



# La educación de los refugiados

Un estudio mundial

Sarah Dryden-Peterson  
Instituto de Ontario para Estudios  
en Educación  
Universidad de Toronto

Noviembre 2011



## Servicio de Evaluación y Elaboración de Políticas

El Servicio de Evaluación y Elaboración de Políticas (PDES, por sus siglas en inglés) del ACNUR está comprometido con el análisis sistemático y la evaluación de políticas, programas, proyectos y prácticas del ACNUR. También promueve la investigación rigurosa sobre los asuntos relacionados con la labor del ACNUR y alienta un intercambio activo de ideas e información entre profesionales humanitarios, las personas encargadas del diseño de políticas y la comunidad de investigadores. Todas estas actividades se llevan a cabo con el propósito de fortalecer la eficacia operacional del ACNUR, mejorando la capacidad de la organización para cumplir su mandato en nombre de los refugiados y otras personas de interés de la Oficina. El trabajo del PDES se guía por los principios de transparencia, independencia, consulta, pertinencia e integridad.



**UNHCR  
ACNUR**

La Agencia de la ONU para los Refugiados

Servicio de Evaluación y Elaboración  
de Políticas Alto Comisionado de las  
Naciones Unidas para los Refugiados  
Case Postale 2500  
1211 Ginebra 2, Suiza

Tel: (41 22) 739 8433  
Fax: (41 22) 739 7344  
e-mail: [hqpd00@unhcr.org](mailto:hqpd00@unhcr.org)  
internet: [www.unhcr.org](http://www.unhcr.org)

Todos los informes de evaluación del PDES son de dominio público. Las versiones electrónicas se publican en el sitio web del ACNUR y pueden obtenerse copias impresas poniéndose en contacto con el PDES. Ellas se pueden citar y copiar, siempre que se reconozca la fuente. Las opiniones expresadas en las publicaciones del PDES no son necesariamente las del ACNUR. Las designaciones y mapas utilizados no implican la expresión de una opinión o reconocimiento por parte del ACNUR en cuanto a la condición jurídica de un territorio o de sus autoridades.

**Impreso por el ACNUR**



# Reconocimientos

Muchas personas dirigen con visión el campo de la educación en situaciones de emergencia y muchas de ellas contribuyeron con sus ideas a la conceptualización, diseño, análisis y evaluación de este estudio de la educación de los refugiados: Pilar Aguilar, Allison Anderson, Neil Boothby, Alexandra Kaun, Zachary Lomo, Eldrid Midttun, Susan Nicolai, Gonzalo Retamal, Jenny Perlman Robinson, Nicolas Servas, James Simeon, Margaret Sinclair, Christopher Talbot, Nemias Temporal, Carl Triplehorn y James Williams. Se contó, además, con dos críticos externos: Dana Burde y Mario Novelli. Joanna Rahman, Laura Rezzonico y Manon Wettstein, estudiantes de maestría de la Universidad de Neuchatel, Suiza, escribieron detallados y estimulantes estudios de casos con los que se incorpora en este estudio la experiencia crítica del terreno.

Me gustaría agradecer a todos aquellos en el ACNUR que ayudaron con el estudio: Eva Ahlen, Susanne Kindler-Adam, Nathalie Meynet, Audrey Nirrengarten, Annika Sjoberg, el personal de las oficinas en el terreno del ACNUR en Malasia, Mauritania y Uganda y, especialmente, a Ita Sheehy por sus reflexivas sugerencias en todas las etapas del estudio; Jeff Crisp por su compromiso con este tema, y Esther Kiragu por su supervisión especializada de principio a fin. Un agradecimiento especial a Marion Fresia, quien trabajó conmigo en la metodología de los estudios de casos en el terreno y la supervisión de los estudiantes de maestría, y cuya experiencia y conocimiento proporcionan información analítica fundamental. Los errores u omisiones son solo míos.

# Índice

Siglas .....	4
Lista de gráficos, recuadros de textos y tablas .....	6
Resumen ejecutivo .....	8
1. Introducción .....	10
2. El desarrollo de la educación de los refugiados .....	14
El mandato para la educación de los refugiados.....	15
Iniciativas de autoayuda y becas.....	15
De las becas a los sistemas de educación.....	18
Del campo de la práctica al ámbito de la política.....	19
La educación de los refugiados como parte del movimiento de EPT .....	21
La educación de los refugiados en el contexto de la educación en emergencias .....	22
3. La situación actual en el terreno: acceso, calidad y protección .....	24
El acceso es limitado y desigual.....	26
La calidad se define y se mide con normas ineficientes .....	32
La educación protege solo si es de alta calidad .....	35
La educación de los refugiados enfrenta grandes limitaciones institucionales, de recursos y coordinación.....	37
4. Retos urgentes en la educación de los refugiados .....	44
Reto #1: La educación de los refugiados en zonas urbanas requiere de un enfoque diferente de las estrategias que se usan en los campamentos. ....	44
Reto #2: El acceso limitado a la educación posprimaria para los refugiados en campamentos y en entornos urbanos tiene inmensas consecuencias económicas y sociales, para los individuos y las sociedades.....	50
Reto #3: Existe escasez de maestros de calidad y faltan estructuras, inclusive remuneración y capacitación, para retenerlos.....	57
Reto #4: La calidad de la educación de los refugiados y cómo se la reconoce, no ayuda a los niños a hacer conexiones entre escolarización y sus medios de vida sostenibles en el futuro. ....	62

Reto #5: La naturaleza inherentemente política del contenido y las estructuras de la educación de los refugiados puede exacerbar el conflicto social, enajenar a los niños y producir una educación que no es de calidad ni protege. ....67

Reto #6: La falta de recursos financieros y su inconsistencia, así como la escasez de expertos en educación en el ACNUR y las agencias implementadoras, limitan el progreso en la educación de los refugiados. ....75

Reto #7: Existen desafíos en la coordinación de la educación de los refugiados, incluyendo complejas dinámicas de poder, que limitan la productividad de las asociaciones. ....82

5. La educación como solución duradera: Conclusiones y recomendaciones....86

Referencias .....92

## Siglas

<b>AAH-I</b>	Ayuda de Acción para África-Internacional
<b>ACNUR</b>	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
<b>AI</b>	Agencia Implementadora
<b>CARA</b>	Ley de Control de Refugiados Extranjeros (Uganda)
<b>CDN</b>	Convención sobre los Derechos del Niño
<b>CIR</b>	Comité Internacional de Rescate
<b>CNA</b>	Evaluación Integral de Necesidades
<b>COPE</b>	Oportunidades Complementarias para la Educación Primaria
<b>CREPS</b>	Programa de Educación Complementaria Rápida para las Escuelas
<b>DAFI</b>	Iniciativa Académica Alemana para Refugiados Albert Einstein
<b>DIP</b>	División de Protección Internacional
<b>DAO</b>	División de Apoyo a las Operaciones
<b>DPSM</b>	División de Apoyo y Gestión de Programas
<b>EGRA</b>	Diagnóstico de Lectura Temprana
<b>EPT</b>	Educación para Todos
<b>IASC</b>	Comité Permanente entre Organismos
<b>IBT</b>	Objetivo Presupuestario Inicial
<b>IIEP</b>	Instituto Internacional de Planificación de la Educación
<b>INEE</b>	Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia
<b>JPO</b>	Oficial Subalterno del Cuadro Orgánico
<b>ME</b>	Ministerio de Educación
<b>MoU</b>	Memorando de Entendimiento
<b>NRC</b>	Consejo Noruego para Refugiados
<b>NWFP</b>	Provincia de la Frontera Noroeste de Pakistán
<b>ONG</b>	Organización No Gubernamental



<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
<b>OOPS</b>	Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente
<b>PDES</b>	Servicio de Evaluación y Elaboración de Políticas
<b>PID</b>	Persona Internamente Desplazada
<b>PEP</b>	Programa de Educación para la Paz
<b>PSLE</b>	Exámenes Finales de Educación Primaria
<b>RDAS</b>	República Democrática Árabe Saharaui
<b>RCA</b>	República Centroafricana
<b>RDC</b>	República Democrática del Congo
<b>RET</b>	Fideicomiso para la Educación de los Refugiados
<b>SJR</b>	Servicio Jesuita a Refugiados
<b>SMC</b>	Comité de Gestión Escolar
<b>SUMC</b>	Servicio Universitario Mundial de Canadá
<b>TBM</b>	Tasa Bruta de Matrícula
<b>TDA</b>	Asistencia para el desarrollo
<b>TEMT</b>	Test de Evaluación Matemática Temprana
<b>TNM</b>	Tasa Neta de Matrícula
<b>TVSD</b>	Desarrollo de Competencia Técnicas y Profesionales
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>UNICEF</b>	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
<b>UNV</b>	Voluntarios de las Naciones Unidas
<b>UPE</b>	Educación Primaria Universal
<b>VSG</b>	Violencia sexual y de género
<b>YEP</b>	Paquete de Educación para la Juventud

## Lista de gráficos, recuadros y tablas

### Gráficos

- Gráfico 3.1 Participación de refugiados en escuela primaria y secundaria (2009), en comparación con la participación mundial (2008) expresada en la tasa bruta de matrícula (TBM)
- Gráfico 3.2a. Tasa bruta de matrícula (TBM) para refugiados y nacionales en 39 países de acogida de refugiados
- Gráfico 3.2b Tasa bruta de matrícula (TBM) en 2008 para refugiados y nacionales en países de acogida seleccionados
- Gráfico 3.3. La tasa bruta de matrícula (TBM) en la escuela primaria y secundaria varía entre las regiones y por campamento frente al entorno urbano
- Gráfico 3.4 Tasa bruta de matrícula (TBM) en la escuela primaria en entornos urbanos y de campamentos dentro de la misma operación de país
- Gráfico 3.5 El Índice de Paridad de Género (IPG) varía entre las regiones y por campamento frente al entorno urbano
- Gráfico 3.6 Número de alumnos por profesor en campamentos en los países prioritarios, 2009
- Gráfico 3.7 Porcentaje de maestros cualificados o capacitados del total de docentes, en los campamentos en los países prioritarios, 2009
- Gráfico 3.8 Porcentaje de profesoras del total de maestros en campamentos en los países prioritarios, 2009
- Gráfico 3.9 Porcentaje de profesores refugiados del total de maestros en campamentos en los países prioritarios, 2009
- Gráfico 3.10 Personal de educación del ACNUR
- Gráfico 3.11 Presupuesto de educación del ACNUR 2004-2012. Las cifras para 2010-2012 indican fondos recibidos en relación con las necesidades
- Gráfico 3.12 Presupuesto asignado por el ACNUR en 2010 a la educación, como porcentaje del presupuesto total, en comparación con las asignaciones de los presupuestos nacionales a la educación
- Gráfico 3.13 Presupuesto del ACNUR para la educación asignado por resultado, 2012
- Gráfico 3.14 Presupuesto del ACNUR para la educación asignado por resultado, 2010-2012, con el % indicado para 2012.
- Gráfico 3.15 Presupuesto del ACNUR para la educación asignado por región, 2012
- Gráfico 4.1 El enfoque de la política de educación en las zonas urbanas
- Gráfico 4.2 Financiación para actividades de educación en Jordania, 2007-2010

- Gráfico 4.3 Tasa bruta de matrícula (2009) en relación con el porcentaje de las necesidades educativas financiadas (2009 - 2010)
- Gráfico 4.4. Financiación en 2010, expresada como un porcentaje del financiamiento en 2009 para 31 operaciones
- Gráfico 4.5 Cambio porcentual en tasa bruta de matrícula, 2007-2009, en los campamentos de los países prioritarios.
- Gráfico 4.6 Cambio porcentual en tasa bruta de matrícula, 2007-2009, en entornos urbanos en los países prioritarios.

## Recuadros de textos

- Recuadro 2.1. Cronología de acontecimientos importantes en la educación de los refugiados
- Recuadro 2.2. Educación y gobernanza de los refugiados
- Recuadro 2.3. Escuelas iniciadas por refugiados y apoyadas por el ACNUR
- Recuadro 2.4. Directrices de educación de los refugiados
- Recuadro 3.1. Compromisos de la política de educación del ACNUR
- Recuadro 3.2. Tasa bruta de matrícula (TBM)
- Recuadro 3.3 La información limitada ocasiona un juego de adivinanzas al definir políticas y programas
- Recuadro 4.1. La gobernanza de los refugiados en las zonas urbanas afecta la matrícula escolar
- Recuadro 4.2. “Fui a la escuela pública hasta enero pasado... Por ahora... no puedo continuar mis estudios”: el caso de un joven rohingya de 13 años en Malasia
- Recuadro 4.3. La educación después de la primaria da “voz” a los jóvenes
- Recuadro 4.4. Remuneración sostenible a los profesores en Etiopía: un enfoque escalonado
- Recuadro 4.5. Aprender “muy poco” no le permitirá a Annette ser enfermera
- Recuadro 4.6. El idioma de la enseñanza es un asunto político y polémico
- Recuadro 4.7. Las palabras pueden hacerte daño a ti y a la sociedad
- Recuadro 4.8. El rol del poder en la participación comunitaria

## Tablas

- Tabla 1. Desafíos urgentes y recomendaciones para la educación de los refugiados



© ACNUR / S. Perham

El acceso a la educación es limitado y desigual, sobre todo para las niñas, en la secundaria y en el este y el Cuerno de África.

## Resumen ejecutivo

La educación es una de las principales prioridades de las comunidades de refugiados. Sin embargo, todavía no hay muchos resultados tangibles del compromiso del ACNUR de garantizar el derecho a la educación a los niños y a los jóvenes refugiados. La falta de educación de alta calidad y protectora para los refugiados obstaculiza el cumplimiento de los objetivos de la Educación para Todos, de alcanzar soluciones duraderas, el desarrollo sostenible y la reconstrucción de los países de origen y de acogida.

### ■ La situación actual en el terreno

- *El acceso a la educación de los refugiados es limitado y desigual entre regiones y en entornos de desplazamiento, sobre todo para las niñas y en la secundaria.* En todo el mundo la matrícula en la escuela primaria es sólo del 76% y cae dramáticamente a 36% en la secundaria. Las niñas están en una extraordinaria desventaja; en el este y en el Cuerno de África, sólo cinco niñas están matriculadas en la escuela por cada 10 niños.
- *La educación de los refugiados por lo general es de muy baja calidad, con indicadores ineficaces que miden los insumos en lugar de los resultados.* La proporción entre maestro-alumno alcanzan promedios de hasta 1:70 y, en muchas situaciones, los profesores no han tenido ni siquiera los diez días de capacitación que les colocarían en la categoría de

“capacitados”. Los datos disponibles indican que muchos niños refugiados aprenden muy poco en las escuelas; entre los refugiados eritreos en Etiopía, menos del 6% de los niños refugiados había alcanzado fluidez en la lectura al llegar a cuarto grado.

- *La educación de los refugiados no está cumpliendo su función protectora debido a que no se concentra en el aprendizaje.* Los indicadores actuales presuponen que las escuelas son útiles sólo como “espacios” para identificar problemas de protección.
- *El ACNUR no puede cumplir con su mandato de brindar a los refugiados educación de alta calidad y protectora con los actuales recursos humanos y financieros.* A nivel mundial en el 2011, solo hay dos puestos de oficial de educación, y las agencias implementadoras a menudo no tienen capacidad técnica en la educación. La educación recibió sólo el 4% del total del presupuesto integral del ACNUR en 2010

## ■ Una agenda para el cambio

Con base en un análisis exhaustivo, este estudio establece una agenda para el cambio, encaminada a promover la educación de alta calidad y protectora para los refugiados, en consonancia con la educación como una solución duradera y un elemento central del mandato del ACNUR:

- *Integración de los refugiados en los sistemas nacionales de educación*, sobre todo en las zonas urbanas donde viven ahora la mitad de los refugiados, trabajando estrechamente con los ministerios de educación y UNICEF para fortalecer los sistemas nacionales en beneficio de los refugiados y también de las comunidades de acogida;
- *Prestación de educación posprimaria para todos los refugiados* hasta el final de la escuela secundaria, con énfasis en el acceso de las niñas y otros grupos marginados, y brindar otras oportunidades para la educación superior, como becas y programas basados en educación abierta y a distancia;
- *Inversión en la formación del profesorado* que cultive habilidades de alta calidad relacionadas con la pedagogía y el contenido, que sea secuencial y conduzca a una cualificación básica reconocida en el país de origen y/o el de acogida;
- *Desarrollo de nuevas normas e indicadores para la educación*, que midan los resultados del aprendizaje, incluidas las evaluaciones formativas en clase y pruebas de muestra independientes y acumulativas, con base en el Diagnóstico de Lectura Temprana (EGRA, por sus siglas en inglés) y en colaboración con el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO, los ministerios de educación nacionales y otros socios bilaterales que apoyen la educación;
- *Reconocimiento de las conexiones entre educación y conflicto en toda política y planificación de la educación*, haciendo hincapié en el uso de análisis sensibles al conflicto para evaluar el contenido y las estructuras de la educación, incluyendo el plan de estudios, el idioma y las relaciones entre los actores; la importancia de la educación para la estabilidad política y el liderazgo en los países de acogida y la repatriación, y el restablecimiento de la educación para la paz como un componente esencial de la educación de los refugiados;
- *Apoyo para el aumento de recursos humanos y financieros predecibles en la educación*, incluida la contratación de asesores regionales de educación, oficiales de educación en las oficinas de país y oficiales de servicios comunitarios y de protección con experiencia educativa; la selección de agencias implementadoras con probada capacidad técnica en la materia, y formalizar asociaciones operacionales y en el terreno entre el ACNUR y los ministerios nacionales de educación, UNICEF y el Grupo Temático de Educación [del IASC].



