuso y la educación inicial para los niños menores de seis años, entre otras (ver también la norma 1 en materia de Acceso y ambiente de aprendizaje, nota orientadora 2).

2. **Refugiados, poblaciones desplazadas y de acogida.** Todos los representantes de los beneficiarios deben colaborar para defender que la educación llegue a todos los grupos en una forma equitativa. Esto incluye hacer respetar el artículo 22 (Educación Pública) de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951, el cual declara que los refugiados tienen los mismos derechos de educación que los nacionales en la enseñanza elemental y deben tener acceso a los estudios a niveles más altos, reconocimiento de certificados de estudio en el extranjero, exención de derechos y cargas y concesión de becas, en ningún caso menos favorable que los concedidos a los extranjeros. Mientras no se proporcione protección especial a las poblaciones internamente desplazadas, deben dársele similares derechos. Los organismos deben de igual manera defender los derechos educativos de los estudiantes nacionales en países o áreas que reciben refugiados y en países afectados por guerras.
3. **Los grupos marginados** son grupos poblacionales dentro de una sociedad o comunidad cuyos intereses no están representados por el orden político de la sociedad. Los grupos marginados son identificados de acuerdo con las características socio-económicas o culturales, tales como el ingreso o riqueza de una persona, su etnicidad o raza, género, ubicación geográfica, religión, estatus de ciudadanía, desplazamiento interno o su condición física o mental. Los niños que buscan asilo deben disfrutar del derecho a la educación, ya que la Convención sobre los Derechos del Niño se aplica a todos los niños y adolescentes menores de 18 años de edad presentes dentro del territorio del estado (ver también la norma 1 en materia de Acceso y ambiente de aprendizaje, nota orientadora 1).
4. **Costos de la educación.** A ningún educando se le debe negar el acceso a programas educativos debido a la incapacidad de sufragar los costos de asistencia, en términos de las tarifas o de otros costos asociados, tales como los materiales de aprendizaje o los uniformes. Deben hacerse todos los esfuerzos para reducir los costos indirectos de enseñanza, tales como transporte e ingreso perdido, de manera tal que todos los niños, niñas, adolescentes y adultos puedan participar.
5. **Los datos del EMIS** deben vincularse con la información sobre las áreas y los grupos poblacionales que son propensos a tipos particulares de emergencias. Esta es una estrategia de preparación que debe proporcionar datos de entrada a la planificación de la educación local y nacional. Donde sea posible, los datos educativos deben ser obtenidos por la comunidad y alimentados en un EMIS nacional. Las organizaciones de apoyo deben ayudar a las comunidades a identificar los medios mediante los cuales la matrícula, la permanencia y la culminación de estudios escolares pueden incrementarse y también a abordar las necesidades de los adolescentes que no van a la escuela (ver también las normas 1 y 3 en materia de Análisis).
6. **Marcos de emergencia.** La educación debe incluirse en el marco de preparación para los desastres nacionales y los recursos deben asegurarse para brindar una respuesta educativa efectiva y oportuna. Los actores internacionales que apoyan los programas

de desarrollo de educación nacionales y locales deben fomentar la preparación para la respuesta educativa de emergencia como un componente de esos programas.

Norma 2 en materia de Política de educación y coordinación: planificación e implementación

Las actividades educativas de emergencia consideran las políticas y las normas educativas nacionales e internacionales y las necesidades de aprendizaje de las poblaciones afectadas.

Indicadores clave (para ser leídos conjuntamente con las notas orientadoras)

- En los programas educativos de agencias de socorro, de ayuda y desarrollo se reflejan marcos y políticas legales nacionales e internacionales (ver nota orientadora 1).
- Los programas educativos de emergencia se planifican e implementan en una forma que se prevé su integración en un desarrollo del sector de educación a largo plazo.
- Las autoridades educativas y otros actores principales desarrollan planes educativos locales y nacionales para actuales y futuras emergencias y crean un sistema para su revisión regular (ver nota orientadora 2).
- Durante y después de las emergencias, todos los actores involucrados trabajan conjuntamente para implementar un plan para la respuesta educativa que esté vinculada a las evaluaciones más recientes de las necesidades que pueda basarse en la experiencia, políticas y prácticas educativas previas de la(s) población(es) afectada(s).
- Las respuestas educativas especifican los recursos financieros, técnicos y humanos que se necesitan para una planificación, implementación y monitoreo efectivo. Los actores garantizan que los recursos necesarios estén disponibles (ver nota orientadora 3).
- La planificación e implementación de las actividades educativas están integradas con otros sectores de respuesta de emergencia (ver nota orientadora 4).

Notas orientadoras

1. Satisfaciendo los derechos y las metas de educación. Los programas educativos deben proporcionar actividades educativas inclusivas que estén de conformidad con los marcos internacionales, tales como la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el marco de Educación para Todos (2000) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000), además de marcos y políticas aplicables de las autoridades educativas pertinentes.

2. Los planes nacionales de educación deben indicar las acciones a ser tomadas en emergencias actuales y futuras con relación a los programas, actores, beneficiarios, la toma de decisión

y coordinación, así como los factores de seguridad y protección, y los mecanismos para la coordinación intersectorial. El plan debe ser apoyado por la política y los marcos de educación adecuados. Los planes de contingencia deben prepararse para el sector de educación en relación a posibles desastres (por ejemplo, inundaciones, terremotos, huracanes) y, donde sea pertinente, para refugiados potenciales o afluencia de retornados que puedan afectar un sistema de educación local o nacional (ver también la norma 1 en materia de Participación de la comunidad, nota orientadora 5 y la norma 3 a continuación).

3. Recursos. Las autoridades, los donantes, las ONG y otros actores deben trabajar conjuntamente para garantizar que el financiamiento adecuado se asegure para los programas educativos de emergencia que se centran en el aprendizaje, la recreación y actividades relacionadas diseñadas para satisfacer las necesidades psicosociales. A medida que las emergencias se estabilizan, las oportunidades para la programación educativa pueden ampliarse para incluir el desarrollo de la infancia temprana, la enseñanza formal primaria y secundaria, la alfabetización de adultos y los programas de oficios, entre otros. La distribución de los recursos debe balancearse para aumentar los elementos físicos (tales como aulas, libros de texto y materiales de enseñanza y de aprendizaje adicionales) y componentes cualitativos (tales como el maestro y los cursos de entrenamiento para supervisores).

4. Normas mínimas de Esfera. Un esfuerzo especial debe ser hecho para vincular el plan de acción de educación y su implementación a las normas mínimas de Esfera en las áreas de:

- promoción de agua, saneamiento e higiene;
- seguridad alimentaria, nutrición y ayuda alimentaria;
- refugio, asentamiento y artículos no alimentarios; y
- servicios de salud (ver Vínculos al anexo de las Normas de Esfera en el MSEE CD-ROM para las normas relacionadas con Esfera).

Norma 3 en materia de Política de educación y coordinación: coordinación

Existe un mecanismo de coordinación transparente para las actividades de educación de emergencia, que incluye la información efectiva que comparten

Indicadores clave (para ser leídos conjuntamente con las notas de orientación)

- Las autoridades educativas establecen un comité de coordinación interinstitucional para la respuesta de emergencia actual y futura, el cual asume el rol más importante en la planificación y coordinación de las actividades educativas de emergencia (ver nota orientadora 1).
- Cuando la autoridad educativa no está presente o no puede conducir la coordinación, un comité de coordinación interinstitucional proporciona la orientación y coordinación de las actividades y los programas educativos (nota orientadora 1).
- Las autoridades, los donantes y otros organismos establecen estructuras de financiamiento que son coordinadas con los actores de educación y apoyan sus actividades educativas (ver nota orientadora 2).
- Una declaración común de los objetivos de coordinación, los indicadores y los procedimientos de monitoreo está implementada, y todos los actores educativos se comprometen a trabajar dentro de ese marco y poner la información y las estadísticas principales a disposición del público (ver nota orientadora 3).
- Las comunidades afectadas están autorizadas y pueden participar en la toma de decisiones que directamente las afecta, particularmente respecto a la política o a la formulación, implementación y monitoreo del programa.
- Un mecanismo transparente y activo existe para compartir la información a través de los sectores y entre los actores nacionales e internacionales importantes (ver nota orientadora 4).

Notas orientadoras

1. Comité de coordinación interinstitucional. Los representantes deben incluir un amplio espectro de actores, donde sea posible bajo el liderazgo de la autoridad educativa. Los comités de coordinación pueden ser necesarios en los niveles regional, nacional, distrital o local, dependiendo de la naturaleza de la emergencia. Donde las autoridades educativas no tengan capacidad o legitimidad, el liderazgo puede ser asignado por acuerdo a diferentes organismos, pero un representante de la autoridad local debe siempre ser uno de los miembros del comité. Tan pronto como las condiciones lo permitan, la responsabilidad para la coordinación debe transferirse a las autoridades apropiadas.

2. Financiamiento. Se requieren fondos suficientes para la implementación exitosa y oportuna de los programas educativos en emergencias. Deben realizarse todos los esfuerzos para

garantizar los enfoques transparentes y coordinados con el objetivo de financiamiento, especialmente donde los sistemas de pago de salarios para la compensación del maestro sean inadecuados o no funcionales. Los planes de financiamiento de emergencia deben tener en consideración las condiciones locales del mercado de la mano de obra y sus tradiciones y deben evitar el establecer precedentes que no pueden ser mantenidos.

3. Los desafíos principales de coordinación deben identificarse y abordarse desde el principio en una fase de emergencia, para lograr el enfoque de costo efectivo que conduzca a servicios de educación futuros sostenibles y armonizados. Los temas pueden incluir la capacitación del maestro, la certificación y el pago; el plan de estudio y los componentes relacionados (libros de texto y materiales de enseñanza y aprendizaje); y estructuración y reconocimiento de la enseñanza y los exámenes.

4. El desarrollo conjunto de la política y los talleres de capacitación implica la colaboración con las autoridades educativas y los actores externos para garantizar buenas comunicaciones, fomentar la colaboración y el compromiso con una visión compartida, así como aumentar el desarrollo general del sistema de educación.

Anexos

Anexo 1: Terminología

- **Acceso.** El acceso es la oportunidad no restringida de matricularse, asistir y terminar un programa educativo formal o no formal. “Oportunidad no restringida” significa que no existen obstáculos prácticos, financieros o físicos, relacionados con la seguridad, estructurales, institucionales o socio-culturales que le impidan a los niños, jóvenes y adultos de participar en y/o terminar un programa educativo.
- **Actividades educativas.** Las actividades educativas son programas de aprendizaje formal y no formal que están dirigidos a entregar resultados de aprendizaje tangibles, con el objetivo de mantener la continuidad en la educación de niños y jóvenes o brindar las oportunidades de aprendizaje apropiadas para adultos.
- **Beneficiarios.** Son personas o grupos afectados con intereses comunes en una acción particular y sus consecuencias.
- **Comité comunitario de educación.** El comité se establece para identificar y atender las necesidades educacionales de una comunidad, con representantes de los padres y/o las asociaciones padres-maestros, agencias locales, asociaciones de la sociedad civil, organizaciones comunitarias y grupos de jóvenes y de mujeres, entre otros, así como maestros y educandos (donde sea adecuado). Éste puede tener sub-comités cuyos miembros están representados en su composición. En algunos casos, los comités comunitarios de educación serán responsables de un único programa educativo, en otros, de varios programas educativos en un lugar en particular.
- **Desastre.** Suceso de tal magnitud que resulta en pérdida de vidas, gran sufrimiento y angustia a las personas, y daños materiales a gran escala, los cuales no pueden ser enfrentados o resueltos con los propios recursos locales.
- **Educación básica.** La educación básica es la base para el aprendizaje de por vida y el desarrollo humano, y comprende tanto los programas educativos formales como no formales. Cada persona –niño,niña, joven y adulto– debe ser capaz de beneficiarse de estas oportunidades educativas diseñadas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades comprenden las herramientas esenciales de aprendizaje (como lectura y escritura, expresión oral, aritmética y solución

de problemas) y el contenido básico de aprendizaje (tales como conocimientos, competencias, valores y actitudes) requeridos por los seres humanos para ser capaces de sobrevivir, desarrollar sus capacidades a cabalidad para vivir, tomar decisiones informadas y continuar aprendiendo. El alcance de las necesidades básicas de aprendizaje y cómo ellas deben ser satisfechas varía con las culturas y países, e inevitablemente cambia con el paso del tiempo.

- **Educación de calidad.** La educación de calidad incluye varios elementos. Ellos incluyen los siguientes, aunque no están limitados a ellos: 1) un ambiente de aprendizaje seguro, 2) maestros competentes y bien capacitados que están bien informados en la asignatura, 3) materiales adecuados para la enseñanza y el aprendizaje, 4) métodos de instrucción participativos y 5) grupos de clase de tamaño razonable. La educación de calidad en emergencias complejas aborda estrategias necesarias para proporcionar un ambiente educacional curativo. Existe un énfasis en la recreación, los juegos y el deporte y el desarrollo de actividades creativas relacionadas, así como la provisión de actividades educativas basadas en las competencias para la lectura, la escritura, la matemática y para la vida, de forma tal que los educandos sean capaces no solo de mejorar sus competencias cognitivas, sino también de prevenir actitudes de intolerancia.
- **Educación pertinente.** La “educación pertinente” se refiere a lo que se aprende, cómo se aprende y el grado del aprendizaje efectivo o de calidad. Para hacer pertinente la educación, las tradiciones e instituciones locales, las prácticas culturales positivas, los sistemas de creencias y las necesidades de la comunidad se integran en un programa educativo, que incluye las necesidades a largo plazo que los niños tendrán en la sociedad en el futuro posiblemente más allá de la comunidad inmediata.
- **Emergencia compleja.** Una situación donde las vidas, el bienestar y la dignidad de las poblaciones que nos interesan están en peligro debido a varios factores producto de la crisis, tales como peligros naturales y otros hechos por el hombre, desorden civil y conflictos armados.
- **Inclusión.** La “inclusión” se refiere a la aceptación de todos los educandos en un programa educativo y el reconocimiento de sus derechos por igual a la educación.
- **Maestro.** Puede ser tanto un instructor-educador de un programa educativo formal como un facilitador o animador de un programa educativo no formal, con o sin capacitación formal.
- **Necesidades de educación especial.** Este término se refiere a los educandos con desventajas sociales y culturales (que incluyen discriminación social, religiosa y económica) así como aquellos con discapacidades específicas (que incluyen déficits cognitivos, físicos o emocionales)
- **Niños asociados con grupos armados.** Durante las emergencias y las crisis, los niños se asocian frecuentemente con grupos armados –tanto estatales como no estatales–, mediante secuestros, reclutamiento, servicio militar obligatorio forzado o acción “voluntaria”. Estos niños no siempre toman las armas, pero también pueden ser porteros, espías, cocineros o víctimas sexuales de las que se ha abusado seriamente. Todos esos niños comparten la experiencia de estar en una fuerza de enfrentamiento y ser privados de la oportunidad de educarse. Durante los procesos de desmovilización y reintegración, una atención especial debe ser prestada a las necesidades específicas educacionales de tales niños, incluyendo la educación formal y no formal, el aprendizaje acelerado, las competencias para la vida y el aprendizaje de algún oficio. Una atención particular la necesitan las niñas, quienes de forma consistente no se han tenido en cuenta y son omitidas de los programas de rehabilitación.