© ACNUR / P. Smith

La calidad de la educación que reciben los niños refugiados en el exilio determina su capacidad para contribuir a sus sociedades de origen y de acogida.



## Introducción

La prestación de oportunidades educativas es una de las mayores prioridades de las comunidades de refugiados. Madres, padres y niños refugiados en todo el mundo subrayan que la educación es “la clave para el futuro”, que ayudará a traer la paz a sus países; que a pesar de no saber “qué pasará mañana”, la educación trae estabilidad y esperanza.

El acceso a la educación es un derecho humano básico y está vinculado a la reducción de la pobreza, con promesas de estabilidad, crecimiento económico y de una vida mejor para los niños, las familias y las comunidades. La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 reconoció la enseñanza primaria obligatoria como un derecho universal. La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Naciones Unidas, 1979) hizo un llamado a no discriminar al ofrecer educación a hombres y mujeres, y la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, afirmó el derecho de todos los niños, independientemente de su estado, a la educación primaria gratuita y obligatoria, a la disponibilidad y accesibilidad de la educación secundaria y la accesibilidad de la educación superior con base en la capacidad (Naciones Unidas, 1989, artículo 28). El derecho a la educación de los refugiados se establece en el artículo 22 de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951; la resolución 64/290 (julio de 2010) del Consejo de Derechos Humanos de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación en situaciones de emergencia (Naciones Unidas, 2010a), y en el proyecto de resolución del Consejo de Derechos Humanos sobre el derecho a la educación de los refugiados, los migrantes y los solicitantes de asilo (junio de 2011) (Naciones Unidas, 2010b).

La educación es una preocupación creciente del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). Este articula su importancia en los documentos como “un derecho fundamental” (Comité Ejecutivo del Programa del Alto Comisionado, 2006, p. 6) y como un “derecho habilitante”, es decir, a través del cual se obtienen los otros derechos (ACNUR, 2011e, p. 18). Desde 2010 la educación ha cobrado nueva importancia para la agencia. Tiene un nuevo lugar institucional como parte de su mandato principal de proteger, después de haber pasado de la División de Operaciones a la de Protección Internacional y es una de las prioridades estratégicas mundiales (2010-2011 y 2012-2013) (ACNUR, 2011e).

No obstante, a pesar del lenguaje vinculante y la reorganización institucional, todavía hay pocos resultados tangibles del compromiso del ACNUR de garantizar el derecho a la educación de calidad de los niños y jóvenes refugiados. El acceso a la educación de los refugiados es limitado y desigual entre regiones y en situaciones de desplazamiento, en especial en la secundaria y para las niñas.

Además, importantes funcionarios del ACNUR y los refugiados han descrito la educación de estos como “educación para la decepción”. La estrategia de educación del ACNUR para 2010-2012 presupone que “la necesidad de servicios de calidad está más allá de la capacidad actual del ACNUR” (traducción libre), (ACNUR, 2009c, p. 28). La capacidad educativa del ACNUR sorprende por sus limitados recursos humanos y financieros. En toda la organización hubo sólo dos puestos de oficial de educación en 2011, uno en la Sede en Ginebra y el otro en el campo, creado justo ese año; los “puntos focales” de educación designados son oficiales de servicios comunitarios, de protección y asistentes de programas. La educación recibe sólo el 2% de la ayuda humanitaria, la más baja de todos los sectores, y sólo se cumple el 38% de las solicitudes de financiación para educación, que es aproximadamente la mitad del porcentaje medio en todos los demás sectores (UNESCO, 2011, p. 3). Los otros actores en el terreno, incluidas las organizaciones no gubernamentales (ONG), académicos y otras agencias de la ONU (p. w. Jones, 1999; P. w. Jones y Coleman, 2005; Klees, 2002; Mundy, 1999, 2002; UNESCO, 2011, págs. 4-23) no reconocen actualmente al ACNUR como un actor en la educación.

¿Cómo se explica la diferencia en la visión que tienen los refugiados de la educación y la que tiene el ACNUR como institución? La discrepancia es de prioridades y también de enfoque. En general hay tres enfoques conceptuales que guían la educación de los refugiados en el terreno y en emergencias (Burde, 2005, págs. 10-11).

En primer lugar está el *enfoque humanitario*, que describe actualmente el enfoque institucional general del ACNUR para la educación de los refugiados. El cual considera la educación como un componente de la respuesta rápida, que ofrece una protección inmediata a los niños y previene las violaciones de los derechos humanos. Con frecuencia no implica la colaboración con gobiernos o el fortalecimiento institucional.

En segundo lugar está el *enfoque de los derechos humanos*, que hace hincapié en la educación como un derecho humano que debe alcanzarse y cultivarse a través de la educación en cualquier situación, incluso en las crisis. Además, define la educación como un “derecho habilitante” al proporcionar “habilidades que las personas necesitan para desarrollar todo su potencial y ejercer otros derechos, como el derecho a la vida y la salud” (INEE, por sus siglas en inglés, 2010b, p. 7). La educación sólo puede cumplir esa promesa si es de alta calidad, lo que significa que debe estar disponible y ser accesible, aceptable y adaptable (Tomaševski, 2001). Este enfoque es coherente con el mandato del ACNUR, mas no con su práctica actual, en especial en lo referente a la calidad.

En tercer lugar está el *enfoque del desarrollo*, que considera la educación como una inversión a largo plazo para la sociedad y la falta de educación de calidad en una crisis como un retraso en el potencial de desarrollo, que incluso permite “retrocesos en el desarrollo”. Padres e hijos refugiados por lo general expresan este enfoque, con una perspectiva de la educación a largo plazo, con prioridad en el acceso actual a una educación de calidad, pero siempre con un sentido de pertinencia futuro respecto a los medios de vida sostenibles individuales y el progreso social.

Ante las nuevas realidades en el trabajo con los refugiados, es vital apoyar la educación de alta calidad con base en el enfoque de los derechos humanos y el enfoque del desarrollo. Primero, se reconoce así la naturaleza prolongada de los conflictos contemporáneos. La educación que reciben la mayoría de los niños refugiados en el exilio no es una medida temporal, sino su principal oportunidad. Segundo, el creciente número de refugiados en zonas urbanas y la política que atiende esa realidad, implican transformar la forma de prestar asistencia. En educación, significan promover a alto nivel la integración de los niños refugiados en las escuelas nacionales y apoyar continuamente la construcción de sistemas nacionales de educación en colaboración con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Tercero, está la aceptación de que la educación puede mitigar y también exacerbar los conflictos. Establecer condiciones para la paz requiere un análisis intenso de las fuentes del conflicto y comprometerse de forma activa con el contenido y la pedagogía de la educación de los refugiados como una fuerza positiva. Reconceptualizar la educación de los refugiados a cuenta de estas realidades y alinearse con los enfoques de los derechos humanos y del desarrollo será crucial para alcanzar las prioridades mundiales del ACNUR y las soluciones duraderas sostenibles.

El Servicio de Evaluación y Elaboración de Políticas (PDES) del ACNUR encargó este estudio en un intento por trazar un camino para las políticas y la programación de la educación para los refugiados. No se trata de una evaluación de los programas de educación del ACNUR, sino de un estudio general y mundial que identifica patrones comunes y categorías en el campo de la educación de los refugiados. Examina el papel central del ACNUR en la prestación de la educación de los refugiados, pero la sitúa históricamente, desde la Segunda Guerra Mundial hasta el presente y en el movimiento mundial de Educación para Todos (EPT) y en la literatura en crecimiento sobre educación en situaciones de conflicto en términos generales.

Las fuentes de datos incluyen una revisión de la literatura; análisis de documentos y datos internos del ACNUR; una encuesta en línea (79 entrevistados), y entrevistas telefónicas con el personal del ACNUR, de las agencias implementadoras y otras organizaciones de educación para refugiados en sitios prioritarios en el terreno (42 entrevistados). El estudio también se basa en tres estudios de casos que incluyen un campamento (Uganda), un entorno urbano (Malasia) y un contexto de repatriación (Mauritania), para los cuales estudiantes de maestría de la Universidad de Neuchatel, Suiza, realizaron tres meses de trabajo de campo antropológico en cada país bajo la supervisión de Marion Fresia y quien suscribe (puede encontrarse más información sobre la metodología del estudio de caso en cada uno de estos tres informes: Rahman, 2011; Rezzonico, 2011; Wettstein, 2011).

Este estudio es de alcance mundial. Los tres estudios de caso representan entornos importantes en los que transcurre la educación de los refugiados: en un campamento, una ciudad y tras la repatriación. La metodología del estudio de caso no captura la amplia gama de realidades en un contexto específico de la educación de los refugiados, sin embargo, proporciona un profundo entendimiento sobre los contextos particulares que permiten la comprobación de teorías. A pesar de la amplia gama de fuentes movilizadas, el estudio tiene limitaciones importantes. Los recursos financieros y humanos disponibles no permitieron que el estudio fuera exhaustivo. En particular, fue un desafío la búsqueda de comparaciones mundiales para informar y contextualizar los estudios de caso, dado que la información más relevante sobre la educación de los refugiados, que hubiera ayudado a desentrañar las historias detrás de las limitadas cifras mundiales disponibles, está descentralizada. Muchas agencias implementadoras evalúan de forma continua su trabajo, pero no existe un sistema de gestión del conocimiento, de modo que la documentación es inaccesible fuera de las oficinas en el terreno del ACNUR y a menudo está en poder de funcionarios que rotan constantemente. Las cifras disponibles a menudo están incompletas, no se pueden comparar y no se actualizan. Finalmente, los archivos son escasos y esto limita las comparaciones en el tiempo. El estudio se limita a los refugiados, no analiza la educación preescolar ni la de adultos ni incluye a los desplazados internos.

El resto del informe está organizado de la siguiente manera: la Sección 2 expone la historia de la educación de los refugiados. La Sección 3 presenta la situación actual de la educación de los refugiados en términos de lo que se conoce sobre acceso, calidad y protección y las limitaciones



pertinentes institucionales de recursos y coordinación. Fuera de esa situación surgen siete desafíos para la educación de los refugiados, que exploro en detalle en la Sección 4. Cada uno de estos desafíos conducen a una recomendación específica. La Sección 5 concluye con compromisos generales que el ACNUR debería hacer con la educación de los refugiados, enmarcados en la idea central de la educación como una solución duradera.



© Szabo (1958), foto de archivo del ACNUR

La educación de los refugiados tiene una larga historia. En 1956 los niños refugiados húngaros recibieron cursos de alemán para prepararlos para el sistema escolar austriaco.



## El desarrollo de la educación de los refugiados

*“Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”:* preámbulo de la Constitución de 1945 de la UNESCO (UNESCO, 2004a).

Desde antes de la Segunda Guerra Mundial, organizaciones como *Save the Children* establecieron escuelas para niños en situaciones de emergencia, pero proporcionar educación se hizo más común durante y como secuela de la Segunda Guerra Mundial. En ese momento tuvo sus orígenes un campo coherente para la educación de los refugiados. La dinámica política de la guerra fría condujo al crecimiento de la población de refugiados en el mundo y los horrores de la Primera y Segunda Guerra mundiales iniciaron la creencia en el poder y la necesidad de la educación, como se expresa en el preámbulo de la Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de 1945.

Desde ese momento el desarrollo de la educación para los refugiados está conectado integralmente a los instrumentos internacionales, las relaciones institucionales y las cambiantes concepciones sobre los propósitos de la educación. En el recuadro 2.1 se resume una cronología de estos importantes acontecimientos (páginas 14 y 15).

## ■ El mandato para la educación de los refugiados

Los fundamentos de la prestación de educación de los refugiados se exponen en el artículo 22 de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 que establece que los Estados contratantes “concederán a los refugiados el mismo trato que a los nacionales en lo que respecta a la enseñanza elemental... y el trato más favorable posible... respecto de la enseñanza distinta de la elemental” (ACNUR, 2010c). Incluso entre los signatarios de la Convención, la materialización del derecho a la educación ha dependido de las leyes, políticas y prácticas vigentes en diferentes momentos históricos y en cada contexto nacional (ver recuadro 2.2).

### Recuadro 2.2. Educación y gobernanza de los refugiados

El acceso a la educación depende de las estructuras de gobernanza de los refugiados y las políticas de asilo en diferentes lugares y momentos históricos. Por ejemplo, a principios de 1975 en Tanzania los niños refugiados de Burundi, Ruanda y Zaire fueron integrados en el sistema nacional de educación (Dodds e Inquai, 1983, p. 11), aunque más tarde fueron reubicados en campamentos de refugiados (Obura, 2003). En Irán los refugiados afganos pudieron ejercer el derecho a la educación antes de que comenzara la repatriación voluntaria a Afganistán en 2002; sin embargo, a los afganos en Irán se les niega acceso a la educación de forma sistemática por discriminación y con el establecimiento de tasas de matrícula adicionales (Ebadi, 2008; ACNUR, 2010d).

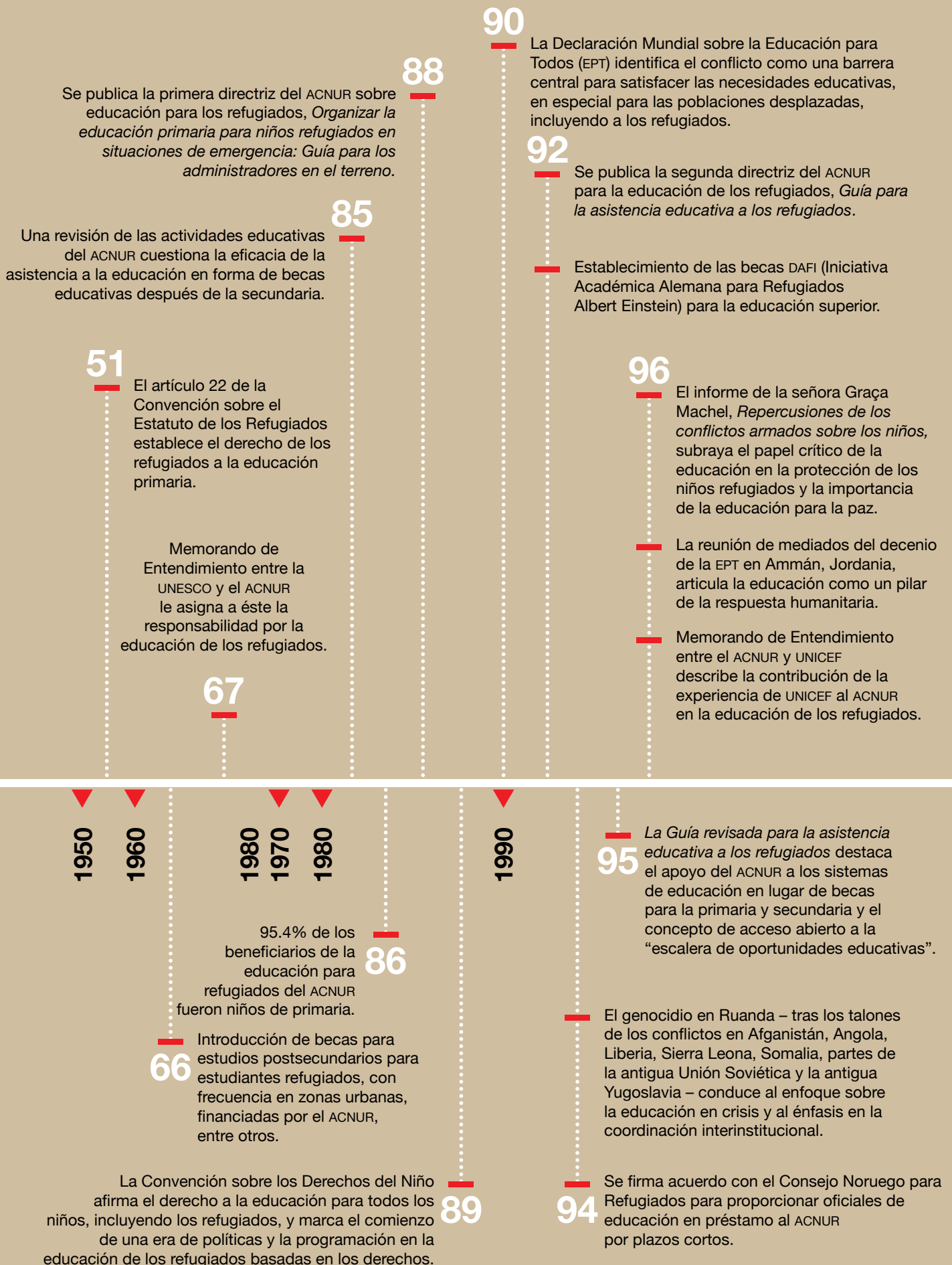
Las operaciones del ACNUR, descentralizadas y orientadas al terreno, han colocado a la organización en una posición central para materializar el derecho a la educación de los refugiados. Desde sus orígenes en 1945, la UNESCO tiene el mandato mundial de la educación, incluyendo la de los refugiados y otras personas desplazadas. Sin embargo, a mediados de la década de 1960 estaba claro que con el enfoque de la UNESCO sobre políticas nacionales, había poca capacidad para actuar en ese terreno. El ACNUR comenzó a crear capacidad para la educación de los refugiados, pero dependía de los conocimientos y el apoyo técnico de la UNESCO, como se indica en el *Memorando de Entendimiento entre la UNESCO y el ACNUR* de julio de 1967 (Retamal, de próxima publicación, p. 9; La UNESCO y el ACNUR, 1984). En ese momento el ACNUR tenía puestos de oficial de educación en el terreno y llevó el manto de la educación de los refugiados entre las agencias de la ONU

## ■ Iniciativas de autoayuda y becas

Hasta la década de 1980 el ACNUR asignó pocos recursos a la educación. Normalmente dependía de que los refugiados crearan sus propias escuelas primarias. Varios estudios empíricos de caso que se remontan a la década de 1970 documentaron que cuando la educación no está disponible, ya sea en la fase aguda de una emergencia o por falta de recursos, a menudo los refugiados desarrollan sus propias escuelas y otros programas informales de aprendizaje (Dodds e Inquai, 1983; Sinclair, 2001; UNICEF, 2010, págs. 36-39). En las décadas de 1960 y 1970 —e incluso hoy— esas iniciativas solían ser manifiestamente políticas, con la lucha de los refugiados por la autodeterminación vinculada de manera estrecha al desarrollo de sus organizaciones educativas (ver recuadro 2.3).