- **Organizaciones no gubernamentales (ONG).** Las “ONG” se refieren a las organizaciones sin fines de lucro, tanto nacionales como internacionales, que se constituyen separadamente del gobierno de un país en el cual se fundan.
- **Otros trabajadores de educación.** Esto se refiere a las personas que intervienen en un programa educativo o ayudan a este. Entre otros, pueden incluirse los supervisores escolares, los capacitadores de maestros, los funcionarios de educación, los que elaboran los planes de estudio, los secretarios de las escuelas, así como tesoreros, guardianes, cocineros, personal de limpieza y mantenimiento.
- **Participación de la comunidad.** La “participación de la comunidad” se refiere tanto a los procesos como a las actividades que permiten a los miembros de una población afectada a ser escuchados, darles autoridad para ser parte de los procesos de toma de decisión y permitirles a tomar parte directa en los aspectos educativos. La participación activa de la comunidad facilita la identificación de aspectos y estrategias educativas específicas de la comunidad que resulta eficaz atenderlos. Adicionalmente, la participación comunitaria sirve como una estrategia para identificar y movilizar recursos locales dentro de una comunidad, así como crear un consenso y ayuda para los programas educativos. La participación de la comunidad debe incluir el empoderamiento real y sostenido y el desarrollo de capacidades, así como debe basarse en los esfuerzos que ya se están llevando a cabo en el terreno.
- **Plan de estudio.** Un plan de acción para ayudar a los educandos a ampliar sus conocimientos y sus competencias. Para los propósitos de las normas mínimas, el “plan de estudio” es utilizado como un término sombrilla que se aplica a los programas educativos formales y no formales. Éste incluye objetivos de aprendizaje, contenido del aprendizaje, metodologías y técnicas de enseñanza, materiales de instrucción y métodos de evaluación. Los programas educativos formales y no formales se guían por un plan de estudio que agrega el conocimiento y la experiencia de los educandos y es pertinente al medio más cercano. Para las normas mínimas, se usan las definiciones siguientes:
 - **los objetivos de aprendizaje** identifican el conocimiento, las competencias, los valores y actitudes que se desarrollarán mediante las actividades educativas;
 - **el contenido del aprendizaje** es el material (conocimiento, competencias, valores y actitudes) a ser estudiado o aprendido;
 - **la metodología de enseñanza** se refiere al enfoque seleccionado y utilizado en el contenido del aprendizaje que se presenta;
 - **la técnica o método de aprendizaje** es un componente de la metodología y constituye el proceso utilizado para llevar a cabo la metodología general; y
 - **el material de instrucción** se refiere a libros, carteles y otros materiales de enseñanza y aprendizaje.
- **Programa educativo formal.** Un programa educativo formal es un plan establecido con el objetivo de desarrollar un nivel de realización educacional que conlleva un certificado reconocido. Este generalmente se refiere a programas educativos nacionales o estatales desarrollados por los ministerios de educación, ejecutados a través de un sistema estructurado del estado o escuelas privadas registradas, usando un plan de estudio nacional u otros planes de estudio aprobados, enseñados por maestros capacitados en instituciones nacionales de capacitación de maestros (o instituciones privadas aprobadas por el estado), y que se benefician de la consulta con asesores del ministerio e inspectores. Sin embargo, en muchas situaciones de emergencia, la educación formal, tal como para los refugiados o las poblaciones internamente desplazadas, puede establecerse en un campamento de refugiados y dirigido por los asociados que la están implementando conjuntamente con comités del campamento, o puede suceder en una comunidad o en escuelas religiosas, con la comunidad humanitaria apoyando con materiales y suministros educacionales, la capacitación del maestro y la construcción o rehabilitación de la escuela.

- **Programa educativo no formal.** Los programas no formales funcionan fuera del marco de los formales, del sistema escolar estructurado y no necesariamente conllevan una certificación o acreditación. Sin embargo, ellos pueden en algunos casos agregarse a las escuelas o incluirse bajo la supervisión del Ministerio de Educación, y los educandos pueden utilizar los programas educativos no formales como un trampolín para la entrada posterior en programas educativos formales. Tales programas tienen un plan de acción que perfila los objetivos de aprendizaje, el contenido del aprendizaje y los materiales didácticos y están caracterizados por su variedad, flexibilidad, pertinencia a grupos específicos de educandos y por la capacidad de responder rápidamente a nuevas necesidades educacionales de niños y adultos. Sus planes de estudio van desde derivados de los planes de estudio del ministerio —a veces impartidos en cursos acelerados— hasta planes de estudio completamente nuevos y nuevos enfoques de aprendizaje.

Anexo 2: Referencias y Guía de recursos

Si alguno de estos vínculos no funciona, por favor, vaya a la página de “Core Reference and Advocacy Materials” de INEE (Referencia medular y de los materiales de abogacía de INEE), donde los vínculos están actualizados: <http://ineesite.org/core/default.asp>

Recursos generales

ACNUR (1994), Los Niños Refugiados: Directrices sobre protección y cuidado, ACNUR. <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/0252.pdf>

ACNUR (2003), Revised Education Field Guidelines, Ginebra: ACNUR. <http://ineesite.org/core/default.asp>

ACNUR (1995), Revised Guidelines for Educational Assistance to Refugees, Ginebra: ACNUR. <http://www.unchr.ch/>

ACNUR y Save the Children (2000), Action for the Rights of Children (ARC): Education, Critical Issues, Ginebra. <http://http://www.unchr.ch/cgibin/texis/vtx/home/opendoc.pdf?tbl=PROTECTI ON&id=3bb821334&page=PROTECTI>

Aguilar, Pilar y Gonzalo Retamal (1998), Respuesta educativa rápida en emergencias complejas, Documento de debate, Ginebra: Buró Internacional de Educación (International Bureau of Education – IBE). <http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/FreePublications/FreePublicationsPdf/retamals.pdf>

Bethke, Lynne and Scott Braunschweig (2004), Global Survey on Education in Emergencies, Comisión de mujeres para mujeres y niños refugiados (Women’s Commission for Refugee Women and Children). http://www.womenscommission.org/pdf/Ed_Emerg.pdf

Boyden, Jo with Paul Ryder (1996), Implementing the Right to Education in Areas of Armed Conflict, Oxford. <http://meltingpot.fortunecity.com/lebanon/254/boyden.htm>

Brookings Institution (1999), Handbook for Applying the Guiding Principles of Internal Displacement. <http://www.brook.edu/fp/projects/idp/articles/guiding.htm>

Comité Permanente Interinstitucional (2002), Growing the Sheltering Tree: Protecting Rights through Humanitarian Action. Nueva York: UNICEF. <http://www.icva.ch/files/shelteringtree.pdf>

Crisp, Jeff, Christopher Talbot y Daiana Cipollone (eds.) (2001), Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries, Ginebra: ACNUR. <http://www.unhcr.ch/pubs/epau/learningfuture/learningtoc.htm>

- Education in emergencies– Margaret Sinclair
- On school quality and attainment – James H. Williams
- Improving quality and attainment in refugee schools: the case of the Bhutanese refugees in Nepal – Timothy Brown
- Peace education and refugee youth – Marc Sommers
- Vocational training for refugees: a case study from Tanzania – Erik Lyby

Grupo de trabajo sobre los niños(as) afectados por conflictos armados y desplazamientos (Working Group on Children Affected by Armed Conflict and Displacement) (1996), Promoting Psychosocial Well-Being Among Children Affected by Armed Conflict and Displacement: Principles and Approaches, Ginebra: International Save the Children Alliance. <http://www.savethechildren.org/publications/psychsocwellbeing2.pdf>

INEE, Technical Resource Kit for Emergency Education http://ineesite.org/about/team_LMR.asp (Puede ordenarse una copia digital gratuita en el sitio web de INEE y está incluido en el Equipo Técnico del CD-ROM de INEE.)

Nicolai, Susan (2003), Education in Emergencies: A Tool Kit for Starting and Managing Education in Emergencies Save the Children del Reino Unido. <http://ineesite.org/core/default.asp>

Nicolai, Susan y Carl Triplehorn (2003), The Role of Education in Protecting Children in Conflict, Humanitarian Practice Network Paper no. 42. <http://www.odihpn.org/pdfbin/networkpaper042.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (1989), Convención de Derechos del Niño, Nueva York, ONU. http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/k2crc_sp.htm

Organización de las Naciones Unidas (2000), Declaración del Milenio de las Naciones Unidas, Nueva York, ONU. <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/ares552.htm>

Organización de las Naciones Unidas (2000), Objetivos de Desarrollo del Milenio, Nueva York, ONU. <http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/>

Organización de las Naciones Unidas (1998), Principios rectores de los desplazamientos internos, del documento de la ONU E/CN.4/1998/53/Add.2, febrero 11, 1998. <http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/html/informes/onu/resdi/E-CN-4-1998-53-ADD-2.html>

Pigozzi, Mary Jane (1999), Education in Emergencies and Reconstruction: A Developmental Approach, Working Paper Series, Nueva York: UNICEF. <http://www.unicef.org/girlseducation/EducEmerg.PDF>

Proyecto Esfera (2004), Carta Humanitaria y Normas Mínimas de Respuesta Humanitaria en Casos de Desastre, Ginebra: El Proyecto Esfera. <http://www.sphereproject.org/spanish/manual>

Sinclair, Margaret (2002), Planning Education In and After Emergencies, Fundamentals of Educational Planning vol. 73, París: UNESCO, Instituto Internacional de Planificación Educativa (International Institute for Educational Planning – IIEP). <http://www.unesco.org/iiep/eng/publications/pubs.htm>

Sinclair, Margaret y Carl Triplehorn (2001), Matrix of Activities and Support Needed for Implementing an Emergency Education Program. <http://www.ineesite.org/core/matrix.asp>

Smith, Alan y Tony Vaux (2002), Education and Conflict, Londres: Departamento para el Desarrollo Internacional (Department for International Development). <http://ineesite.org/core/default.asp>

Sommers, Marc (2001), Youth: Care and Protection of Children in Emergencies: A Field Guide . Save the Children de EE.UU. <http://ineesite.org/core/default.asp>

Sommers, Marc (2002), Children, Education and War: Reaching Education for All (EFA) Objectives in Countries Affected by Conflict, Banco Mundial, Unidad de Prevención de Conflictos y Reconstrucción (Conflict Prevention and Reconstruction Unit). <http://www.eldis.org/static/DOC15001.htm>

Sommers, Marc (2003), The Education Imperative, Educating Refugee Children, Academia para el Desarrollo Educacional (Academy for Educational Development) y Comisión de mujeres para mujeres y niños refugiados (Women's Commission for Refugee Women and Children). <http://www.aed.org/ToolsandPublications/upload/EducationImperative.pdf>

Triplehorn, Carl (2001), Education: Care and Protection of Children in Emergencies: A Field Guide, Save the Children de EE.UU. <http://ineesite.org/core/default.asp>

UNESCO (2000), Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, derivado de las actas del Forum Mundial sobre la Educación, Dakar. París: UNESCO. http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml

UNESCO (2002), Education for All: An International Strategy to Put the Dakar Framework for Action on Education for All into Operation, París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001266/126631eo.pdf>

UNESCO (2003), Guidelines for Education in Situations of Emergency and Crisis: EFA Strategic Planning, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001282/128214e.pdf>

UNESCO (2000), Thematic Study on Education in Situations of Emergency and Crisis: Assessment EFA 2000, París: UNESCO, Unidad de Asistencia para la Educación de Emergencia (Emergency Education Assistance Unit). <http://www.unesco.org>

UNICEF (1999), Humanitarian Principles Training: A Child Rights Protection Approach to Complex Emergencies, UNICEF. <http://coe-dmha.org/unicef/unicef2fs.htm>

Participación de la comunidad

INEE Good Practice Guides – Assessment, Monitoring and Evaluation. <http://www.ineesite.org/assess/default.asp>

INEE Good Practice Guides – Community Participation in Assessment and Development of Education Programmes. http://www.ineesite.org/assess/com_part.asp

INEE Good Practice Guides – Education Structures and Management: Education Systems Management. <http://www.ineesite.org/edstruc/manage.asp>

INEE Good Practice Guides – Training and Capacity Building: Community Education Committees. <http://www.ineesite.org/training/committee.asp>

Jain, S.P and Polman, Wim (2003), A Handbook for Trainers on Participatory Local Development, Oficina Regional de la FAO para Asia y el Pacífico. Bangkok, Tailandia. http://www.fao.org/documents/show_cdr.asp?url_file=/DOCREP/006/AD346E/AD346E00.HTM

Organización Mundial de la Salud (1999), Community Emergency Preparedness: A Manual for Managers and Policy-Makers, OMS. <http://whqlibdoc.who.int/publications/9241545194.pdf>

Shaeffer, Sheldon (1994), Participation for Educational Change: A Synthesis of Experience, Instituto Internacional de Planificación Educacional (IIEP), UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/11_197.pdf

Uemura, Mitsue (1999), Community Participation in Education: What Do We Know? Grupo de Educación de la Red de Desarrollo Humano (HDNED), Banco Mundial. <http://poverty.worldbank.org/library/view/14064/>

Análisis

Boyden, Jo with Paul Ryder (1996), Implementing the Right to Education in Areas of Armed Conflict, Oxford. <http://meltingpot.fortunecity.com/lebanon/254/boyden.htm>

Gosling, Louisa with Mike Edwards (1995), Toolkits: A Practical Guide to Assessment, Monitoring, Review and Evaluation, Londres, Save the Children.

Grupo de trabajo de InterAction para la Protección de Niños Desplazados (InterAction Working Protection Group) (2004), Making Protection A Priority: A Guidebook for Incorporating Protection into Data Collection in Humanitarian Assistance, InterAction. <http://www.interaction.org/protection/index.html>

INEE Good Practice Guides – Assessment, Monitoring and Evaluation. <http://www.ineesite.org/assess/default.asp>

- Assessing resource needs and capacities in an initial emergency: <http://www.ineesite.org/assess/needs.asp>
 - Assessment of school-age children: <http://www.ineesite.org/assess/schoolage.asp>
 - Assessment of out-of-school youth and youth leaders: http://www.ineesite.org/assess/ex_school.asp
 - Assessing and analysing community non-formal educational needs: http://www.ineesite.org/assess/com_needs.asp
 - Partner assessment and selection: <http://www.ineesite.org/assess/partner.asp>
 - Monitoring systems for emergency education: <http://www.ineesite.org/assess/monitor.asp>
 - School data and information systems: <http://www.ineesite.org/assess/data.asp>
- Isaac, Annette (2002), Education, Conflict and Peacebuilding: A Diagnostic Tool, CIDA. http://www.acdi-cida.gc.ca/cida_ind.nsf/0/02e83504b7a1b1c085256bb900800f8b?OpenDocument

Johannessen, Eva Marion (2001), Guidelines for Evaluation of Education Projects in Emergency Situations, Oslo, Consejo Noruego de Refugiados (Norwegian Refugee Council).

Nicolai, Susan (2003), "Steps in Planning" within Education in Emergencies: A Tool Kit for Starting and Managing Education in Emergencies, Save the Children del Reino Unido. <http://www.ineesite.org/core/steps.pdf>

Nicolai, Susan y Carl Triplehorn (2003), "The immediately, sooner, later matrix of response". Annex 1 in The Role of Education in Protecting Children in Conflict, Network Paper 42, Londres: HPN. <http://www.odihpn.org/publist.asp>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (2002), Glossary of Key Terms in Evaluation and Results-Based Management [Glosario de términos clave y gestión basada en resultados], Evaluation and Aid Effectiveness No. 6, París: OECD.

Rubin, F. (1995), A Basic Guide to Evaluation for Development Workers, Oxford: Oxfam.

Save the Children (2002), *Measuring Change in Education*, SC UK Quality Education Guidelines, Londres: Save the Children.

Save the Children (2000), *Guidelines for Emergency Preparedness Planning*, Londres: Save the Children.

Acceso y ambiente de aprendizaje

Bergeron, G. and J. Del Rosso (2001), *Food for Education Indicator Guide*, Food and Nutrition Technical Assistance Project, Washington DC, Academia para el Desarrollo Educacional (Academy for Educational Development). <http://www.pronutrition.org/files/Food%20for%20Education%20Indicators%20Measurement%20Guide.pdf>

Bracken, P. y C. Petty (eds.) (1998), *Rethinking the Trauma of War*, Save the Children.