Al delegar la responsabilidad de la educación primaria a las comunidades de refugiados, el ACNUR en ese momento centraba la mayor parte de sus recursos financieros y personal a la educación posprimaria. A partir de 1966 se introdujeron becas de educación postsecundaria y desde ese momento se convirtieron en una parte central del programa de educación del ACNUR. Este enfoque hizo énfasis en “la integración de los refugiados, a menudo en zonas urbanas” (Dodds e Inquai, 1983, pág. 10). El número de becas aumentó de unas 1.000 en 1966 a más de 1.200 en 1982 y a 3.950 en 1987 (Retamal, próxima publicación, p. 13), con financiación directa del ACNUR y de otras organizaciones como el Servicio Universitario Mundial, Consejo Mundial de Iglesias, la Federación Luterana Mundial y la Secretaría del *Commonwealth* (Servicio de Inspección y Evaluación del ACNUR, 1997, p. 5).

## Recuadro. 2.1. Cronología de acontecimientos importantes en la educación de los refugiados



La revisión de las actividades educativas del ACNUR para los refugiados concluye que sus programas en la materia están “plagados de inconsistencias” y que las directrices existentes son inadecuadas.

97

2K

El ACNUR vuelve a abrir el puesto de oficial superior de educación en preparación para el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar.

La evaluación temática de la educación en situaciones de emergencia y la sesión de estrategia del Foro Mundial sobre la Educación reconocen el papel de la educación en el desarrollo nacional y la promoción de la paz, en especial para los refugiados en todas las fases del desplazamiento.

El Marco de Acción de Dakar vuelve a hacer énfasis en que el conflicto representa una barrera para alcanzar las metas de la EPT y la educación en situaciones de emergencia se convierte en un programa insignia de la EPT.

01

Se forma la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) y adquiere un papel central en la promoción interinstitucional y el intercambio de información en la educación en situaciones de emergencia.

04

La INEE publica las *Normas mínimas para la educación en emergencias, crisis crónicas y reconstrucción temprana*, la herramienta fundamental para la calidad y la rendición de cuentas en el campo de la educación en emergencias.

10

El INEE emite la versión revisada de las *Normas mínimas para la educación en emergencias: Preparación, respuesta y recuperación*, que sigue siendo la herramienta fundamental para la calidad y la rendición de cuentas en el campo de la educación en emergencias.

La Unidad de Educación del ACNUR pasa de Operaciones, donde estuvo primero en el Departamento de Apoyo Operacional (DOS) y luego en la División de Apoyo y Gestión de Programa (DPSM), a la División de Protección Internacional (DIP).

La Unidad de Educación del ACNUR publica la segunda *Estrategia trienal de educación del ACNUR*, de nuevo concentrada en temas de acceso, calidad y protección pero también afirma que “la necesidad de servicios de calidad está más allá de la capacidad existente en el ACNUR”.

La educación es una de las Prioridades Estratégicas Mundiales del ACNUR (2010-2011).

2000

06

Formación del Grupo Temático de Educación con el mandato de coordinar las respuestas humanitarias en educación, encabezado por UNICEF y *Save the Children*, con el ACNUR como asesor.

02

La Agenda para la Protección del ACNUR de 2002 y el posterior Plan de Acción aprobado por el Comité Ejecutivo hacen énfasis en la importancia de la “educación como una herramienta para la protección”.

98

El ACNUR elimina el puesto de oficial superior de educación y deja a la organización sin personal dedicado a la educación.

2010

12

La educación sigue siendo una de las Prioridades Estratégicas Mundiales del ACNUR (2012-2013).

07

La Unidad de Educación del ACNUR emite la primera *Estrategia de educación del ACNUR*, trienal, que se concentra en temas de acceso, calidad y protección.

## Recuadro 2.3. Escuelas iniciadas por refugiados y apoyadas por el ACNUR

Las escuelas introducidas por refugiados a menudo han estado vinculadas al proceso de descolonización y los movimientos de liberación. Tal fue el caso, por ejemplo, de las escuelas iniciadas por eritreos y *tigreans* en la década de 1970 en Sudán (Dodds e Inquai, 1983, p. 11); los nicaragüenses en Honduras en la década de 1980 (Retamal, 2011, págs. 29, 32), y de la Universidad de la Libertad Solomon Mahlangu abierta por el Congreso Nacional Africano en Tanzania para “preparar estructuras que sirvan para la lucha nacional del pueblo de Sudáfrica en la fase de la lucha para la toma del poder político y en la fase posterior a la liberación” y para “producir tales estructuras que podrán servir a la sociedad en todos los campos, es decir, político, económico, sociocultural, educativo y científico” (traducciones libres), (Serote, 1992, p. 49). El ACNUR contribuyó con esta escuela y con iniciativas educativas similares relacionadas con los movimientos de liberación de FREMILO en Tanzania, el Partido Africano para la Liberación de Guinea y Cabo Verde en Senegal, la zimbabuense Unión Nacional Africana en Zambia y, más recientemente, las escuelas saharauis lideradas por el Frente Polisario en la República Democrática árabe Saharaui, nación Estado en el exilio en Argelia (Farah, 2011; Morrow, Maaba y Pulumani, 2004; Retamal, próxima publicación, págs. 14-15).

Una revisión de los programas de educación del ACNUR de 1985 concluyó que la asistencia de las becas de estudio después de la primaria “demanda una parte desproporcionada de recursos para una pequeña cantidad de refugiados, en términos de tiempo del personal y fondos de los proyectos... En cierto modo, las becas tienen el tremendo potencial de crear un grupo de élite, durante mucho tiempo acostumbrado a trato privilegiado” (traducción libre), (ACNUR, 1985, p.1-2, citado en Retamal, de próxima publicación). En el año escolar 1986-1987 el 95,4% de los beneficiarios del programa de educación fueron estudiantes de primaria. Sin embargo, el 58,8% del presupuesto de educación dio apoyo directo a escuelas secundarias y becas de educación superior (Retamal, próxima publicación, págs. 12-13)

## ■ De las becas a los sistemas de educación

A finales de la década de 1980 el ACNUR cambió su enfoque de becas individuales a los sistemas de educación primaria, un enfoque que se consolidó en las *Directrices revisadas de la asistencia educativa para los refugiados* (ACNUR, 1995). El cambio se originó en cuatro acontecimientos.

En primer lugar fue el cambio de enfoque del ACNUR a la intervención dado a los inmensos flujos de refugiados de la década de 1980. Los asentamientos de refugiados entre la población local fueron sustituidos por grandes campamentos como los de los refugiados camboyanos en la frontera con Tailandia y otras formas de asentamientos organizados como los “asentamientos agrícolas” de Uganda o los “pueblos de refugiados” de Pakistán. Los gobiernos de los países de acogida, y también el ACNUR, preferían las políticas de campamentos a fin de contener los riesgos de seguridad, simplificar la prestación de asistencia humanitaria, de tener el tipo de visibilidad que atrae la atención internacional y la asistencia y organizar eficazmente la eventual repatriación (ACNUR, 2000, p. 108; Verdirame y Harrell-Bond, 2005, págs. 287-288). Al convertirse la institucionalización del campamento de refugiados en el principal modo de asistencia, surgió la necesidad estructural de que los niños refugiados asistieran a escuelas separadas, financiadas y dirigidas por el ACNUR, en lugar de que fueran becados a las escuelas locales.

En segundo lugar se institucionalizó un marco basado en los derechos cuando todos los países, excepto dos, ratificaron la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. De acuerdo con ella, afirma que todos los niños tienen derecho a la educación primaria obligatoria y gratuita; la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, debe ser disponible y accesible a todos, y la educación superior accesible a todos con base en la capacidad (Naciones Unidas, 1989, artículo 28). Además, especifica que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la

personalidad del niño, sus aptitudes y capacidad mental y física e inculcar el respeto de los derechos humanos, la paz y la tolerancia (Naciones Unidas, 1989, artículo 29).

En tercer lugar, se generalizó un cambio en las expectativas de educación, no sólo entre los refugiados, sino entre las grandes poblaciones en los países de origen y de asilo. Anteriormente la educación no había sido una experiencia masiva. Sin embargo en ese momento más personas en todo el mundo querían y esperaban recibir una educación. El deseo por la educación aumentó por las políticas de ajuste estructural de la década de 1980, que redujeron drásticamente las oportunidades de educación, y sus consecuencias cambiaron los enfoques políticos nacionales e internacionales de desarrollo económico hacia un desarrollo social más integrado. La ampliación en la demanda de educación se manifestó en el crecimiento del movimiento de Educación para Todos y la Declaración Mundial de Jomtien de 1990 sobre la educación para todos. En este momento, se identificó que la “guerra, la ocupación [y] las contiendas civiles” son algunos de los “grandes problemas” que “frenan los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje” (Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, 1990).

En cuarto lugar, en la conformación de un nuevo enfoque basado en los sistemas de educación pesó la experiencia del ACNUR en los conflictos posteriores de la guerra fría. Estos conflictos cada vez más se desarrollaron entre grupos dentro de las fronteras nacionales y se centraron en conflictos en las intersecciones de las cuestiones de tierras, etnia, religión y recursos. De los conflictos en Afganistán, Angola, Liberia, Sierra Leona, Somalia, partes de la antigua Unión Soviética, Sudán, la antigua Yugoslavia y, en particular, el genocidio de 1994 en Ruanda vino un nuevo entendimiento de que la educación puede agravar o mitigar conflictos en situaciones de crisis. En la literatura científica y en el campo de la práctica del desarrollo educativo se comprendió que se requería un enfoque sistemático de la educación al servicio de las poblaciones, en lugar de determinadas personas (Bush y Salterelli, 2000; Davies, 2005, 2011). En 1992 el Comité Ejecutivo del ACNUR destacó la necesidad de atender de inmediato las necesidades educativas, incluso en las primeras etapas de una emergencia (Comité Ejecutivo de ACNUR, 1992).

El informe de 1996 de Graça Machel, *Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños*, aumentó la urgencia de esta creciente conciencia de la necesidad de educación generalizada de los refugiados. Este informe encargado por la Asamblea General de la ONU (Machel, 1996; ver también, Naciones Unidas, 1993), describe el papel de la educación en la “recuperación psicosocial” de los niños afectados por la guerra y la reconstrucción de las sociedades. En 1996 en la reunión de Educación para Todos en Ammán, Jordania, se presentó la educación como fundamental para la respuesta humanitaria:

Dada la escalada de violencia causada por las crecientes tensiones étnicas y otras fuentes de conflicto, debemos responder garantizando que la educación refuerce el respeto mutuo, la cohesión social y el régimen democrático. Debemos aprender cómo emplear la educación para prevenir conflictos y, cuando ocurran crisis, asegurar que la educación esté entre las primeras respuestas, y por ende contribuyendo a la esperanza, la estabilidad y a cicatrizar las heridas del conflicto (UNESCO, 1996b)

## ■ Del campo de la práctica al ámbito de la política

En las décadas de 1960, 1970 y 1980, la educación de los refugiados fue campo de práctica, profundamente arraigada en las experiencias de los oficiales de educación del ACNUR en el terreno. Cuando la CDN articuló en 1989 un marco para la educación —incluida la educación de los refugiados— basado en los derechos universales, llevó a que la educación de los refugiados se desarrollara también como materia de política. Proliferaron entonces la política en la Sede del ACNUR: con cuatro conjuntos de directrices durante más de siete años, entre 1988 y 1995 (ver cuadro 2.4), que ofrecían orientación detallada para las operaciones educativas en el terreno.

La supresión de puestos de educación del ACNUR en el terreno acompañó esta transformación de la educación de los refugiados de un campo de práctica a una política de la Sede. Hubo pocos puestos entre 1997 y 2005 y ninguno entre 2005 y 2011. Un ex director de educación describió este período dentro de ACNUR como una “falta total de experiencia”. La abolición también significó que el ACNUR no tuvo ningún portavoz en el campo dedicado a la educación y que los oficiales de programa, servicios comunitarios y de protección se dividieran las responsabilidades.

Esto dio lugar a varias críticas de los socios interinstitucionales a fin de mejorar la capacidad del ACNUR en la educación de los refugiados. En 1994 el ACNUR firmó un acuerdo con el Consejo Noruego para Refugiados (NRC) por el cual éste le prestaría al ACNUR a oficiales de educación por plazos cortos, inicialmente por tres a seis meses y más tarde a veces por 12 meses. En el momento de una evaluación en febrero de 2006, había 28 personas en préstamo en todo el mundo, de Albania, Angola, Chad, República Democrática del Congo, Eritrea, Etiopía, Guinea, Kenia, Kosovo, Liberia, Pakistán, Sierra Leona y Somalia y dos en la sede del ACNUR en Ginebra (Bethke y de Goys, 2006).

## Recuadro 2.4. Directrices de educación de los refugiados

- ▶ **1988:** Organizar la educación primaria para los niños refugiados en situaciones de emergencia: directrices para los administradores en el terreno (ACNUR, 1988)
- ▶ **1992:** Directrices para la asistencia educativa de los refugiados (ACNUR, 1992)
- ▶ **1994:** Los niños refugiados: Directrices sobre protección y cuidado (ACNUR, 1994)
- ▶ **1995:** Revisión de las directrices para la asistencia de los refugiados (ACNUR, 1995)
- ▶ **2003:** Directrices del ACNUR para la educación en el terreno (ACNUR, 2003b)
- ▶ **2007:** Guía para una escuela y un entorno de aprendizaje seguro (ACNUR, 2007c)
- ▶ **2011:** Garantizar el acceso a una educación de calidad: Directrices operacionales sobre la protección de los refugiados y soluciones en las zonas urbanas (ACNUR, 2011d)
- ▶ **2011:** Política y directrices de educación del ACNUR (ACNUR, 2011, de próxima publicación)

Además, en 1996 ACNUR y UNICEF firmaron un Memorando de Entendimiento. Aunque UNICEF tiene sus orígenes en el servicio a “niños en situación de emergencia”, los niños refugiados han estado fuera de su mandato de educación. Sin embargo, el memorando describe la contribución de la experiencia de UNICEF al ACNUR en la evaluación y análisis de las necesidades de los niños refugiados, retornados, desplazados internos y de las comunidades de acogida y hace énfasis en el mandato compartido de ayudar a los gobiernos nacionales en el bienestar de los niños (ACNUR y UNICEF, 1996). En la década de 1990 UNICEF y la UNESCO colaboraron a la educación de los refugiados mediante el diseño y la distribución de paquetes educativos para los refugiados, incluyendo el “Paquete de Emergencia del Maestro” de la UNESCO y la “Escuela en una Caja” de UNICEF (Sinclair, 1998, págs. 57-66). El ACNUR también colaboró con UNICEF y la UNESCO en un documento de debate, *Respuesta educativa rápida en emergencias complejas*, publicado en 1997 (Aguilar y Retamal, 1997).



## ■ La educación de los refugiados como parte del movimiento de EPT

En 1993 el ACNUR comenzó a recopilar sistemáticamente datos sobre sus programas educativos (Unidad de Educación del ACNUR, 2002, p. 1) y estas actividades educativas las evaluó en 1997. Esa evaluación concluyó que estos programas estaban “plagados de inconsistencias” y “gravemente afectados por las limitaciones financieras de los últimos años” (traducción libre), (Servicio de Inspección y Evaluación del ACNUR, 1997, p. 1). Los datos disponibles desde 2000, por ejemplo, muestran que una tasa estimada de 50% de matrícula bruta (TBM) para la educación primaria de los refugiados en todo el mundo, pero los porcentajes varían por país, desde el 25% en Sudán al 98% en Uganda (Unidad de Educación del ACNUR, 2002, p. 6).

La evaluación de 1997 también concluyó que las directrices de educación existentes daban una “limitada orientación a los directores y permitían diferentes interpretaciones de las políticas, determinación de métodos e implementación” (traducción libre), (ACNUR, Servicio de Inspección y Evaluación, 1997, p. 1). Sin capacidad técnica en el terreno, la política mundial impulsó las actividades del ACNUR sobre educación de los refugiados. Hubo “una falta de normas simples y universales” (ACNUR, Servicio de Inspección y Evaluación, 1997, p. 3) y la “calidad de la enseñanza primaria de los refugiados quedó *invisible* de alguna manera”, como lo había sido por décadas (Retamal, de próxima publicación, p. 19), (traducciones libres). Las entrevistas para el presente estudio sugieren que las directrices se redactaron intencionalmente de esta forma, a fin de dar la flexibilidad suficiente que permitiera la existencia continua de programas de educación en el entorno existente con limitaciones de capacidad técnica y apoyo político. Sin embargo, este enfoque resultaba ineficaz para cumplir el derecho de los niños refugiados a la educación.

Los explícitos y decepcionantes resultados de la evaluación de 1997 hicieron poco para contrarrestar la falta de capacidad del ACNUR en la educación. De hecho, en 1998 como parte de una medida de economía para reducir el personal, se eliminó el puesto de oficial superior de educación en la Sede y la organización quedó sin personal dedicado a la educación.

Sin embargo, la preparación para el Foro Mundial sobre la Educación de 2000 en Dakar, Senegal, dio renovada legitimidad dentro del ACNUR a la educación en un momento en que había sido marginada. Ese año, unos meses antes de la reunión en Dakar, se volvió a crear el puesto de oficial superior de educación. El Foro Mundial incluyó un estudio temático, *La educación en situaciones de emergencia y crisis*; una sesión especial de estrategia sobre educación en situaciones de emergencia, y el documento final, el Marco de Acción de Dakar, resaltó las formas en que el conflicto actúa como una barrera para la educación y esbozó un compromiso para “atender las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflictos, desastres naturales 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” (UNESCO, 2000, Artículo 8v). La educación en situaciones de emergencia se convirtió en uno de los nueve programas principales de la EPT.

El oficial superior de educación del ACNUR jugó un papel fundamental para colocar la educación en emergencias en la agenda mundial de la educación después de Dakar, incluso en el desarrollo de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE); el establecimiento de relaciones de trabajo con la UNESCO y UNICEF, y la publicación del primer libro sobre la educación de los refugiados (Crisp, Talbot y Cipollone, 2003). Los acontecimientos mundiales también pesaron en el enfoque histórico del ACNUR sobre la educación de los refugiados, que surgió de la participación del ACNUR en los movimientos de liberación y se centró en un enfoque humanista de la educación: desarrollo de todo el potencial de las habilidades y conocimientos de cada niño y prepararles para una vida satisfactoria y responsable en la sociedad, inclusive atender su bienestar psicosocial (Retamal, de próxima publicación) y el programa intensivo de educación para la paz iniciado por el ACNUR (Sinclair2004; Sommers, 2003). En ese sentido, el estudio temático de la Conferencia Mundial de Educación de 2000 había descrito la necesidad no sólo de la “educación básica en el

sentido clásico de la enseñanza tradicional”, sino también de la “educación para los derechos humanos, la educación para la paz, la democracia y la tolerancia” (traducción libre), así como métodos pedagógicos que promuevan la participación y resolución de conflictos (Bensalah, Sinclair, Nacer, Commisso y Bokhari, 2001, págs. 34-35).

## ■ La educación de los refugiados en el contexto de la educación en emergencias

Desde el año 2000 la educación de los refugiados ha estado subsumida en el campo más amplio de la educación en situaciones de emergencia, que incluye también la educación de los desplazados internos, los niños no desplazados que viven en entornos de conflicto y/o frágiles y los niños afectados por desastres naturales. Este campo amplio de la educación en situaciones de emergencia se desarrolló, en primer lugar, a partir de experiencias en conflictos de la guerra fría en la década de 1990, en que los cuales los desplazamientos transfronterizos ya no era la norma y las poblaciones de refugiados constituían una proporción cada vez menor de estos desplazamientos. En segundo lugar, del mandato más amplio para el movimiento de Educación para Todos generado por el énfasis en las necesidades de los niños afectados por los conflictos. En tercer lugar, de comprender que la coordinación interinstitucional sería crítica para satisfacer las necesidades de educación similares, pero sin contexto específico, del gran grupo de niños afectados por los conflictos, que incluía a los refugiados (Kagawa, 2005; Novelli y Lopes Cardozo, 2008; Pigozzi, 1996). Antes de la EPT, la educación en general estaba coordinada sobre todo a nivel estatal y nacional. Desde entonces, poco a poco, se ha convertido en un “bien mundial”, coordinado cada vez más por actores locales, nacionales e internacionales (Chelpi-den Hamer, Fresia y Lanoue, 2010). La educación de los refugiados es parte de esta tendencia global.

El floreciente campo de la educación en emergencias se ha centrado en la INEE, concebida en un taller en noviembre de 2000 que auspicio el ACNUR en seguimiento al Foro Mundial sobre la Educación. Las *Normas Mínimas de la INEE*, —que son el marco normativo para la práctica en el terreno y que acompañan la Carta Humanitaria y las Normas Mínimas del Proyecto Esfera— se publicaron en 2004 (INEE, 2004) y se revisaron y actualizaron en 2010 (INEE, 2010b). Desde su creación en 2006, el Grupo Temático de Educación del Comité Permanente entre Organismos (IASC, por sus siglas en inglés) también desempeña un papel fundamental en el terreno, al legitimar el papel de la educación en la respuesta humanitaria, la coordinación interinstitucional y el aumento de la responsabilidad. En ausencia de capacidad educativa en el ACNUR, los funcionarios de educación que sirvieron a principios de la década de 2000 buscaron externamente, en concreto en la INEE y el Grupo Temático, a las comunidades de colegas que ayudasen con sus conocimientos y capacidad en la educación de los refugiados a nivel mundial y de país (entrevistas personales, 2011). Los sucesivos oficiales superiores de educación del ACNUR han estado en el grupo directivo de la INEE desde los inicios de la red en 2001; han integrado allí diversos grupos de trabajo, y el grupo consultivo interinstitucional que ha contribuido a desarrollar el Grupo Temático.

Con esta visión histórica en mente, ¿cuál es el estado actual en el terreno?

© ACNUR / Modola S.

En 2004, la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia definió las primeras normas mínimas.







© ACNUR / G. Amarasinghe

El ACNUR considera la educación como un derecho básico y una herramienta de protección de los refugiados.



## La situación actual en el terreno: acceso, calidad y protección

El movimiento de Educación para Todos se concentra tanto en los derechos como en el desarrollo del capital humano. Igualmente, la estrategia de educación 2010-2012 del ACNUR y los compromisos de su política de educación, publicados en 2003 (ACNUR, 2003b, p. v) se basan en los derechos (ver cuadro 3.1). Ellos se centran en el derecho a la educación que tiene cada niño, joven y adulto de interés del ACNUR (ACNUR, 2009c, p. 4). La estrategia de educación del ACNUR, 2010-2012 también se preocupa por el desarrollo del capital humano mediante la educación primaria universal.

Al igual que el movimiento de Educación para Todos, el ACNUR se ha centrado en el acceso a la educación y la calidad de ésta como los elementos centrales para garantizar el derecho fundamental a la educación. Dado que el mandato central del ACNUR es la protección de los refugiados, un tercer elemento enmarca la estrategia de educación: la protección.

Este estudio argumenta que el acceso, calidad y protección se deben conceptualizar de forma íntimamente conectada en una política eficaz y en los enfoques programáticos para la educación de los refugiados. Sin embargo, esta sección presenta cada elemento por separado a fin de alinear con la manera en que el ACNUR define y mide actualmente el acceso, la calidad y la protección. La siguiente sección examina siete retos para la educación de los refugiados que ponen de relieve los vínculos analíticos del acceso, la calidad y la protección.

### Recuadro 3.1. Compromisos de la política de educación del ACNUR (ACNUR, 2009c, p. 36)

El ACNUR promueve la educación como un derecho fundamental en el contexto de la Convención sobre los refugiados de 1951 y otras declaraciones e instrumentos internacionales.

La Agenda para la Protección y el Plan de Acción aprobado posteriormente por el Comité Ejecutivo en octubre de 2002, subrayan de manera específica la importancia de *“la educación como una herramienta de protección”*.

El ACNUR está comprometido con los principios fundamentales de la participación de los refugiados, el fortalecimiento institucional local, la igualdad de género y la atención a las necesidades específicas de los grupos en riesgo.

#### **En la implementación de programas de educación, el ACNUR:**

1. Salvaguardará el derecho de los refugiados a la educación e implementará las seis metas de la Educación para Todos, que incluyen el libre acceso a la educación primaria, acceso equitativo al aprendizaje adecuado para jóvenes y adultos, la alfabetización de adultos, equidad de género y educación de calidad.
2. Garantizará la prestación de educación básica para los refugiados y otras personas de interés, para garantizar su protección y seguridad y mejorar la posibilidad de soluciones duraderas.
3. Como primera prioridad, garantizará la disponibilidad de la educación primaria (estandarizada en los ocho primeros grados de escolaridad), incluyendo iniciativas comunitarias que ofrezcan educación de primera infancia y preescolar, donde estos sean prerrequisitos para la educación formal.
4. Apoyará la prestación de educación secundaria inferior (estandarizada en los grados 9 y 10). Además, apoyará la matrícula y la retención de los estudiantes destacados en secundaria superior (grados 11 y 12) como requisito para la educación postsecundaria. Además, promoverá la educación terciaria y apoyará el uso eficaz de los recursos donados para este fin.
5. Proporcionará educación no formal de bajo costo para adolescentes y adultos vinculada al desarrollo psicosocial y las necesidades específicas de educación de los grupos. En su caso, esto incluirá la enseñanza técnica y vocacional.
6. Promoverá la calidad de la educación como un compromiso de alta prioridad mediante la formación del profesorado y el desarrollo de materiales de enseñanza y aprendizaje de calidad.
7. Apoyará programas innovadores de enriquecimiento de las habilidades para la vida y los valores de educación que mejoren la calidad de ésta.
8. Garantizará la intervención temprana y el desarrollo de programas de educación en las primeras etapas de las emergencias y el acceso a programas de educación de los niños y adolescentes a su llegada.
9. Coordinará mecanismos locales, nacionales, regionales e interinstitucionales y las asociaciones sobre cuestiones de educación de los refugiados y los retornados, incluyendo material didáctico, certificación de estudios, formación docente y apoyo a la educación. Además, habrá colaboración intersectorial para garantizar un enfoque coherente e integrado.
10. Supervisará y evaluará todos los programas de educación de refugiados en consonancia con las normas e indicadores establecidos, asegurando que estos programas reciban los recursos humanos necesarios y una financiación adecuada en todos los niveles y fases de las operaciones del ACNUR.

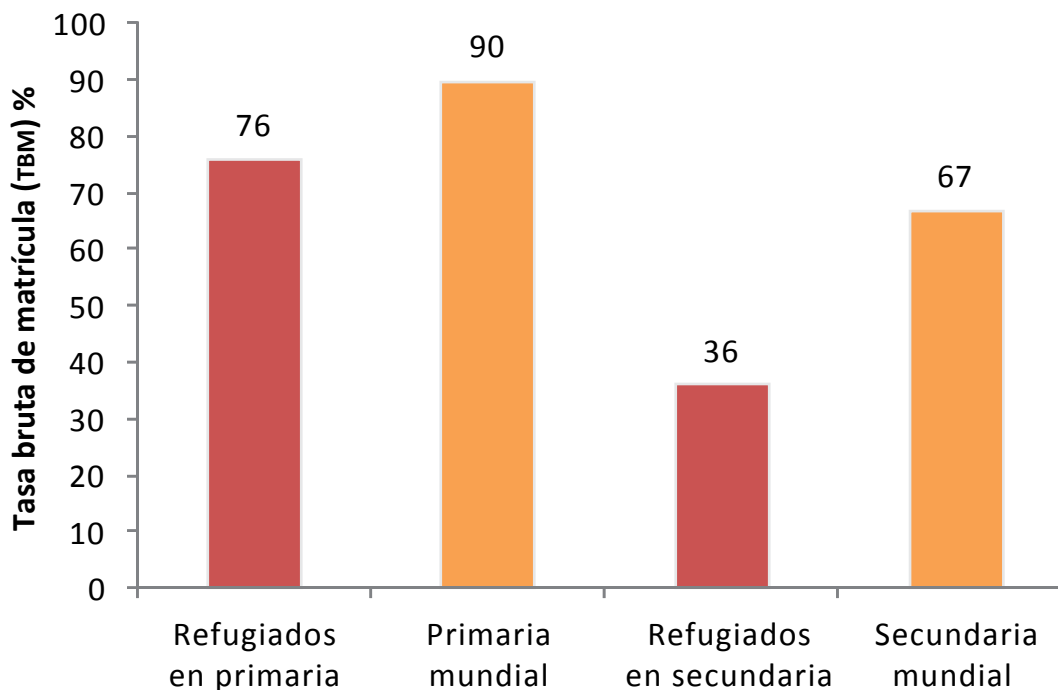
## ■ El acceso es limitado y desigual

El acceso a la educación implica la habilidad de matricularse en la escuela y continuar los estudios hasta el final de un determinado nivel. La visión del ACNUR es “garantizar el derecho a la educación para todas las personas de interés del ACNUR, universalizando la enseñanza primaria y creando más oportunidades de educación posprimaria (secundaria, capacitación vocacional, educación no formal y de adultos) con especial énfasis en las niñas en situaciones prolongadas y urbanas” (traducción libre) (ACNUR, 2009c, p. 4).

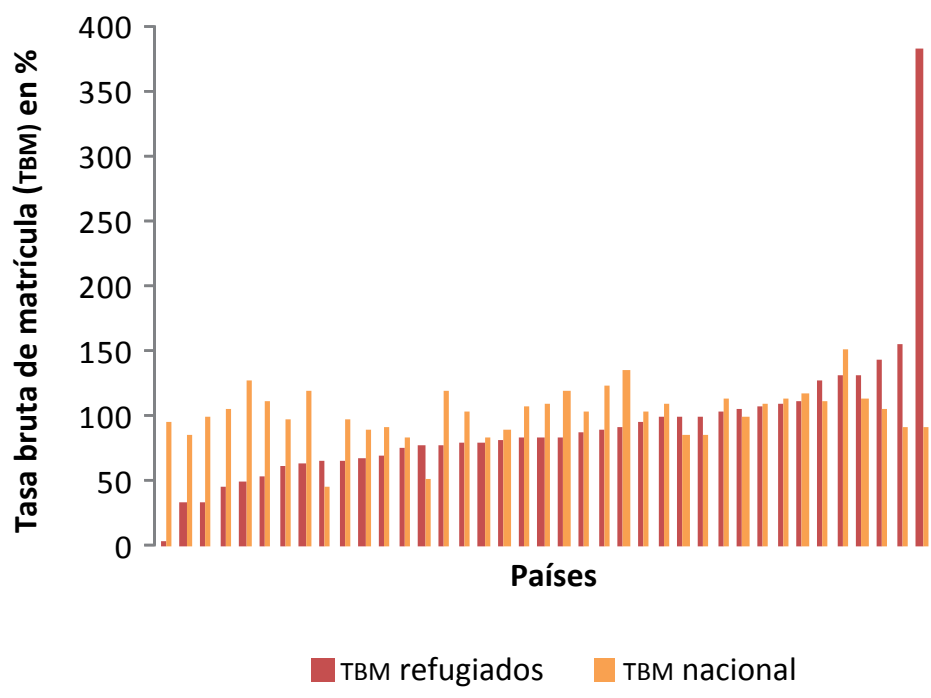
En 2009 el promedio de la tasa bruta de matrícula (TBM) en escuela primaria para los estudiantes de 6 a 11 años de edad fue del 76%, en 92 campamentos y 47 entornos urbanos de 73 países (ver recuadro 3.2). La TBM media para la escuela secundaria de estudiantes de 12 a 17 años de edad fue el más bajo correspondiente a un 36%, en 92 campamentos y 48 entornos urbanos de 75 países (ACNUR, 2010e, p. 3). Como punto de comparación, en 2008 la TBM mundial para escuela primaria fue del 90% (UNESCO, 2011, p. 40), y la secundaria fue del 67% (UNESCO, 2011, p. 54) (ver gráfico 3.1). La TBM varía considerablemente según el país; en promedio, las TBM de los refugiados son inferiores a las nacionales, pero hay excepciones (véanse los gráficos 3.2a y 3.2b).

### Recuadro 3.2. Tasa bruta de matrícula (TBM)

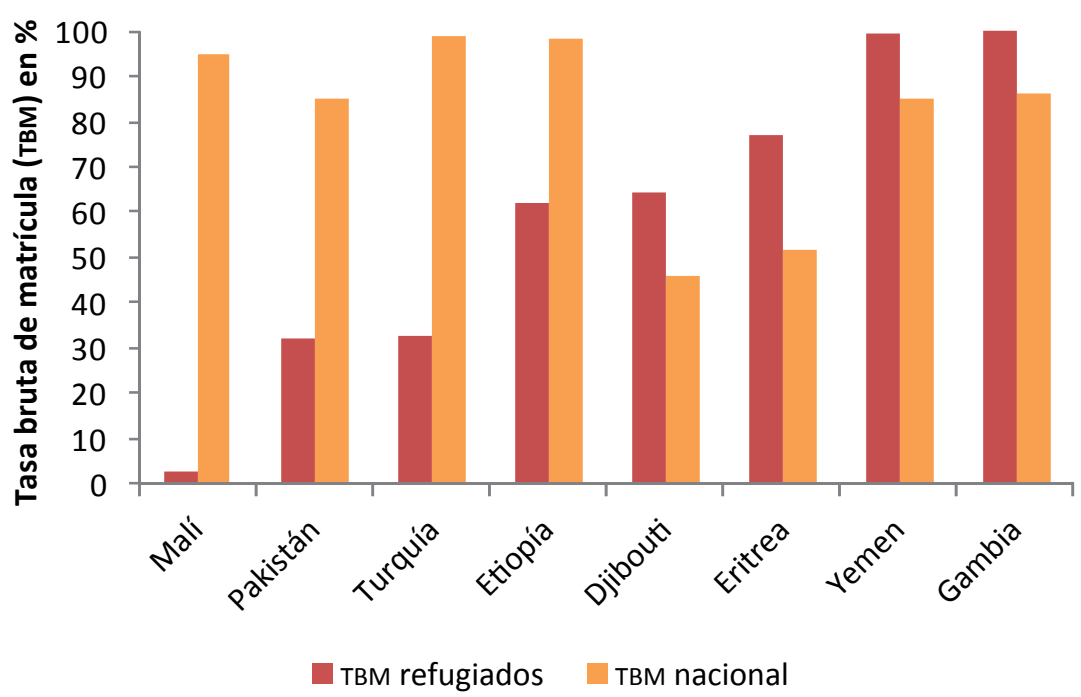
La tasa bruta de matrícula es la matrícula total en un nivel específico de la educación, independientemente de la edad, expresada como porcentaje de la población en el grupo de edad oficial correspondiente a ese nivel de educación. Las TBM pueden superar el 100% debido a la temprana o tardía entrada en la escuela o a repetición. No se debe confundir con la tasa neta de matrícula (TNM), que expresa la matrícula del grupo de edad oficial para un determinado nivel de educación, como porcentaje de la población de ese grupo de edad.