INEE Good Practice Guides – Assessment, Monitoring and Evaluation

- School site/environmental assessment: <http://www.ineesite.org/assess/site.asp>

INEE Good Practice Guides – Education Structures and Management

- Clothing and hygiene: <http://www.ineesite.org/edstruc/clothing.asp>

INEE Good Practice Guides – Inclusive Education

- Toward full participation: <http://www.ineesite.org/inclusion/participation.asp>
- Gender equality/girls' and women's education: <http://www.ineesite.org/inclusion/gender.asp>
- Adult ex-combatants and child soldiers: <http://www.ineesite.org/inclusion/soldiers.asp>
- Children in especially difficult circumstances: <http://www.ineesite.org/inclusion/difficult.asp>
- Persons with disabilities: <http://www.ineesite.org/inclusion/disabled.asp>

INEE Good Practice Guides – School Environment and Supplies

- Student learning materials: <http://www.ineesite.org/school/materials.asp>
- School seating and school furniture: <http://www.ineesite.org/school/seating.asp>
- School and educational equipment: <http://www.ineesite.org/school/equip.asp>
- Shelter and school construction: <http://www.ineesite.org/school/shelter.asp>
- Child-friendly spaces: <http://www.ineesite.org/school/friendly.asp>
- Safety and security measures: <http://www.ineesite.org/school/safety.asp>
- Water and sanitation: <http://www.ineesite.org/school/water.asp>
- School feeding: <http://www.ineesite.org/school/feeding.asp>

INEE Good Practice Guides – Training and Capacity Building

- The roles of national NGOs: <http://www.ineesite.org/training/ngo.asp>

Loury, MaryAnne y A. Ager (2001), *The Refugee Experience: Psychosocial Training Module*, Oxford: Centro de Estudios de Refugiados (Refugee Studies Centre), edición revisada. <http://www.earlybird.geh.ox.ac.uk/rfgex/>

Nicolai, Susan (2003), "Project Approaches," within *Education in Emergencies: A Tool Kit for Starting and Managing Education in Emergencies*, Save the Children del Reino Unido. <http://www.ineesite.org/core/approaches.pdf>

Organización Mundial de la Salud (2003), *La salud mental en las emergencias*, Ginebra: OMS. <http://www.who.int/entity/hac/techguidance/pht/11275.pdf>

Programa Mundial de Alimentos, Planning for School Feeding in the Emergency Setting – Situation Analysis, Designing the Programme and Implementation, PMA. <http://www.wfp.org>

Programa Mundial de Alimentos (2001), School Feeding Works for Girls" Education, Roma: PMA. <http://www.wfp.org>

Tolfree, David (1996), Restoring Playfulness: Different Approaches to Assisting Children Who Are Psychologically Affected by War or Displacement, Rädda Barnen, Suecia.

Enseñanza y aprendizaje

ACNUR (2001), HIV/AIDS Education for Refugee Youth: The Window of Hope, Ginebra: ACNUR.

Baxter, Pamela (2001), INEE Peace Education Kit, within the Technical Resource Kit for Emergency Education, INEE. http://www.ineesite.org/about/team_LMR.asp (Puede ordenarse una copia digital gratuita en el sitio web de INEE y está incluido en el Equipo Técnico del CD-ROM de INEE.)

Boyden, Jo con Paul Ryder (1996), Implementing the Right to Education in Areas of Armed Conflict, Oxford. <http://meltingpot.fortunecity.com/lebanon/254/boyden.htm>

Brochmann, Helge et al (2001), Human Rights: A Teacher"s Guide, Oslo: Consejo Noruego de Refugiados (Norwegian Refugee Council). <http://ineesite.org/core/default.asp>

Bush, Kenneth D. y Diana Saltarelli (eds.) (2000), The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children, UNICEF Innocenti Insight. <http://www.unicef-icdc.org/publications/pdf/insight4.pdf>

Comité Permanente Interinstitucional (2003), Revised Guidelines for HIV/AIDS Interventions in Emergency Settings, Naciones Unidas. <http://www.humanitarianinfo.org/iasc/IASC%20products/FinalGuidelines17Nov2003.pdf>

Consejo Noruego de Refugiados (Norwegian Refugee Council) (con el Programa de la UNESCO para Emergencias y Reconstrucción Educativa) (2000), Teacher Emergency Package: Teacher"s Guide: Basic Literacy, Numeracy and Themes for Everyday Living, Consejo Noruego de Refugiados (Norwegian Refugee Council), Oslo. <http://ineesite.org/about/TTLMBKLT.pdf>

Consejo Noruego de Refugiados (Norwegian Refugee Council) (2000), Teacher Emergency Package: Trainer"s Support Manual, Norwegian Refugee Council. <http://ineesite.org/about/TTLMBKLT.pdf>

Consejo Noruego de Refugiados (Norwegian Refugee Council) (2001), Strategies: Spearheading Core Activities in Phases of Conflict. One organisation"s definition of emergency scenarios and programming opportunities. http://www.ineesite.org/core/core_act1.asp

INEE Good Practice Guides – Educational Content and Methodology

- Training teachers to meet psychosocial needs: http://www.ineesite.org/edcon/psy_soc.asp
- Curriculum and testing: <http://www.ineesite.org/edcon/curriculum.asp>
- Revising and negotiating the curriculum: http://www.ineesite.org/edcon/revise_curr.asp
- Life skills and complementary education programmes (health education, landmine awareness, peace education): http://www.ineesite.org/edcon/life_skills.asp
- Early childhood development: <http://www.ineesite.org/edcon/early.asp>
- Secondary school education: <http://www.ineesite.org/edcon/second.asp>

- Tertiary education – university, colleges and vocational schools: <http://www.ineesite.org/edcon/tertiary.asp>
- Community information campaigns: http://www.ineesite.org/edcon/com_info.asp
- Adult education: <http://www.ineesite.org/edcon/adult.asp>
- Out-of-school programmes: http://www.ineesite.org/edcon/out_school.asp

INEE Good Practice Guides – Education Structures and Management

- School administration: <http://www.ineesite.org/edstruc/admin.asp>

INEE Good Practice Guides – School Environment and Supplies

- School supplies and teaching materials: <http://www.ineesite.org/school/supplies.asp>

INEE Learning Materials Task Group (2001), Teaching – Learning Materials for Education in Situations of Emergency and Crisis: An Overview , INEE. <http://www.ineesite.org>

Lorey, Mark (2001), Child Soldiers: Care and Protection for Children in Emergencies: A Field Guide, Save the Children de EE.UU. <http://ineesite.org/core/default.asp>

Lowicki, Jane (2000), Untapped Potential: Adolescents Affected by Armed Conflict. A Review of Programs and Policies, Comisión de mujeres para mujeres y niños refugiados (Women's Commission for Refugee Women and Children).

Lowicki, Jane (2004), Youth Speak Out: New Voices on the Protection and Participation of Young People Affected by Armed Conflict, Comisión de mujeres para mujeres y niños refugiados (Women's Commission for Refugee Women and Children). http://www.womenscommission.org/pdf/cap_youth.pdf

Lowicki, Jane (2004), Reference Guide: Adolescent and Youth Education, Comisión de mujeres para mujeres y niños refugiados (Women's Commission for Refugee Women and Children). http://www.womenscommission.org/pdf/cap_ones.pdf

McConnan, Isobel y S. Uppard (2001), Children Not Soldiers: Guidelines for Working with Child Soldiers and Children Associated with Fighting Forces, Londres: Save the Children. <http://www.reliefweb.int/library/documents/2002/sc-children-dec01.htm>

Nicolai, Susan (2003), "Framework for Learning" within Education in Emergencies: A Tool Kit for Starting and Managing Education in Emergencies, Save the Children del Reino Unido. <http://www.ineesite.org/core/framework.pdf>

Save the Children (1999), Mines – Beware! Starting to Teach Children Safe Behaviour, Rätta Barnen, Suecia.

Tawil, Sobhi y Alexandra Harley (2002), Curriculum Change and Social Cohesion in Conflict- Affected Societies, report of technical meeting, UNESCO, Buró Internacional de Educación (IBE). http://www.seeducoop.net/education_in/pdf/curric_change_social_cohesion-bih_enl_t05.pdf

Tawil, Sobhi y Alexandra Harley (eds.) (2004), Education, Conflict and Social Cohesion (Studies in Comparative Education), Ginebra: UNESCO, Buró Internacional de Educación (IBE).