**Gráfico 3.1.** Participación de refugiados en escuela primaria y secundaria (2009), en comparación con la participación mundial (2008) expresada en tasa bruta de matrícula (TBM). Fuentes: (UNESCO, 2011; ACNUR, 2010e).



**Gráfico 3.2a.** La tasa bruta de matrícula (TBM) en 2008 para refugiados y nacionales en 39 países de acogida de refugiados. Fuente: (UNESCO, 2011; ACNUR, 2008c).



**Gráfico 3.2b.** Tasa bruta de matrícula (TBM) en 2008 para refugiados y nacionales en países de acogida seleccionados. Fuente: (UNESCO, 2011; ACNUR, 2008c).

El acceso a la educación primaria y secundaria está determinado por muchos factores<sup>1</sup>:

- *suministro*: la naturaleza y la diversidad de las escuelas accesibles, la ubicación de escuelas formales y la disponibilidad de suficientes aulas y profesores;
- *demanda*: la percepción social de las escuelas, la toma de decisiones y estrategias para la escolarización y asistencia basadas en el costo directo e indirecto de las escuelas y el papel de los niños en el hogar y los medios de vida familiares;
- *exclusión debido a características individuales*: tales como género, edad, posición social y económica de la familia, residencia urbana o rural, desplazamiento, etnia y raza, idioma, discapacidad, y documentación/condición legal;
- *discriminación en políticas y prácticas*: como la certificación y reconocimiento de estudios;
- *gobernanza de los refugiados*: las políticas de asilo y asentamiento, y cómo la ley protege el derecho a la educación, en las políticas y en la práctica;
- *situación de seguridad*: la destrucción física de infraestructura educativa y el carácter generalizado de la violencia y la inseguridad para los niños tanto dentro como fuera de las escuelas.

Estos factores relacionados con el acceso a la escuela juegan diferentes papeles en contextos diferentes, de modo que el promedio mundial de participación de los refugiados en la escuela cubre en todas las regiones grandes diferencias entre los campamentos y los entornos urbanos; entre las operaciones en el mismo contexto nacional, y por género. Recopilar datos fiables sobre las tasas de matrícula de refugiados es una tarea difícil. Los datos disponibles ofrecen una visión general de las tasas desglosadas de participación escolar; sin embargo, deben interpretarse con precaución dados los numerosos problemas metodológicos en su recolección (ver recuadro 3.3).

No obstante, se pueden identificar varios factores que afectan el acceso a la educación. Por lo general éste es más difícil en las zonas urbanas. Mundialmente, la TBM en la escuela primaria es de 78% en los campamentos y de 70% en las zonas urbanas. En la secundaria, la TBM en campamentos es del 37% y en las zonas urbanas es 31% (ver el gráfico 3.3). En países donde hay operaciones urbanas y campamentos, las discrepancias a menudo son mayores que los promedios mundiales. En la República Centroafricana, por ejemplo, la matrícula primaria es de 96% en los campamentos y de 65% en los entornos urbanos y en Uganda la matrícula primaria es de 73% en campamentos y 23% en zonas urbanas. Sin embargo, en Yemen las tasas de matrícula en las ciudades son mayores (93%) que en los campamentos (72%) (ver gráfico 3.4). En países con operaciones urbanas y campamentos, la participación en la escuela secundaria puede ser mayor en las zonas urbanas. Aunque los datos son limitados, en las zonas urbanas de Kenia la matrícula secundaria es de 52%, pero sólo del 20% en los campamentos (ACNUR, 2009d, 2009e, 2009f).

El acceso a la educación depende de las diferencias regionales. Es sorprendente la variación entre regiones, en especial en las zonas urbanas, donde la TBM en la escuela primaria va del 46% en gran parte de África al 90% en Oriente Medio y África del Norte. En la secundaria, las variaciones regionales en los campamentos son duras, con la participación escolar en sólo el 20% en el este y el Cuerno de África y en el 86% en África occidental. Las TBM en la escuela secundaria urbana varían ampliamente: con sólo el 2% en el este y el Cuerno de África, 10% en Asia y el Pacífico y hasta el 47% en Oriente Medio y África del Norte (ver el gráfico 3.3).

<sup>1</sup> Hay un gran conjunto de literatura sobre los factores relacionados con el acceso a la escuela primaria y la secundaria, incluido el actual trabajo del Consorcio para las Investigaciones sobre el Acceso a la Educación, Transiciones y Equidad (<http://www.create-rpc.org/>). Lo más actual de la literatura sobre las barreras en el acceso está sintetizado cada año en el Informe de Seguimiento de la EPT (UNESCO, 2011, págs. 40-64). Para un estudio de las barreras para el acceso en situaciones de desplazamiento y conflicto, ver Dryden-Peterson, 2010.



### Recuadro 3.3. La información limitada ocasiona un juego de adivinanzas al definir políticas y programas

Es difícil recopilar datos de la matrícula escolar de los refugiados y en el ACNUR falta capacidad en la gestión de los datos de educación. Esta falta de datos fiables puede reducir la política de formación y el desarrollo de programas para la educación de los refugiados a un juego de adivinanzas.

Por ejemplo, se informó que las TBM para la escuela primaria en los campamentos en África occidental son del 120%. Se desconoce la causa de anomalías como ésta, pero es probable que se deba a una combinación de factores que incluyen los siguientes (ver también, ACNUR, 2010e, p. 43):

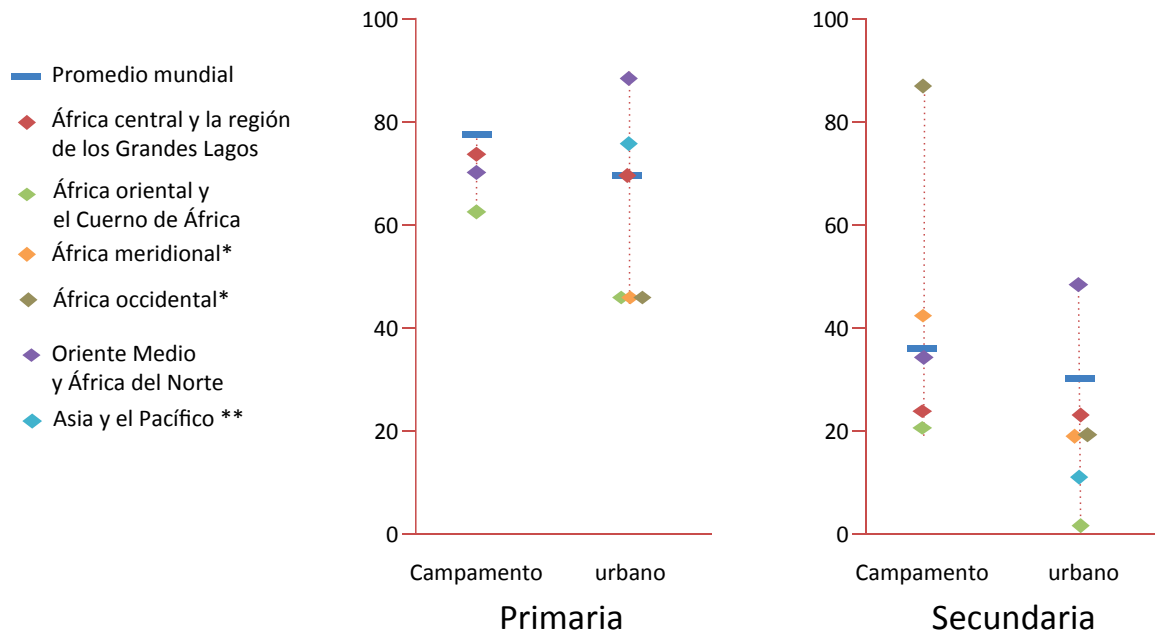
- los niños refugiados y los nacionales a menudo asisten juntos a clases, y los segundos pueden estar incluidos en el número de niños que asisten a clases, pero no en el tamaño de la población refugiada;
- las cifras de la asistencia escolar incluyen a niños de mayor edad debido a las altas tasas de repetición, así como a la educación interrumpida o a nuevas oportunidades educativas, pero no están incluidos en la población de interés;
- hay situaciones en las que el año calendario no refleja el año académico;
- muchos niños no tienen certificado de nacimiento y su edad no se conoce con precisión;
- los profesores pueden tergiversar los registros escolares para obtener más recursos;
- los datos de la población pueden ser inexactos;
- la constante movilidad de las familias refugiadas dificulta levantar un censo preciso de los niños en la escuela.

A pesar de que los datos disponibles ofrecen una imagen general del acceso a la educación, este tipo de vacíos en la información pueden conducir a datos poco fiables. Las interpretaciones se deben hacer con precaución.

Además, la falta de memoria institucional y la inaccesibilidad de los archivos en la Sede y en las oficinas de país del ACNUR en los países requieren largos procesos de aprendizaje que son contraproducentes para la mejora continua de la educación de los refugiados, sobre todo cuando es frecuente la rotación de personal.

El acceso a la educación varía según el contexto local de la operación, incluso dentro del mismo país. En Kenia, por ejemplo, en 2009 las TBM de la escuela primaria fue del 51% en Nairobi; 56% en los campamentos de Dadaab, y 79% en el campamento de Kakuma. En la secundaria, la TBM en Nairobi fue del 52%; en los campamentos de Dadaab del 21%, y en el campamento de Kakuma del 19% (ACNUR, 2009d, 2009e, 2009f). Los promedios nacionales tienen aún mayores discrepancias en Pakistán, donde algunos campamentos tienen tasas brutas de matrícula del 0% y otros más del 80%<sup>2</sup>. Del mismo modo, en Chad, varios campamentos tienen TBM de poco menos del 40% y otros más 100% (UNESCO, 2011, p. 155).

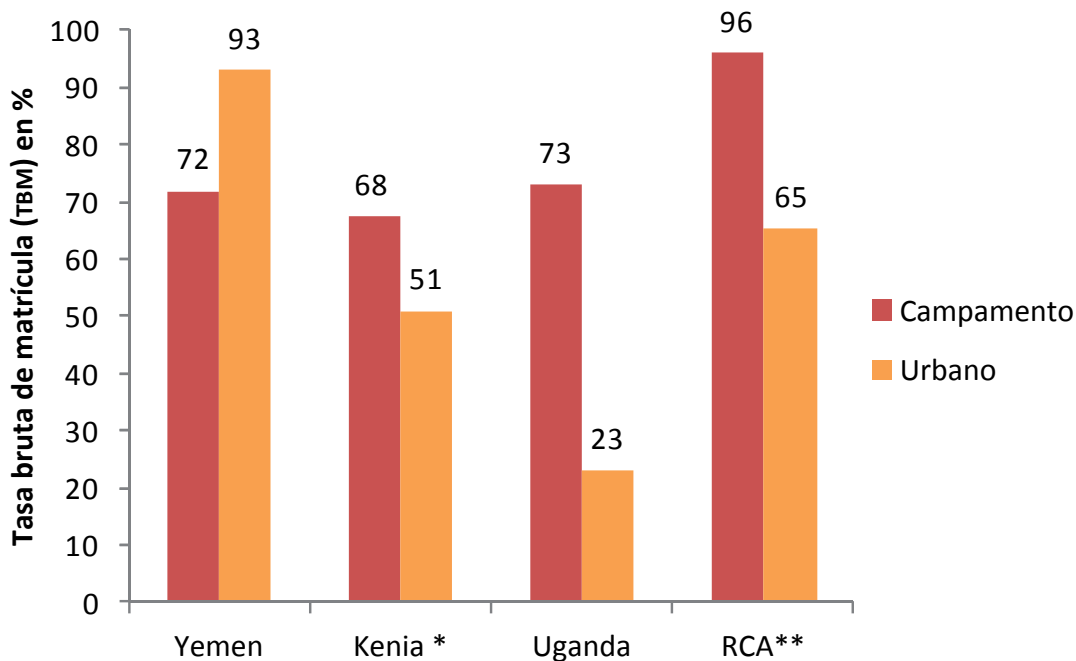
<sup>2</sup> Estas estadísticas pueden estar sesgadas por el número de niños matriculados en las escuelas informales y madrazas.



\* Las tasas de matrícula en la primaria en los campamentos del África meridional y occidental son superiores al 100% (ver recuadro 3.3).

\*\* Se excluyen los datos de los campamentos en Asia y el Pacífico debido a la falta de información sobre Pakistán.

**Gráfico 3.3.** La tasa bruta de matrícula de la escuela primaria y secundaria varía entre las regiones y por campamento frente al entorno urbano. Fuente de datos: (ACNUR, 2010e).

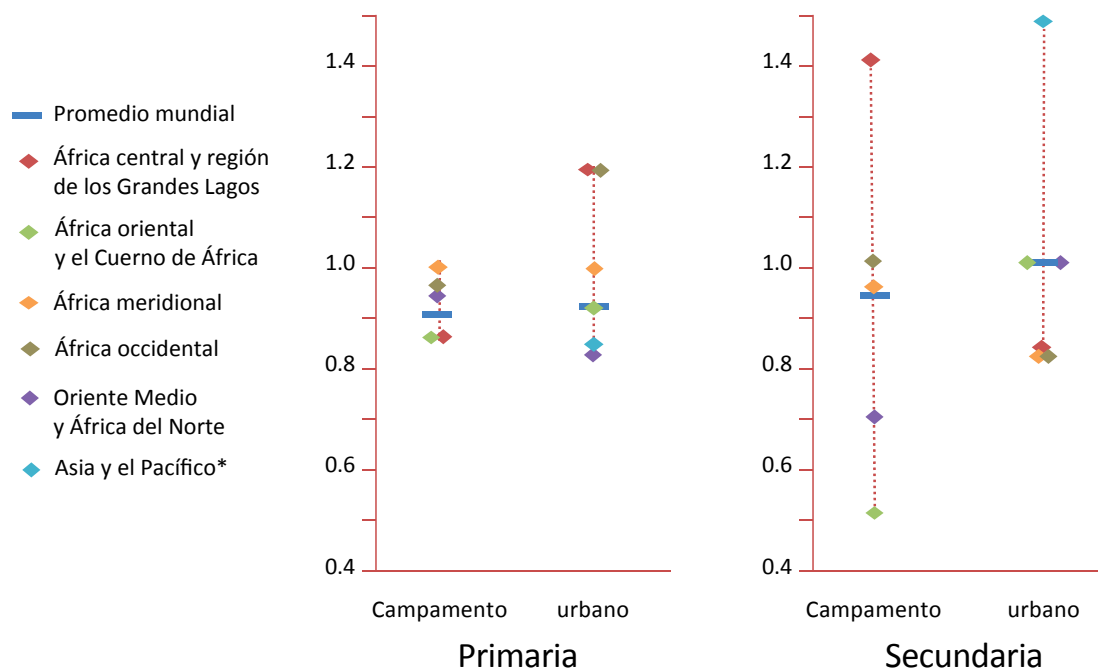


\* La tasa de participación en los campamentos es un promedio de los campamentos de Kakuma y Dadaab.

\*\* Datos de 2008

**Gráfico 3.4.** Tasa bruta de matrícula (TBM) de la escuela primaria en entornos urbanos y campamentos dentro de la misma operación de país, en 2009. Fuente: (ACNUR, 2008c, 2009j).

En la mayor parte del mundo el acceso a la educación es más difícil para las niñas que para los niños, con nueve niñas matriculadas por cada diez niños en primaria en los campamentos y las ciudades (ver gráfico 3.5). Los vacíos de género varían entre regiones, sobre todo en las zonas urbanas. Las niñas tienen menos acceso a la escuela en las zonas urbanas de Asia, Oriente Medio y África del Norte. En África meridional y occidental las niñas tienen mayor acceso que los niños. En secundaria, el promedio mundial sugiere casi una paridad de género en el acceso a la escuela. Sin embargo, este promedio oculta grandes disparidades entre las regiones. En los campamentos en África oriental y el Cuerno de África, sólo cinco niñas están matriculadas por cada 10 niños. Por otro lado, en campamentos en África Central y la región de los Grandes Lagos, hay 14 niñas matriculadas por cada 10 niños. Existen diferencias regionales similares para las poblaciones urbanas.



\* Se excluyen datos de los campamentos en Asia y el Pacífico debido a la falta de información sobre Pakistán.

**Gráfico 3.5.** El Índice de Paridad de Género (IPG) varía entre las regiones y por campamento frente al entorno urbano. Fuente de datos: (ACNUR, 2010e).

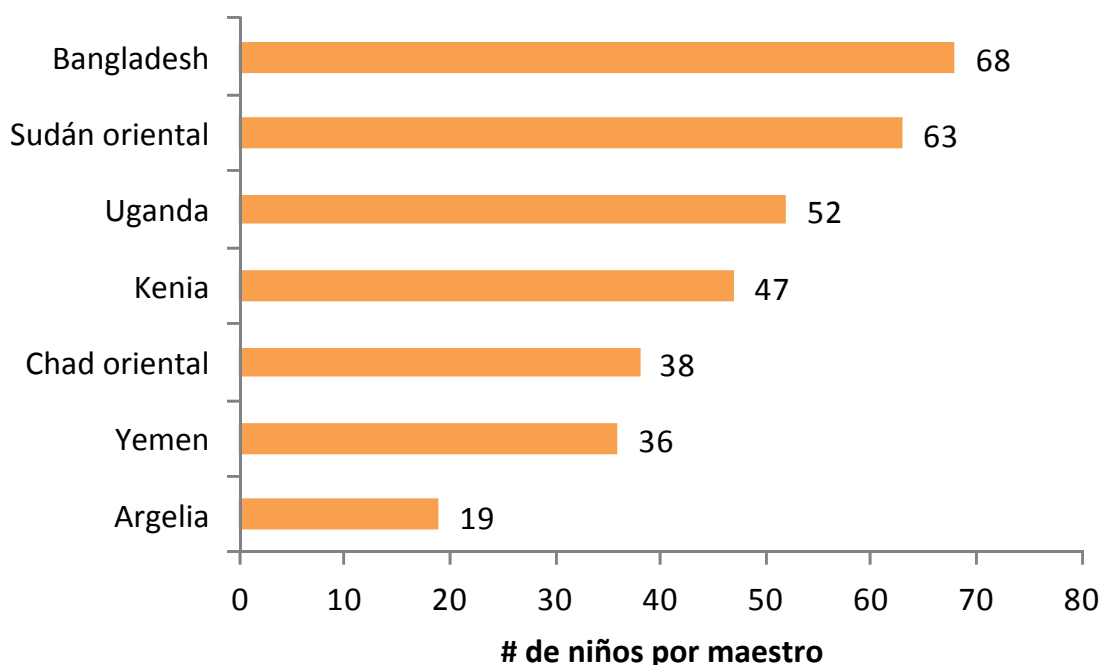
Hay dos retos particularmente urgentes que deben atenderse con el fin de abordar el acceso a la educación de los refugiados en los campamentos y las zonas urbanas, en todas las regiones, entre las operaciones en el mismo contexto nacional y por género. Se estudiarán en la Sección Cuatro:

- Reto #1: La educación de refugiados en zonas urbanas requiere de un enfoque diferente a las estrategias que se usan en los campamentos.
- Reto #2: El acceso limitado a la educación posprimaria para los refugiados en campamentos y en entornos urbanos tiene inmensas consecuencias económicas y sociales, para los individuos y las sociedades.

## ■ La calidad se define y se mide con normas ineficientes

La calidad de la educación afecta la enseñanza y el aprendizaje que se lleva a cabo una vez que los niños están matriculados en la escuela y asisten a ella. La estrategia de educación 2010-2012 identifica que la calidad es “el corazón de la educación” y define la educación de calidad como aquella que “satisface las necesidades básicas de aprendizaje y enriquece la vida de los alumnos y su experiencia total de vida” (traducción libre), (ACNUR, 2009c, p. 22).

La estrategia de educación esboza tres normas que permiten medir la calidad de la educación de los refugiados. La primera: el número de alumnos por profesor. El objetivo es 40:1 (ACNUR, 2009c, p. 22). Sin embargo, 14 de los 26 informes de operaciones en campamentos en promedio tienen proporciones mayores. El rango mundial fue amplio en 2009, desde un mínimo de 18 alumnos por profesor en Ghana a un máximo de 70 en la Provincia de la Frontera Noroeste de Pakistán (NWFP, por sus siglas en inglés). Los datos también cubren situaciones comunes en las que las aulas en la escuela primaria inferior son muy grandes y en primaria superior son mucho más pequeñas. Esta norma no se mide en los entornos urbanos. Entre los países prioritarios<sup>3</sup>, el rango también fue amplio en 2009, de 19 en Argelia a 68 en Bangladesh (ver gráfico 3.6).

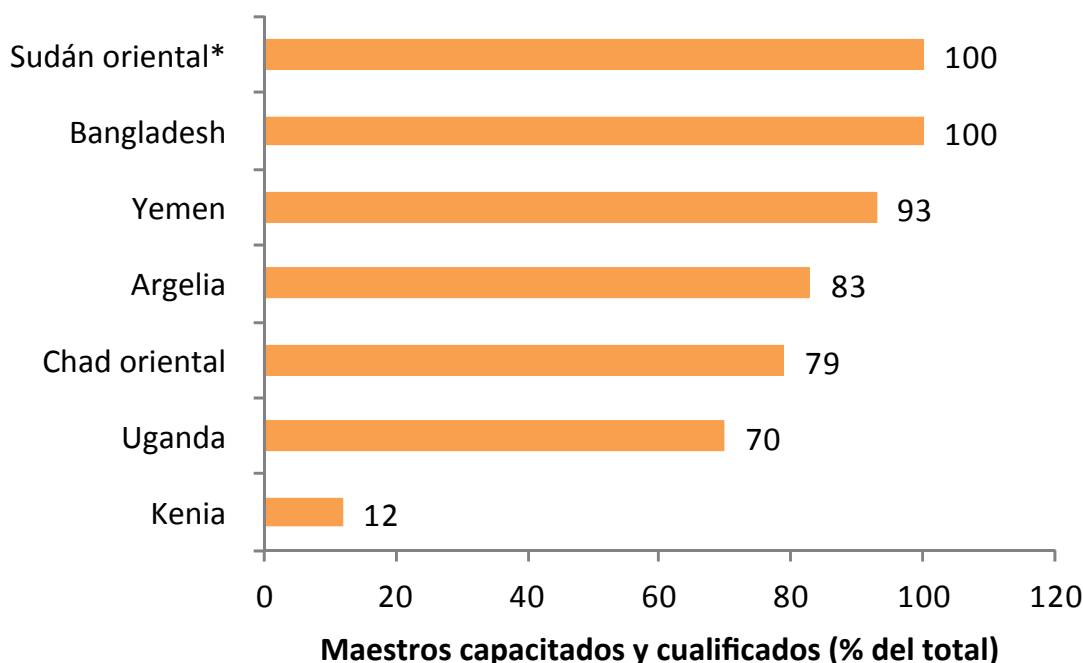


**Gráfico 3.6.** Número de alumnos por profesor en campamentos en los países prioritarios, 2009. Fuente: (ACNUR, 2009j).

La segunda norma es el porcentaje de maestros cualificados o capacitados, con la meta de que más del 80% del total esté cualificado o capacitado. Para ser considerado como capacitado, el requisito mínimo es de sólo 10 días de capacitación (ACNUR, 2009c, p. 23), muy por debajo de lo razonable en las situaciones prolongadas de refugiados o lo que se necesita para preparar profe-

<sup>3</sup> La Unidad de Educación del ACNUR dirige una estrategia de identificación de países prioritarios para canalizar los limitados recursos financieros y humanos disponibles, con el objetivo de demostrar “lo que se necesita” para aumentar las tasas de matrícula. Los países prioritarios fueron seleccionados en un proceso de consultas entre el buró y las oficinas de país con base en ciertos criterios: desempeño de las normas e indicadores del ACNUR; tamaño y fase de las operaciones; capacidad y recursos de las oficinas; espacio humanitario y accesibilidad (ACNUR, 2009c, p. 37). Para mayor discusión sobre los países prioritarios, ver la sección de este estudio sobre el reto #6: La falta de recursos financieros y su inconsistencia, así como la escasez de expertos en educación, limita el progreso en la educación de los refugiados.

sores que inculquen una alfabetización y aritmética sostenible en los estudiantes de zonas rurales provenientes de hogares pobres y a menudo analfabetos. El rango mundial en esta norma fue de nuevo más amplio en 2009, entre el mínimo de cero cualificados o capacitados en Djibouti y el 100% en varios países, incluyendo Bangladesh, Sudán oriental, Benín, Congo (datos de 2007), Eritrea, Mozambique y la NWFP de Pakistán. Esta norma no se mide en los entornos urbanos. Entre los países prioritarios, la gama también fue amplia en 2009, del 12% del número total de profesores cualificados o capacitados en Kenia al 100% en Sudán oriental y Bangladesh (ver gráfico 3.7). Estas cifras son especialmente preocupantes de frente a la muy limitada disposición, o ausencia casi total, de libros de texto y otros recursos de enseñanza en muchas escuelas para refugiados.



\* Puesto que a menudo los profesores no reciben paga del gobierno durante largos períodos de tiempo, el ACNUR y las agencias implementadoras organizan capacitaciones adicionales en los cuales pueden pagarles a los docentes y les alientan a permanecer en sus puestos de trabajo.

**Gráfico 3.7.** Porcentaje de maestros cualificados o capacitados del total de docentes, en los campamentos en los países prioritarios, 2009. Fuente: (ACNUR 2009j).

La tercera norma es la medida en que se reconocen las cualificaciones de los refugiados/retornados. Diecisiete países de acogida no reconocieron en 2010 los diplomas escolares ni los certificados del país de origen (ACNUR, 2011b). No existen datos sobre el reconocimiento en el país de origen de los diplomas y certificados obtenidos en el exilio. Sin embargo, un extenso estudio del Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIEP, por sus siglas en inglés) de la UNESCO, sobre cuestiones de certificación para los refugiados y los desplazados internos ofrece una amplia visión de las formas en que se puede reconocer la educación de los refugiados, así como los principales retos de reconocimiento en la mayoría de los casos (ver, Kirk, 2009). Las principales formas incluyen por ejemplo, exámenes transfronterizos con los cuales los estudiantes del sur de Sudán que viven en Uganda tienen acceso a los exámenes de su país de origen; exámenes en el país de acogida como sucede con los refugiados de Somalia, que acceden a los exámenes nacionales en Kenia, su país de asilo; juntas locales de certificación como la Junta Interregional de Exámenes iniciada por educadores refugiados de Burundi y Congo en Tanzania en el año 2000 (Kirk, 2009, p. 46).

Los principales objetivos para la calidad en la educación de los refugiados, como indican estas tres normas, se expresan en términos de la prestación de servicios y no en términos de resultados, principalmente de logros de los estudiantes. Esto es congruente con la realidad en el campo am-

plio de la educación, donde los Objetivos de Desarrollo del Milenio en educación también se expresan en términos de la prestación de servicios, que busca “lograr la enseñanza primaria universal”, en lugar de resultados, con metas como “reducir en dos tercios el número de niños que no puede leer con fluidez a la edad de 12” (traducción libre), (Chabbott, 2007, p. 72).

En los últimos años en los países en desarrollo, en general, se ha hecho evidente la insuficiencia del modelo de prestación del servicio en términos de resultados de aprendizaje. Los principales organismos donantes han participado en la elaboración e implementación de pruebas independientes de lectura y matemáticas para los primeros grados, en particular el Diagnóstico de Lectura Temprana (EGRA, por sus siglas en inglés) y el Test de Evaluación Matemática Temprana (TEMT, por sus siglas en inglés). Los resultados son claros y sombríos: incluso en situaciones que no son de emergencia, muchos niños que asisten regularmente a la escuela no aprenden la lectura o matemática básicas o no comprenden los textos escritos. Por ejemplo, en Malí el 94% de los niños nacionales, no refugiados, que asisten a escuelas donde el francés es el idioma de instrucción, no pudieron leer una sola palabra del texto y el 83% de los niños que reciben instrucción en bamankan tampoco pudieron leer una sola palabra (Gove y Cvelich, 2011, p. 12).

Estos resultados han creado nada menos que una revolución en el pensamiento acerca de la forma en que se imparte la educación, sobre todo con respecto a la necesidad de hacer pruebas independientes centradas en los resultados del aprendizaje, no en los insumos. Ello implica un desafío fundamental para el ACNUR. De hecho, los datos sobre los resultados del aprendizaje para los refugiados son limitados, pero igualmente bajos. El Comité Internacional de Rescate (CIR) utilizó en 2010 el EGRA para un estudio en dos campamentos de refugiados eritreos en Etiopía. El estudio encontró una alta proporción de niños tanto de habla kunama como tigrigna con cero fluidez de lectura en segundo grado: 38% entre los hablantes de tigrigna y 25% entre los hablantes de kunama. El número de niños con puntuaciones de referencia fue cero en ambos idiomas. En cuarto grado, sólo 5% de los hablantes de kunama y 2% de hablantes de tigrigna habían alcanzado la fluidez de referencia (Anastacio, 2011; IRC, 2011).

En la mayoría de las mediciones, la baja calidad en la educación de los refugiados no es un fenómeno nuevo. Los refugiados angoleños en Zaire a mediados de la década de 1980 no encontraban motivación suficiente en lo que estaban aprendiendo en la escuela y mostraban alto ausentismo y deserción escolar. Los refugiados guatemaltecos en México no desarrollaron las habilidades necesarias para competir por puestos de trabajo o facilitar el trabajo por cuenta propia y la autosuficiencia (Kassay, 1987, citado en Retamal, próxima publicación, p.18-19). La tasa de retención de los refugiados afganos en Pakistán tras cinco años de escolaridad fue del 18 al 26% entre 1985 y 1989, a pesar del gran presupuesto para la educación, de 6,250.000 de dólares estadounidenses o 56 dólares por alumno al año (Retamal, de próxima publicación, p. 40).

En 1999 se encontraron muertos dos adolescentes guineanos en el tren de aterrizaje de un avión que había volado de Conakry a Bruselas. Traían una carta dirigida a las “Excelencias y funcionarios de Europa”. En ella escribieron: “tenemos escuelas, pero carecemos de educación”. Se trata de una articulación clara de la necesidad no sólo de la infraestructura de las escuelas, el “hardware”, sino del “software” de una educación de alta calidad. Y aún así la estrategia 2010-2012 de educación del ACNUR afirma que “la necesidad de servicios de calidad está más allá de la capacidad del ACNUR” (traducción libre), (ACNUR, 2009c, p. 28).

¿De qué manera puede el ACNUR satisfacer la necesidad dar educación de calidad a los refugiados? Hay dos desafíos particularmente urgentes que se estudiarán a este respecto en la sección cuatro:

- Reto # 3: Existe escasez de maestros de calidad y faltan estructuras, inclusive remuneración y formación, para retenerlos.
- Reto # 4: La calidad de la educación de los refugiados, y cómo se la reconoce, no ayuda a los niños a hacer conexiones entre escolarización y sus medios de vida sostenibles en el futuro.

## ■ La educación protege solo si es de alta calidad

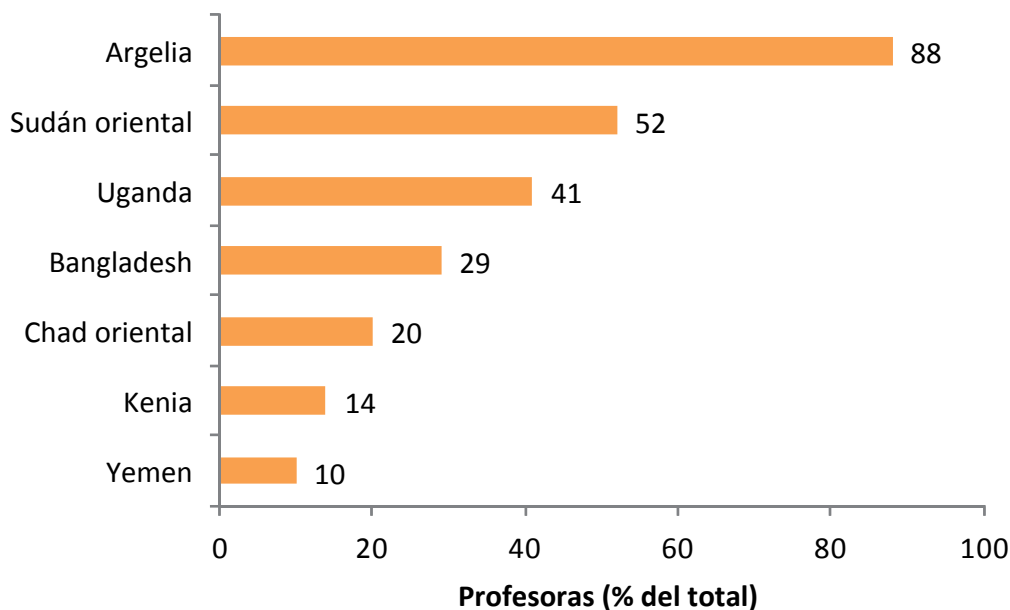
La función protectora de la educación implica la capacidad de las escuelas para ofrecer un espacio seguro que promueva el bienestar de los estudiantes, profesores y demás personal. La estrategia de educación señala que “contrario a las expectativas, las escuelas no siempre son lugares seguros para los niños” (traducción libre), (ACNUR, 2009c, p. 24). Las escuelas pueden ser espacios de acoso racial, étnico, lingüístico y de discriminación por motivos de género; de explotación sexual; de riesgos naturales y ambientales; de castigos corporales y ataques, entre ellos secuestro y reclutamiento en fuerzas armadas. El Comité Ejecutivo del ACNUR identificó que “factores fundamentales de protección en las escuelas incluyen la proporción suficiente de profesores y alumnos; la eliminación de la humillación, los castigos corporales e intimidación, y salvaguardias contra la explotación y el abuso sexual” (traducción libre), (Comité Ejecutivo del Programa del Alto Comisionado, 2006, p. 6).

El ACNUR utiliza cuatro normas para medir un ambiente protector en las escuelas: el porcentaje de estudiantes con necesidades específicas que asiste de primero a sexto grado; el porcentaje de maestras en el total de docentes; el porcentaje de maestros refugiados en el total de docentes, y la presencia de un Comité de Gestión Escolar (SMC, por sus siglas en inglés). Estas normas se comunican sistemáticamente solo en los campamentos, y no en los entornos urbanos.