UNESCO, Teacher Emergency Package (TEP) with links to the TEP for Angola and the UNICEFUNESCO TEP Programme in Rwanda. http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=13446&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNICEF, International Guidelines for Landmine and Unexploded Ordnance Awareness Education, Nueva York, UNICEF. <http://members.iinet.net.au/~pictim/mines/unicef/mineawar.pdf>

UNICEF, UNESCO, OMS y Banco Mundial (2000), Focusing Resources on Effective School Health: A FRESH Start to Enhancing the Quality and Equity of Education, Nueva York: UNICEF. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001240/124086mo.pdf>

Welbourn, Alice (1995), Stepping Stones: A Training Package on HIV/AIDS, Communication and Relationship Skills, Londres: ActionAid. <http://www.steppingstonesfeedback.org/index.htm>

Maestros y otros trabajadores de educación

Comité Permanente Interinstitucional (2002), Plan of Action and Core Principles of Codes of Conducts on Protection from Sexual Abuse and Exploitation in Humanitarian Crisis, Naciones Unidas. <http://www.humanitarianinfo.org/iasc/poasexualexploitation.doc>

INEE Good Practice Guides – Assessment, Monitoring and Evaluation

- Assessment of teacher/facilitator availability and capacity, including selection: <http://www.ineesite.org/assess/teacher.asp>

INEE Good Practice Guides – Education Structures and Management

- School administration: <http://www.ineesite.org/edstruc/admin.asp>
- Compensation and payment of education staff: <http://www.ineesite.org/edstruc/payment.asp>

INEE Good Practice Guides – Training and Capacity Building

- Certification and accreditation: <http://www.ineesite.org/training/certificate.asp>

Política y Coordinación

INEE Good Practice Guides – Education Structures and Management

- School fees: <http://www.ineesite.org/edstruc/fees.asp>
- Repatriation and reintegration: <http://www.ineesite.org/edstruc/repatriate.asp>

INEE Good Practice Guides – Training and Capacity Building

- Pre-service, in-service, in the school: <http://www.ineesite.org/training/service.asp>
- Teacher observation and lesson planning: <http://www.ineesite.org/training/observation.asp>
- On-site teacher training and support – mobile trainers and mentors: http://www.ineesite.org/training/on_site.asp
- The role of national government: <http://www.ineesite.org/training/government.asp>
- The roles of international NGOs: http://www.ineesite.org/training/int_ngo.asp
- The roles of UN agencies: <http://www.ineesite.org/training/un.asp>

Sommers, Marc (2004), Co-ordinating Education During Emergencies and Reconstruction: Challenges and Responsibilities, Education in Emergencies and Reconstruction: Thematic Policy Studies. París: UNESCO, Instituto Internacional de Planificación Educacional (IIEP).

Anexo 3: Agradecimientos

Grupo de Trabajo del INEE sobre las Normas Mínimas para la Educación en situaciones de Emergencia

CARE Canadá (Nancy Drost) * CARE EE.UU. (Hassan Mohammed) * Servicios Católicos de Socorro (Catholic Relief Services) (Mike Pozniak y Christine Carneal) * Comité Internacional de Rescate (International Rescue Committee) (Rebecca Winthrop y Wendy Smith) * Ayuda de la Iglesia Noruega (Norwegian Church Aid) (Birgit Villumstad) * Asociación de la ONU de Noruega (Norway UN Association) / Consejo Noruego de Refugiados (Norwegian Refugee Council) (Helge Brochmann) * Trust para la Educación de Refugiados (Refugee Education Trust) (Tim Brown) * Save the Children en Reino Unido (Susan Nicolai) * Save the Children de EE.UU. (Christine Knudsen) * UNESCO (Christopher Talbot) * ACNUR (Nemia Temporal) * UNICEF (Pilar Aguilar) * Educación Mundial/El Consorcio (World Education/The Consortium) (Fred Ligon)

Equipo de transición para establecer un Grupo de Trabajo sobre las Normas Mínimas

CARE EE.UU. (Jane Benbow) * Servicios Católicos de Socorro (Catholic Relief Services) (Mike Pozniak) * Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencias (Inter-Agency Network for Education in Emergencies) (Nancy Drost) * El Comité Internacional de Rescate (International Rescue Committee) (Wendy Smith) * Consejo Noruego de Refugiados (Norwegian Refugee Council) (Eldrid Midttun) * Save the Children Alliance (Susan Nicolai) * Save the Children de EE.UU. (Christine Knudsen)

Donantes al proceso de elaboración de las normas mínimas

Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (Canadian International Development Agency) (CIDA) * Agencia Sueca de Cooperación para el Desarrollo Internacional (Swedish International Development Cooperation Agency) (SIDA) * Comité Internacional de Rescate (International Rescue Committee) * International Save the Children Alliance * Save the Children Norway * UNESCO * ACNUR * UNICEF * Banco Mundial.

Miembros del Grupo Steering del INEE

CARE International * Comité Internacional de Rescate (International Rescue Committee) * International Save the Children Alliance * Consejo Noruego de Refugiados (Norwegian Refugee Council) * UNESCO * ACNUR * UNICEF * Banco Mundial

Secretariado del INEE

Allison Anderson, Punto focal en las normas mínimas (presentado por the International Rescue Committee) Beverly Roberts, Coordinador de la red (presentado por UNESCO) Goeril Tomren, Asistente del Coordinador de la red (presentado por UNESCO)

Donantes del INEE

CARE EE.UU. * International Save the Children Alliance * The Mellon Foundation * Agencia Noruega para el Desarrollo (Norwegian Agency for Development) (NORAD) * Ministerio de Relaciones Exteriores de Noruega * UNESCO * ACNUR * UNICEF * Banco Mundial.

Delegados de las Consultas Regionales

* = Anfitrión de la consulta

(OC) = Miembro del Comité Organizador de la Consulta Regional

Consulta Colectiva en África (Nairobi, Kenya, 21-23 de enero de 2004, auspiciada por CARE Canadá y Ayuda de la Iglesia Noruega (Norwegian Church Aid)): Catherine Arnesen, Consejo Noruego de Refugiados (Norwegian Refugee Council), Liberia; Jean-Marie Mukoka Betukameso, Service Centrale Education à la Vie/UNFPA, DRC; Mudiappasamy Devadoss, Ph.D., UNESCO PEER, Kenya; Mike Foley, Jesuit

Refugee Services, Sudán; Martha Hewison, Windle Trust International/Hugh Pilkington Charitable Trust, Uganda; Vick Shiverenje Ikobwa, ACNUR Kenya; Joyce Ishengoma, CARE Tanzania; Davidson Oboyah Jonah, Fondo de Niños Cristianos (Christian Children's Fund) Sierra Leona; Celestin Kamori Banga, Consejo Noruego de Refugiados (Norwegian Refugee Council) DRC; M.R. Warue Kariuki (OC), Save the Children del Reino Unido, Kenya; Thomas Ngolo Katta, Centro para la Coordinación de Actividades Juveniles (Center for the Coordination of Youth Activities), Sierra Leona; Levi Khamis, Ayuda de la Iglesia Noruega (Norwegian Church Aid); Yoboue N'da Kouassi, Ministerio de Educación, Cote d'Ivoire; Nderikyo Elizabeth Ligate, Southern Africa Extension Unit, Tanzania; Elena Locatelli, AVSI (Associazione Volontari Servizio Internazionale) norte de Uganda; Gilbert Sanya Lukhoba, Windle Trust Kenya; Changu Mannathoko (OC), UNICEF, África meridional y oriental (miembro del Comité Organizador de África); Walter Matoke, Consultante; Clement Mhlanga, Save the Children Reino Unido, Zimbabwe; Carlinda Maria Rodrigues Monteiro, Fondo de Niños Cristianos (Christian Children's Fund) Angola; Neema Ndayishimiye, Ministerio para la Educación Nacional, Burundi; Marangu Njogu, CARE Kenya; Mima Perisic, UNICEF Sudán; Jolly Rubagiza, Instituto de Educación de Kigali; Ibrahim Mohamed Said, Ministerio de Educación, Somaliland; Seny Sylla, Ministerio de Educación, Guinea; Christiana Thorpe, Forum for African Women Educationalists, Sierra Leona; David Walker (OC), Comité Internacional de Rescate (International Rescue Committee) Sierra Leona; Joyce Wanican, Comité Internacional de Rescate (International Rescue Committee) Uganda; John Yuggu Tileyi, Servicios Católicos de Socorro (Catholic Relief Services) Sudán; Kassaye Yimer, CARE Etiopía Representantes del Grupo de Trabajo del INEE y del Grupo Steering: Allison Anderson, INEE; Pamela Baxter, ACNUR; Helge Brochmann, Consejo Noruego de Refugiados (Norwegian Refugee Council); Tim Brown, Trust para la Educación de Refugiados (Refugee Education Trust); Christine Carneal, Servicios Católicos de Socorro (Catholic Relief Services); Nancy Drost*, CARE Canadá; Beverly Roberts, INEE; Birgit H. Villumstad*, Ayuda de la Iglesia Noruega (Norwegian Church Aid)