Esas medidas de protección actualmente capturan la prestación de servicios y no los resultados de la protección en la educación. Por ejemplo, existen pruebas de que las mujeres que trabajan como profesoras o asistentes de aula pueden desempeñar un papel importante en la prevención de la violencia contra las niñas (Kirk, 2003; Kirk y Winthrop, 2006). Sin embargo, su sola presencia por lo general no es suficiente para ser protectora, sobre todo en situaciones donde también ellas afrontan marginación u opresión por la dinámica de género (Kirk, 2005, p. 77). Se trata de la calidad de los profesores y sus habilidades para moldear el contexto en que trabajan, cosa que no recogen los datos del ACNUR. Los informes sobre las operaciones educativas incluyen notas como “los estudiantes que van a las escuelas enfrentan violencia o acoso” (por ejemplo, ACNUR, 2009i), pero esos datos no se recogen ni se comparten de manera sistemática. Sin medir el alcance de la violencia en las escuelas, no puede medirse el impacto de las profesoras, los profesores refugiados o la actuación de los SMC en la protección de los niños refugiados.

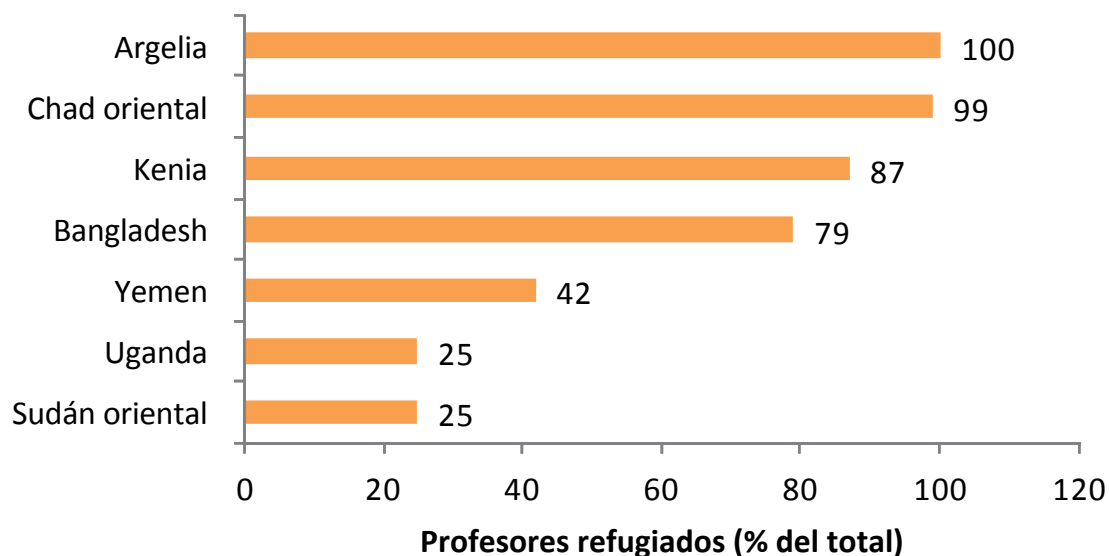
Los datos disponibles sobre estas medidas problemáticas muestran rendimiento desigual en las operaciones. En primer lugar, el porcentaje de alumnos con necesidades específicas que asisten de primero a sexto grado mide la extensión en que a los niños con necesidades específicas —incluyendo aquellos con discapacidades y aquellos que son jefes de hogar (ACNUR, 2009c, p. 27) — se les ofrece la educación como una herramienta de protección. El ACNUR informa que la inclusión de niños con necesidades específicas oscila entre el 3% en Burundi al 100% en varias operaciones, como los campamentos en Ghana, Liberia, Malawi y Zimbabue y en entornos urbanos en Uganda, Senegal, India y Costa Rica. Sin embargo, es difícil obtener datos confiables pues a muchos niños con discapacidad se les mantiene ocultos (Bines, 2007, p. 12; Secretaría de la Iniciativa Vía Rápida, 2009, p. 5).

En segundo lugar, la presencia de maestras puede desempeñar un papel en la creación de un entorno seguro para las niñas (Kirk, 2003; Kirk y Winthrop, 2006). El porcentaje de maestras entre todos los maestros va del 8% en Etiopía a un máximo de 88% en Argelia. Sólo hay datos disponibles de los campamentos. También entre los países prioritarios la gama es amplia, en el este de Chad, Kenia y Yemen con un 20% o por debajo y sólo el este de Sudán y Argelia por encima del 50% (ver gráfico 3.8). Los datos no diferencian entre escuela primaria y secundaria y, por tanto, ocultan la frecuente alta proporción de maestras en la primaria temprana y su escasez en la secundaria, y las preocupaciones de protección relacionadas con esta situación. Tampoco existen datos disponibles del ACNUR sobre la eficacia de una mayor proporción de maestras en la protección de los niños.



**Gráfico 3.8.** Porcentaje de profesoras del total de maestros en los campamentos en los países prioritarios, 2009. Fuente: (ACNUR 2009j).

La tercera norma para medir la protección se basa en la suposición aún no demostrada de que el porcentaje de maestros refugiados entre el porcentaje total de profesores, puede desempeñar un papel en la protección de los niños refugiados que se enfrentan a la discriminación por motivo de su idioma, origen étnico, edad y otros factores. Los rangos van desde un mínimo del 8% en Zimbabue a un máximo de 100% en varias operaciones, incluyendo Nepal, Tailandia, Tanzania, Namibia, Eritrea y Argelia. El rango es igual de amplio en los países prioritarios. Los profesores refugiados constituyen una cuarta parte de los educadores en Uganda y Sudán oriental, donde los niños refugiados asisten a escuelas nacionales; componen más del 87% de la fuerza docente en Kenia, Chad oriental y Argelia, que son algunas de las situaciones más prolongadas de refugiados en el mundo (ver gráfico 3.9).



**Gráfico 3.9.** Porcentaje de profesores refugiados entre el total de maestros en campamentos en los países prioritarios, 2009. Fuente: (ACNUR 2009j).



En cuarto lugar, la presencia de un Comité de Gestión Escolar puede proteger a los niños refugiados al haber supervisión participativa y comunitaria y monitoreo del personal de la escuela, elaboración y aplicación de códigos de conducta, supervisión del presupuesto y procedimientos operativos. Sin embargo, estos efectos no se han probado. En la mayoría de las operaciones en las que hay datos, se da una alta presencia sino universal de SMC. No obstante, no se han recolectado sistemáticamente datos sobre la labor de los comités ni sus beneficios específicos de protección.

La estrategia de educación del ACNUR 2010-2012, así como numerosos documentos de protección como la Agenda para la Protección de 2002 y la *Medición de la protección en cifras 2005*, conceptualizan la educación como un espacio para lograr objetivos de protección que no están relacionados con la principal misión de las escuelas: enseñanza y aprendizaje (ACNUR, 2003a, 2006, p. 23). Los Programas y Estrategias del ACNUR 2010-2011 mencionan la educación con respecto a la protección sólo en lo referente a la igualdad de género, violencia sexual y de género y la seguridad de los estudiantes adultos mayores en riesgo (ACNUR, 2011e, págs. 31, 32, 33).

La educación puede ser una herramienta relacionada con estos elementos del mandato amplio de protección del ACNUR para la seguridad física. Sin embargo, no se ha medido la forma en que la educación puede brindar otras formas de protección relacionadas con el bienestar psicológico y emocional, lo que a veces se llama “protección psicosocial”, y al aprendizaje, a veces llamado “protección cognitiva” (Nicolai y Triplehorn, 2003).

La educación puede ofrecer protección, pero sólo cuando las escuelas son seguras físicamente, ayudan a curar en lo psicológico y lo emocional y transforman lo cognitivo (ver Boothby, 2008; Nicolai y Triplehorn, 2003). La protección está relacionada con el acceso en el sentido de que los niños elegirán no asistir a la escuela o desertarán si experimentan o perciben una falta de seguridad en una de estas dimensiones o en todas. También está relacionada con la calidad, de modo que sólo puede considerarse una herramienta de protección la educación de alta calidad que cura física, psicológica y cognitivamente.

¿Cómo puede la educación para los niños refugiados ser protectora física, psicosocial y cognitivamente? Esta cuestión está estrechamente relacionada con los desafíos #1 al #4, que tienen que ver con el acceso y la calidad. Hay otro desafío de protección pertinente y urgente, relacionado con el carácter inherentemente político de la educación, que se estudiará en la sección cuatro:

- Reto # 5: La naturaleza inherentemente política del contenido y las estructuras de la educación de los refugiados pueden exacerbar el conflicto social, enajenar a los niños y producir una educación que es no de calidad ni protege.

## ■ La educación de los refugiados enfrenta grandes limitaciones institucionales, de recursos y coordinación

Las prioridades del ACNUR para la educación de los refugiados son aumentar el acceso y mejorar la calidad y la protección. Los desafíos a estos esfuerzos, se indicó anteriormente, se encuentran dentro de ciertas limitaciones, sobre todo con relación al apoyo institucional y la disponibilidad de recursos.

La Unidad de Educación en la Sede del ACNUR es sorprendentemente pequeña. Incluye a un oficial de educación superior (P4) para la coordinación general, asesoramiento de las políticas y apoyo técnico a las oficinas en el terreno; un oficial de educación de DAFI (P3), llamado ahora oficial de educación terciaria, para la gestión del principal sistema de becas de enseñanza superior del ACNUR, y un asistente de educación de DAFI (G6). Estos dos últimos son financiados externamente (ver gráfico 3.10). Con frecuencia, aunque no siempre, hay un puesto de oficial de educación asociado (P2), que ocupa un profesional subalterno de la nómina. Hasta 2010 el puesto de oficial superior de educación rotaba dentro del ACNUR; ahora lo ocupa un especialista en educación.

A nivel regional y nacional no hubo puestos de oficial de educación desde 2005, sino hasta la creación en el Chad en 2011 de un puesto de oficial de educación asociado (P2). Los “puntos focales” de educación en cada oficina regional o de país suelen ser funcionarios de servicios comunitarios o de protección o asistentes de programas. A veces, Voluntarios de las Naciones Unidas (UNV) asumen la responsabilidad de los programas de educación. En virtud del acuerdo de 1994, el NRC proporciona oficiales de educación por tres o doce meses; en 2010 hubo nueve de estos funcionarios. En 2011 se firmaron acuerdos similares con *Irish Aid* y *Save the Children*.

Más de 200 agencias implementadoras nacionales e internacionales, bajo contrato con el ACNUR, implementan programas de educación en el terreno. Las respuestas a la encuesta para este estudio indican que hay una gran discrepancia en la calidad de los servicios que prestan las agencias, algunas con experiencia en el terreno probada y otras no. Especialmente problemática es la falta de evaluación constante para identificar a los buenos socios en este campo. Incluso cuando se hacen genuinos intentos por identificar socios con la capacidad para implementar un programa de educación, a menudo los funcionarios del ACNUR no saben con qué criterios evaluar a los potenciales socios, dada su falta de conocimiento y experiencia en la materia. El monitoreo de la mayoría de las agencias implementadoras de los resultados se centra en las tasas de matrículas, sin la debida atención incluso a las inadecuadas medidas de calidad actuales.

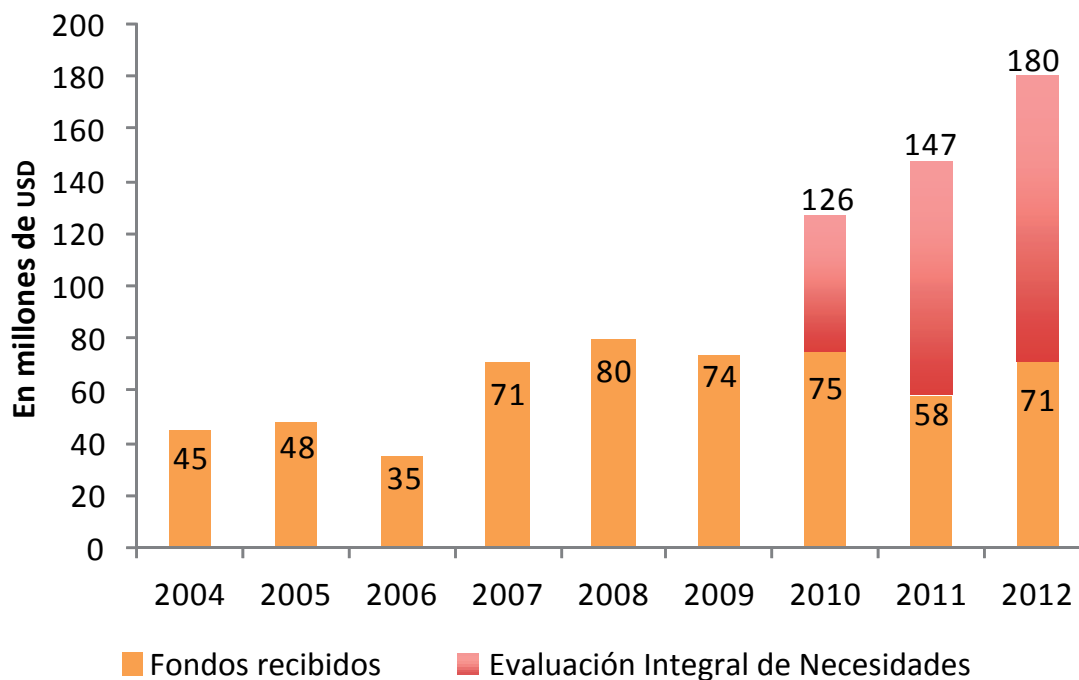
Hay consecuencias dramáticas de que el ACNUR no tenga o que no despliegue de inmediato personal docente cuando surge una emergencia y de la falta de incorporación sistemática de la educación en las respuestas a las emergencias. Por ejemplo, en Etiopía en 2011, muchos meses después de que se hiciera evidente la crisis del Cuerno de África, todavía no había un oficial de educación, ni siquiera temporal, para coordinar la respuesta de la educación. Aunque había planes interinstitucionales, no existía una escuela en los cuatro campamentos de la región de Dollo Ado, donde vivían unos 121.000 niños refugiados (ACNUR, 2011a). En esta situación el personal de servicios comunitarios y de protección era responsable de un gran número de áreas y no se podía esperar que se centrara en la coordinación y planificación de la educación. Asimismo, en el campamento de Dadaab, hubo dos oficiales adscriptos a corto plazo, que cubrieron el programa educativo durante esa crisis, pero ninguno era oficial de educación. Los programas y estrategias del ACNUR en julio de 2011 no incluyeron la educación para el Cuerno de África.

Sede	Región o país	Adscripciones
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 oficial superior de educación (P4)</li> <li>• 1 oficial de educación (P3) de DAFI</li> <li>• 1 asistente de educación (G6) de DAFI</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 oficial de educación adjunto (P2), Chad (creado en 2011)</li> <li>• Los “puntos focales” de educación suelen ser oficiales de servicios comunitarios, de protección y de programa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 9 adscripciones del NRC (2010), en promedio seis al año</li> </ul>

**Gráfico 3.10.** Personal de educación del ACNUR.

El presupuesto de educación del ACNUR aumentó en el período 2004-2012 y tuvo el máximo de financiación de 80 millones de dólares estadounidenses en 2008 (ver gráfico 3.11). El aumento de fondos para la educación estuvo estrechamente relacionado con la invasión iraquí de 2003 y gran parte de este aumento se dirigió a determinados países, en particular los que acogen a refugiados iraquíes. Por ejemplo, en 2008 Jordania recibió el 29% del total del presupuesto de educación de 80 millones de dólares estadounidenses del ACNUR, y Siria el 8% (Bulbul, 2008).

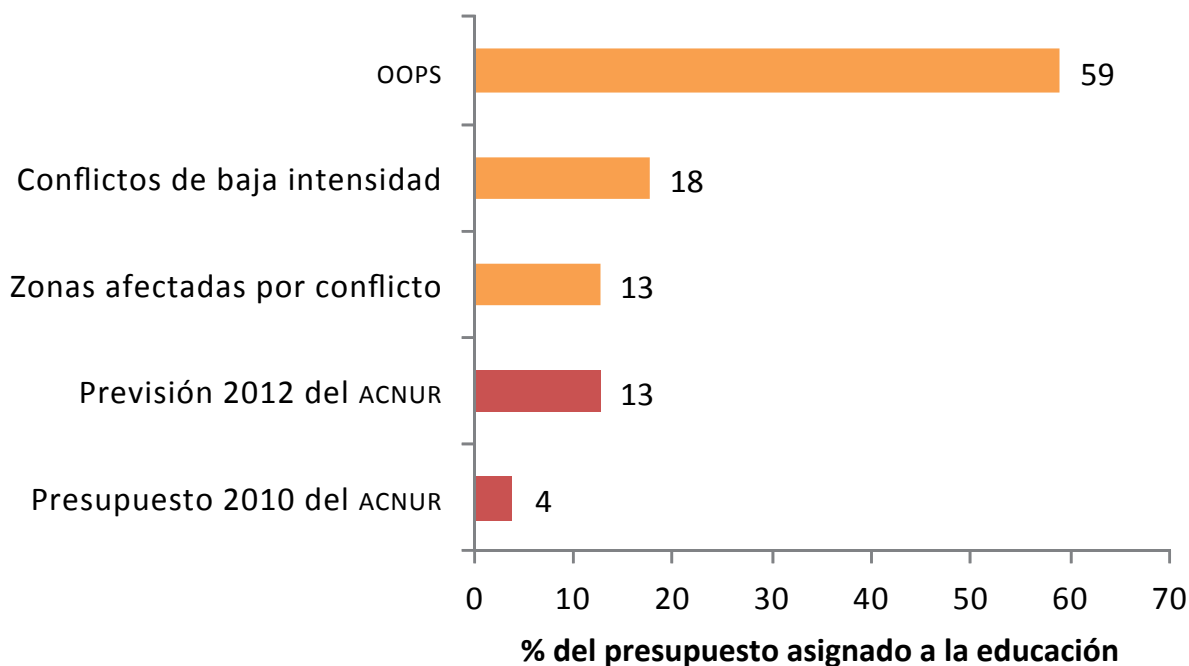
Desde la introducción en 2010, de la Evaluación Integral de Necesidades (CNA, por sus siglas en inglés)<sup>4</sup>, es posible identificar los vacíos en la financiación de la educación. Ese año los fondos disponibles (75 millones de dólares) cubrieron el 60% de las necesidades (126 millones de dólares); en 2011, el financiamiento disponible (58 millones de dólares) cubrió sólo el 39% de las necesidades (147 millones de dólares) y se espera de nuevo que en 2012 el financiamiento disponible (71 millones de dólares) nuevamente cubra el 39% (180 millones de dólares) (ACNUR, 2009c, 2010g, 2011c).