Consulta colectiva en Asia y el Pacífico (Katmandú, Nepal, 21-23 de abril de 2004, auspiciada por la International Save the Children Alliance: Emmanuelle Abrioux (OC)*, Salvar a los Niños (Save the Children), Nepal; Feny de los Angeles-Bautista, Comunidad de la Fundación de Educandos (Community of Learners Foundation) y Fundación de la Televisión para Niños de Filipinas (Philippine Children's Television Foundation); Steve Aswin, UNICEF Indonesia; Ranjinie Chandrika Jayewardene, Fondo de Educación de la Comunidad de Naciones (Commonwealth Education Fund), Sri Lanka; Helina Alia Dost, Comité Internacional de Rescate (International Rescue Committee) Pakistán; Uaiporn Daodueanchai, Consorcio Tailandia (Consortium Thailand) (Educación Mundial y Aprendizaje Mundial (World Education y World Learning)); Seema Gaikwad, Esfera India; Abdul Ghaffar, Save the Children de EE.UU., Pakistán; Dr. Abdul Samad Ghafoori, UNICEF Afganistán; Roza Gul, Ockenden International, Pakistán; Mir Abdul Malik Hashemi, GTZ BEFAre (Educación Básica para los Refugiados Afganos (Basic Education For Afghan Refugees)), Pakistán; Ung Ngo Hok, Ministerio de Educación, Juventud y Deportes, Cambodia; A.Z.M. Sakhawat Hossain, Programa de Educación BRAC (BRAC Education Program), Unidad de Asociación del Gobierno de Bangladesh (Government of Bangladesh Partnership Unit); Teresita G. Inciong, Departamento de Educación, Gobierno de las Filipinas; Shakir Ishaq, BEFAre, Pakistán; Ingrid Iversen, Instituto Internacional para la Planificación Educacional (International Institute for Educational Planning) (IIEP) UNESCO; Umesh Kumar Kattel, Organización Mundial de la Salud, Nepal; Laxman Khanal, Departamento de Educación, Gobierno de Nepal; Chirharu Kondu, UNICEF Nepal; Samphre Llalungpa, UNICEF Nepal; Udaya Manandhar, Save the Children de EE.UU., Nepal; Rachel McKinney (OC), Comité Internacional de Rescate (International Rescue Committee) Afganistán; N. Vinod Chandra Menon (OC), UNICEF India; Geeta S. Menon, CARE India; Abdul Azis Muslim, Programa de Educación por la Paz en Aceh y la No Violencia Internacional (Non Violence International and Aceh Peace Education Program); Janardhan Nepal, Departamento de Educación, Gobierno de Nepal; Patricia Omidian, Servicio Cuáquero (Quaker Service), Afganistán; W. Sterling Perera, Consultante de educación, Sri Lanka; Anna Pinto, CORE (Centro para la Organización, Investigación y Educación (Centre for Organisation Research and Education)), India; Loknath Pokhrel, CARITAS Nepal; N.M. Prusty, Esfera India y CARE India; Alexandra Pura,

Oxfam Gran Bretaña, Oficina de Filipinas; Kasturi Sengupta, Servicios Católicos de Socorro (Catholic Relief Services), India; Helen Sherpa, World Education, Nepal; Anil Sharma, Departamento de Educación, Gobierno de Nepal; Sanjay Singh, Servicios Católicos de Socorro (Catholic Relief Services), India; Deepesh Sinha, Instituto de Mitigación de Desastres (Disaster Mitigation Institute), Gujarat, India; Sarah Smith, Concern Bangladesh; Marc van der Stouwe, Cuidado de Refugiados ZOA (ZOA Refugee Care), Tailandia; Dr. Sudiono, Ministerio de Educación, Indonesia; Anne Thomas, Consultante de desarrollo educativo y comunitario, Cambodia; Leela Raj Upadhyay, Programa Mundial de Alimentos, Nepal Representantes del Grupo de Trabajo de INEE: Allison Anderson, INEE; Helge Brochmann, Consejo Noruego de Refugiados (Norwegian Refugee Council); Christine Knudsen, Save the Children EE.UU.*; Fred Ligon, Consorcio Tailandia (Consortium Thailand) (Educación Mundial y Aprendizaje Mundial (World Education y World Learning)); Susan Nicolai*, Save the Children Reino Unido; Michael Pozniak, Servicios Católicos de Socorro (Catholic Relief Services); Carl Triplehorn, Save the Children EE.UU.*

Consulta Colectiva en América Latina y el Caribe

(Ciudad de Panamá, Panamá, 5-7 de mayo de 2004, presentada por el UNICEF): Fernando Jiovani Arias Morales, Fundación Dos Mundos, Colombia; Luis Yezid Beltran Bautista, Proyecto Servicio de Asesoramiento (Project Counseling Service), Colombia; Carmen Liliana Bieberach, Fundación para la Igualdad de Oportunidades, Panamá; Roy Bowen, UNICEF Belice; Juan Pablo Bustamante, UNICEF Ecuador; Claudia Beatriz Cárdenas Becerra, SPM Latinoamérica Consultores S.A Estrategia Internacional; Claudia Ernestina Carrillo Ramírez, Comité de Familiares de Víctimas del "Caracazo" febrero de 1989, Venezuela; Milton Xavier Castellanos Mosquera, ICRC, Panamá; Joseph Marc Cesar, Ministerio de Educación y Cultura, Haití; Renee Cuijpers, ACNUR Panamá; Iris Isalia Currillo de Reyes, Ministerio de Educación, El Salvador; Victoria Ginja, Programa Mundial de Alimentos, Panamá; Diego Vidal Gutiérrez Santos, Ministerio de Educación, Gobierno de Panamá; Nirvah Jean-Jacques (OC), La Fundación Haitiana para la Educación Privada (The Haitian Foundation for Private Education) (FONHEP), Haití; Francis Joseph, Fondo de Niños Cristianos (Christian Children's Fund), Dominica y San Vicente; Gustave Joseph, Ministerio de Educación y Cultura, Haití; Reyes Jiménez, SINAPROC, Panamá; Martha Llanos, PhD; Especialista de educación y desarrollo humano; Garren Lumpkin (OC)*, UNICEF TACRO, Panamá; Gladys María Minaya Urena, Ministerio de Educación, República Dominicana; Marina Rocío Mojica Carvajal, Save the Children Reino Unido, Colombia; María Paz Bermeja, ACNUR SURGE, Panamá; Richard Pelczar, UNESCO; Gerardo Pérez Holguín (OC), CEDECIS (Corporación para el Desarrollo Comunitario y la Integración Social, Colombia); Nidya Quiroz (OC)*, UNICEF-TACRO Consuelo Ramírez, Secretaría de Educación Pública, Mexico; Flor Alba Romero Medina, Universidad Nacional de Colombia; Raisa Ruiz, UNICEF Panamá; Unai Sacona Benegas, UNICEF República Dominicana; Anyoli Sanabria López, UNICEF Nicaragua; José Alejandro Santander Narvaez, Organización Panamericana de la Salud, Ecuador; Yasuhiro Taniguchi, UN OCHA, Panamá; David Martin Villarreal García (OC), Save the Children Alliance, Bolivia; Miloody Phaine Vincent, Ministerio de Educación y Cultura, Haití; Sofia Westberg, UNICEF Perú

Representantes del Grupo de Trabajo del INEE: Allison Anderson, INEE; Marina Lopez Anselme, Trust para la Educación de Refugiados (Refugee Education Trust); Rebecca Winthrop, IRC

Consulta Colectiva en el Oriente Medio, norte de África y Europa

(Amman, Jordania, 19-21 de mayo de 2004, co-presentado por UNESCO y ACNUR): Nader Anton Abu Amsha, East Jerusalén YMCA Rehabilitation Program y YMCA Beit-Sahour; Ziad Abu Laban, Comité Internacional de la Cruz Roja (International Committee of the Red Cross), Jerusalén; Pushpa Acharya, Programa Mundial de Alimentos, Oriente Medio, Asia Central y Europa del Este, Egipto; Inna Kimaevna Airapetyan, CARE Cáucaso Norte, Chechenia; Fayez Ahmad Al-Fasfous, Centro de Investigación de la **Infancia Temprana** (Early Childhood Resource Centre), West Bank; Steven Anderson, ICRC, Jerusalén; Staneala M. Beckley (OC), UNICEF Oriente Medio y región del norte de África, Jordania; Khoudja Beldjilali, Ministerio de Educación, Argelia; Leila Boumghar, Ministerio de Educación, Argelia; Yaser Mohamed Daoud, Nabaa Líbano; Veronique Ehlen, ACNUR Jordania; Malika Elatifi, Save the Children, Marruecos; Holly Hughson, Universidad de California en Berkeley; Shaikh Kabiroddin, Organismo de Obras Públicas y

Socorro de la ONU para los refugiados de Palestina en el Medio-Oriente (UN Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East (UNRWA)); Doris Knoechel (OC), World Vision International; Zahra Mirghani (OC)*, ACNUR, Líbano; Dr. Ahmed Mirza Mirza, Universidad Saladhaddin, Irak; Robert Mizzi (OC), Proyecto de Desarrollo del Educador de Kosovo (Kosovo Educator Development Project); Issa Nassar, Ministerio de Educación, Gobierno de Jordania; Robert Parua (OC)*, UNESCO Jordania; Jacqueline Peters, UNICEF Jordania; Amela Pirić, Organización para la Seguridad y Cooperación en Europa (Organisation for Security & Cooperation in Europe), Sarajevo; Shao Potung, UNICEF Territorio Palestino Ocupado; Basri A.S. Salmoodi, Ministerio de Educación y Educación Superior, Autoridad Palestina; Kabir Shaikh, UNRWA, Jordania; Adina Shapiro, Asociación de Niños del Oriente Medio (Middle East Children's Association), Israel; Aferdita Spahiu, UNICEF Kosovo; Martine Storti, Ministerio de Educación, Francia; Mohammed Tarakhan, UNRWA, Jordania; Geeta Verma, UNICEF Jordania; Jamie Williams (OC), Save the Children Reino Unido, Egipto; Isuf Zeneli, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Kosovo
 Representantes del Grupo de Trabajo del INEE y del Grupo Steering: Allison Anderson, INEE; Eldrid Midttun, NRC; Susan Nicolai, Save the Children Reino Unido; Beverly Roberts, INEE; Christopher Talbot*, UNESCO IIEP; Nemia Temporal*, ACNUR

Facilitador de la revisión por pares: Joan Sullivan-Owomoyela

Consultor para el análisis de la revisión por pares: Margaret Sinclair

Practicante para las normas mínimas: Christine Pagen

INEE reconoce agradecido la ayuda de la Academia para el Desarrollo Educativo (Academy for Educational Development) y el Portal de Aprendizaje Global (Global Learning Portal) en el proceso de revisión por pares.

Revisores del proceso de revisión por pares: Chris Berry, Department for International Development (DFID) del Reino Unido; Lynne Bethke, InterWorks; Marilyn Blaeser, CARE; Beverlee Bruce, Consejo de Investigación de Ciencias Sociales (Social Science Research Council); Peter Buckland, Banco Mundial; Dana Burde, Universidad de Columbia; Jim DiFrancesca, Universidad de Harvard; Eric Eversman, Consultante; Jan Field, ACNUR; Sarah Dryden Peterson, Universidad de Harvard / Universidad de Makerere; Jason Hart, Oxford; Martha Hewison, Windle Trust; Dorothy Jobolingo, Comité Internacional de Rescate (International Rescue Committee) Uganda; Alison Joyner, Esfera; Ellen Van Kalmonthout, UNICEF; Jackie Kirk, Universidad McGill; Jane Lowicki, Comité Internacional de Rescate (International Rescue Committee); Gilberto Mendez, Fondo de Niños Cristianos (Christian Children's Fund) (CCF); Eldrid Midttun, NRC; Micheal Montgomery, CIDA; Claus Nelson, Red Barnet; John Rhodes Paige, St. Edwards; Delia Rarela-Barcelona, UNFPA; Margaret Sinclair, Consultante; Marc Sommers, Consultante; Martine Storti, Ministerio de Educación, Francia; Carl Triplehorn, Save the Children de EE.UU.; Julian Watson, Consultante; Michael Wessells, CCF y Randolph Macon; Jim Williams, Universidad George Washington; Sharon Wright, Programa de Educación Básica de CARE Sudán / Universidad de Massachusetts; y todos los miembros de WGMSEE.

WGMSEE de INEE está también agradecido por la orientación del personal del Proyecto Esfera, dando gracias especialmente a Nan Buzard y Alison Joyner.

Editor del Manual: David Wilson

Aunque INEE reconoce con gratitud la contribución de cada uno de los que han participado en el proceso de consultas locales, las consultas de la lista del servidor de INEE y la retroalimentación a MSEE, tomaría más de 20 páginas mencionar los nombres individuales y el espacio no nos lo permite. Sin embargo, un listado completo de todos los que contribuyeron en las consultas pueden ser hallados en el sitio de INEE en: <http://www.ineesite.org/standards/msee.asp>, así como en el CD-ROM de MSEE, el cual está disponible a través de ese sitio de Internet.

Normas mínimas para la educación en emergencias de INEE

Formulario de retroalimentación

Todos los comentarios y sugerencias se guardarán en un archivo con el Punto Focal de INEE sobre las Normas Mínimas y se considerarán para futuras revisiones basadas en Internet y en caso de otra edición impresa revisada en el futuro.

Nombre: _____

Cargo y organización: _____

Dirección: _____

Teléfono/correo electrónico: _____

Fecha: _____

Al responder las siguientes preguntas, por favor sea específico, y donde sea posible, brinde antecedentes o referencias basadas en la evidencia para su sugerencia.

1) ¿Qué comentarios o retroalimentación generales tiene usted sobre cualquier parte del Manual de INEE sobre las Normas Mínimas para la Educación en situaciones de Emergencias?

2) ¿Existen indicadores que necesiten ajustes?

3) ¿Existe información nueva que deba reflejarse en las notas orientadoras?

4) ¿Existen herramientas adicionales que deben incluirse como apéndices o dentro del Anexo de Referencias y Guía de Recursos?

Por favor envíe este formulario al Punto Focal de INEE sobre Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencias: Allison Anderson

c/o International Rescue Committee / 122 East 42nd Street / New York, NY 10168-1289

Tel: (+1 212) 551 3107 / Fax: (+1 212) 551 3185 / allison@theirc.org

INEE

Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencias, Crisis Crónicas y Reconstrucción Temprana

La Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencias (INEE) ha facilitado un proceso consultivo y de amplia base en el desarrollo de los estándares globales mínimos que expresan el nivel mínimo de calidad y acceso a la educación en emergencias, crisis crónicas y la fase de una reconstrucción temprana.

Los Estándares Mínimos para Educación en Situaciones de Emergencias son tanto un manual como una expresión del compromiso para que todos los individuos – niños, adolescentes y padres – tengan el derecho a la educación en situaciones de emergencias. Las creencias esenciales del Proyecto Esfera son reiteradas en los Estándares Mínimos: que todas las medidas necesarias serán tomadas para aliviar el sufrimiento humano durante periodos de calamidad y conflicto, y que todas las personas afectadas por los desastres tengan el derecho a una vida digna.

Las normas mínimas resultantes de la INEE fueron elaboradas sobre las bases de la Convención de los Derechos del Niño, las metas de la Reunión de Dakar sobre Educación para todos y la Carta Humanitaria del Proyecto Esfera. Como el Proyecto Esfera, los estándares fueron establecidos para ser utilizados como una herramienta de generación de capacidades y entrenamiento para las agencias humanitarias, gobiernos y poblaciones locales, para aumentar la efectividad y calidad de la asistencia en educación y de esta manera hacer una diferencia significativa en las vidas de la gente afectada por los desastres. También se usarán para ayudar a aumentar la responsabilidad y previsión entre actores humanitarios, y mejorar la coordinación entre socios, incluyendo las autoridades de educación.

COMISION EUROPEA



Ayuda Humanitaria

El Departamento de Ayuda Humanitaria de la Comisión Europea, financia intervenciones de ayuda humanitaria a las víctimas de catástrofes naturales y conflictos fuera de la Unión Europea. La ayuda se brinda directamente a las víctimas, de manera imparcial, sin distinción de raza, religión u opinión política.