**Gráfico 3.11.** Presupuesto de educación del ACNUR 2004-2012. Las cifras para 2010-2012 indican los fondos recibidos en relación con las necesidades.  
 Fuente: (ACNUR, 2009c, 2010g, 2011c).

El presupuesto de educación mundial en 2010 representó el 4% del presupuesto total del ACNUR (ACNUR, 2010g, p. 14), por debajo del 8% de 2008 (ACNUR, 2009c, p. 16). Es alentador que el presupuesto de 2012 anticipe que la educación tendrá más prioridad en las operaciones del ACNUR, con el 13% de lo que la CNA identificó en la educación y el sector financiado con un Objetivo Presupuestario Inicial (IBT, por sus siglas en inglés) de 14% (ACNUR, 2011c). Como punto de comparación, en países de bajos ingresos, la educación representa en promedio el 18% de los gastos de gobierno y en los lugares afectados por el conflicto, el 13% (*Save the Children*, 2009). Evidentemente, el ACNUR no es un gobierno nacional, pero la prioridad de la educación sobre otros sectores participativos es un punto de referencia útil. La situación del ACNUR se puede comparar con la del Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (OOPS), para el que la educación representó el 59% del presupuesto total en 2008 (OOPS, 2011, p. 44) (ver gráfica 3.12).

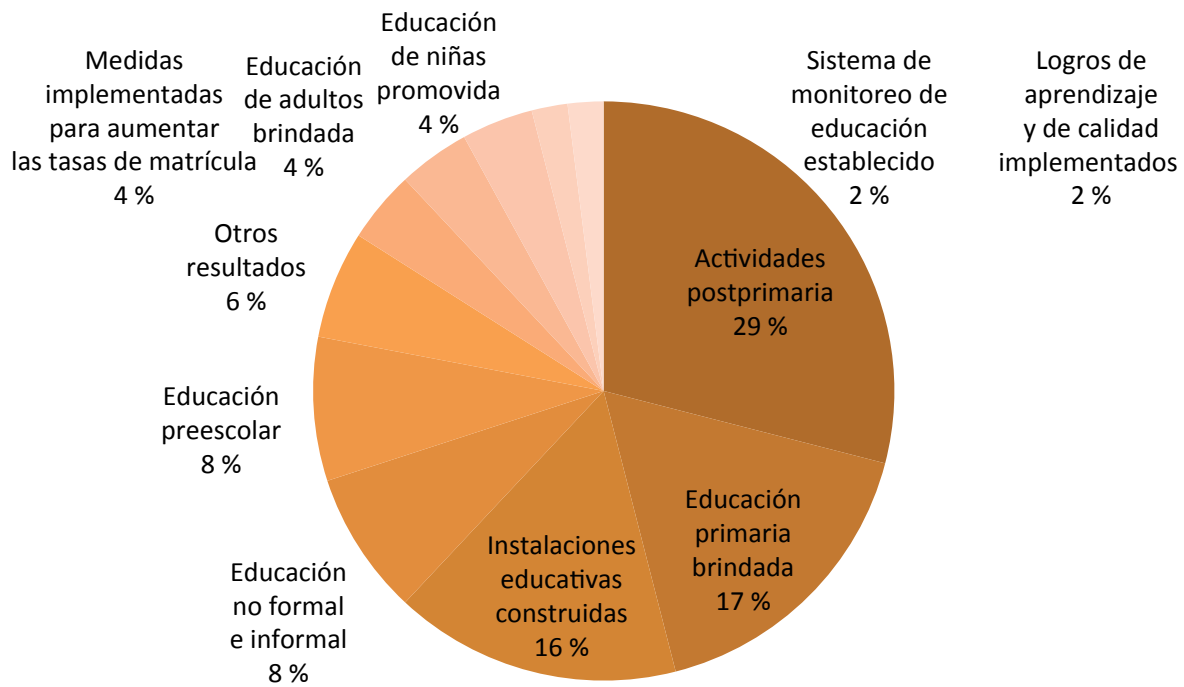
<sup>4</sup> La Evaluación Integral de las Necesidades es un proceso nacional incluyente de evaluación de las necesidades de las personas de interés del ACNUR, a fin de diseñar e implementar respuestas más adecuadas a las necesidades. Más específicamente, es “un análisis exhaustivo de los vacíos en la protección, incluida la asistencia, una presentación concisa de las necesidades insatisfechas, el acuerdo entre todas las partes interesadas sobre cómo remediar los vacíos y el desarrollo de las intervenciones programáticas propuestas con implicaciones de costo claras” (traducción libre), (Allen y Rosi, 2010, p. 7).



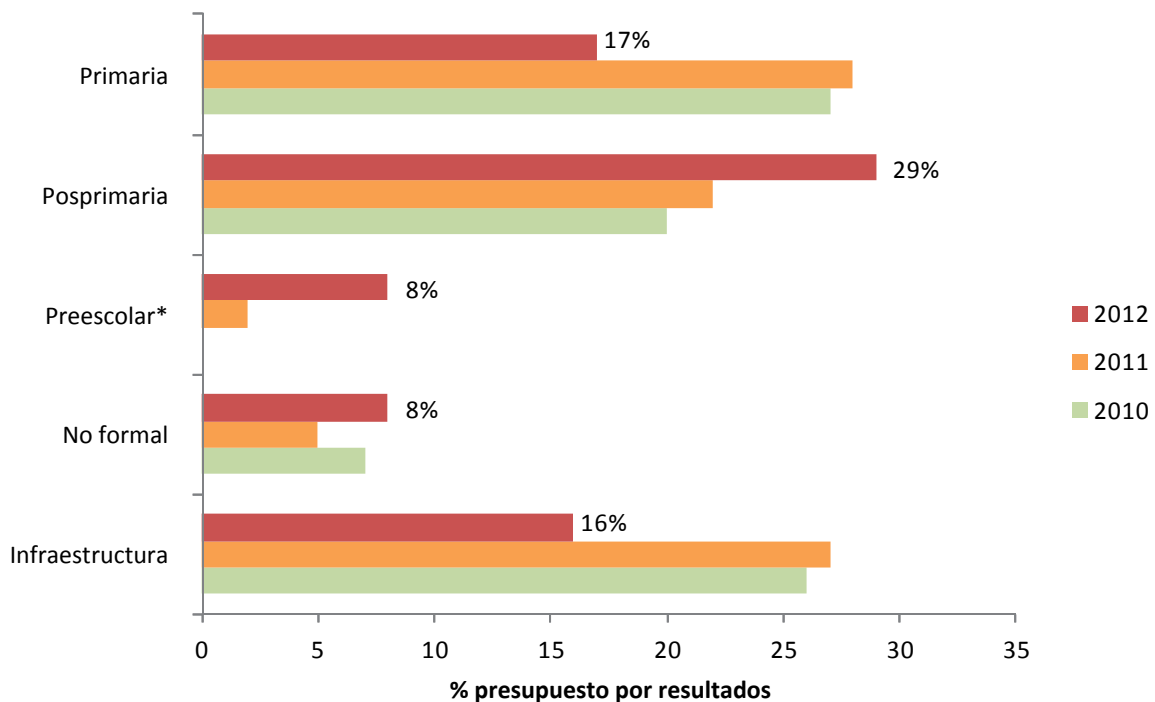
**Gráfico 3.12.** Presupuesto asignado por el ACNUR en 2010 a la educación, como porcentaje del presupuesto total, en comparación con las asignaciones de los presupuestos nacionales a la educación. Fuentes: (Brannelly y Ndaruhutse, 2008, pág. 6; *Save the Children*, 2009; ACNUR, 2010g).

La asignación del presupuesto de educación entre los resultados indica cómo cambiaron las prioridades del sector de la educación en el tiempo. El gráfico 3.13 muestra el presupuesto de educación de 2012 por resultados prioritarios, y se compara con los presupuestos anteriores. Se han producido varios cambios importantes entre 2010 y 2012 (ver gráfico 3.14). En primer lugar, se han asignado recursos significativos de la enseñanza primaria a actividades posteriores a la primaria. En 2010 el 27% del presupuesto de la educación integral estaba compuesto por la educación primaria, mientras que representa el 17% del presupuesto para el año 2012. Las actividades posteriores a la primaria incluyen becas terciarias, becas vocacionales, educación secundaria y capacitación vocacional, pero estos datos no incluyen el programa de educación superior DAFI, que se administra de manera centralizada. Estas actividades constituyeron un 20% del presupuesto de educación en 2010 y el 29% del presupuesto para el año 2012. Lo importante es que los recursos asignados a la educación secundaria aumentaron del 7% al 14% del presupuesto de 8,8 millones de dólares estadounidenses en 2010 a 21,1 millones de dólares estadounidenses en 2012. Los funcionarios del ACNUR en la Sede indican que este reciente cambio en la asignación de fondos apunta a un cambio de política global; sin embargo, sería necesario datos de más años para observar una verdadera tendencia.

En segundo lugar, parece haber una disminución notable en la prioridad a la infraestructura, incluyendo la construcción de centros de enseñanza y la adquisición de mobiliario escolar y materiales (ver gráfico 3.14). A esta labor se asignó el 26% del presupuesto de educación en 2010 y el 27% del presupuesto en 2011, pero solo el 16% del presupuesto para 2012. Una vez más, sería necesario datos de un período de tiempo más largo para observar una tendencia. Por último, hay dos áreas de enfoque en el presupuesto de 2012 que representan un cambio con respecto a los últimos años. La financiación para promover la educación de las niñas aumentó el 620% entre 2011 y 2012; la financiación para la educación preescolar aumentó un 414% y la financiación para establecer una sistema de monitoreo de la educación aumentó un 150% (ACNUR, 2009l, 2010f, 2011c).



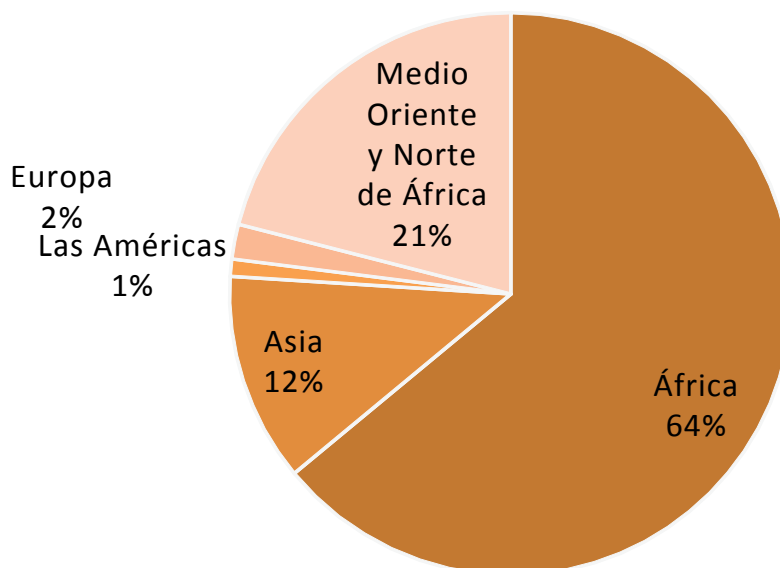
**Gráfico 3.13.** Presupuesto del ACNUR para la educación asignado por resultados, 2012 (ACNUR, 2011c).



\* No están disponibles los datos para preescolar de 2010.

**Gráfico 3.14.** Presupuesto del ACNUR para la educación asignado por resultados, 2010-2012, con el % indicado para 2012. Fuente: (ACNUR, 2009l, 2010f, 2011c).

Sólo el 3% del presupuesto de educación del ACNUR financia actividades en Europa y las Américas (ver gráfico 3.15). En esas regiones, el acceso a la educación gratuita suele ser la norma para los refugiados, y por lo general los funcionarios del ACNUR asumen que los niños y jóvenes refugiados van a la escuela. Sin embargo, estos datos no están disponibles: no está monitoreada la asistencia de los niños refugiados a la escuela y tampoco su permanencia en la escuela primaria y secundaria. Las oficinas del ACNUR en Europa Central recientemente se han centrado en la educación como elemento clave de la integración y han identificado los principales obstáculos que enfrentan los refugiados en el acceso a una educación de calidad, incluida la falta de oportunidades para el aprendizaje de idiomas, ubicación de grado equivocada y apoyo inadecuado en las escuelas (Representación Regional del ACNUR para Europa Central, 2011). Se requiere mayor análisis de estas cuestiones en Europa y sobre todo en América Latina.



**Gráfico 3.15.** Presupuesto del ACNUR para la educación asignado por región, 2012.  
Fuente: (ACNUR, 2011c).

Dada la limitación de recursos para la educación de los refugiados, tanto en términos de personal como de financiación, la coordinación juega un papel central para que la Unidad de Educación del ACNUR ofrezca una educación de calidad a los niños refugiados. Esta coordinación es tanto externa como interna.

Internamente, la Unidad de Educación tuvo varias ubicaciones institucionales durante la última década. Hasta 2010, estuvo en Operaciones, primero en el Departamento de Apoyo Operacional (DOS, por sus siglas en inglés) y luego en la División de Apoyo y Gestión de Programas (DPSM, por sus siglas en inglés). La unidad fue trasladada a la División de Protección Internacional (DIP, por sus siglas en inglés) el 1 de enero de 2010. Este movimiento tuvo sus orígenes en la Agenda para la Protección de 2002 y el Plan de Acción aprobado posteriormente por el Comité Ejecutivo, que destacó la importancia de “la educación como una herramienta de protección” (ACNUR, 2002). La función protectora de la educación para los niños en lugares de conflicto ha sido una herramienta eficaz para la promover internamente un lugar para la educación en el mandato de protección del ACNUR, aunque no se han medido de forma adecuada los resultados protectores de la educación de los refugiados, como se describió anteriormente.

Externamente está claro el mandato del ACNUR para la educación de los refugiados, tal como se desarrolló históricamente. Sin embargo, la capacidad del ACNUR para cumplir con este mandato, cada vez más se ha puesto en duda. Margaret Sinclair escribió en 2001:

Las responsabilidades del ACNUR para la educación no pueden abdicarse, en lo que se refiere a su presencia en el terreno. La comunidad internacional espera que el ACNUR esté presente en casi cualquier lugar donde los refugiados necesiten protección y asistencia, y en consecuencia equipa a la agencia con oficinas y funcionarios en el terreno, vehículos y equipos de comunicaciones. En la mayoría de estos lugares, por lo tanto, es rentable que el ACNUR sea el organismo encargado de la respuesta educativa de emergencia (traducción libre), (Sinclair, 2001, p. 69).

En la última década ha cambiado mucho el campo de la educación de emergencia, con el establecimiento de la INEE; el desarrollo de las *Normas mínimas para la educación en emergencias* (INEE, 2004, 2010b); la inclusión en el Comité Permanente de Organismos de la educación como una respuesta de salvamento y la formación del Grupo Temático de Educación (2006), y el creciente compromiso retórico de los donantes con la educación como parte de las respuestas humanitarias, incluso si no asignen fondos reales. También han surgido líderes profesionales en este campo y se han consolidado los conocimientos dentro de las Organizaciones no Gubernamentales como el Comité Internacional de Rescate, *Save the Children*, el Servicio Jesuita a Refugiados, el Consejo Noruego para Refugiados y CARE y dentro de algunas agencias de la ONU, especialmente UNICEF. El ACNUR tiene una presencia en el terreno en casi todas las situaciones donde los refugiados están necesitados de educación, pero a menudo no tiene la experiencia educativa para brindar una respuesta apropiada. Además no tiene la capacidad para seleccionar agencias implementadoras calificadas en el campo de la educación ni para desarrollar relaciones de trabajo productivas con los ministerios de educación nacionales.

En el ACNUR —en la Sede y en el terreno— se entiende que la Oficina tiene el mandato para la educación de los refugiados. La tercera edición del Manual del ACNUR para situaciones de emergencia, de 2007, afirma que “el ACNUR no tiene el papel principal en la prestación de educación en la nueva reforma humanitaria” (traducción libre), (ACNUR, 2007b, p. 414), es decir, para los desplazados internos. Muchas situaciones en las que el ACNUR participa en la educación incluyen a refugiados y desplazados internos juntos. En estas situaciones hay una gran confusión sobre cómo coordinar las respuestas de la educación de forma que satisfagan las necesidades de ambos grupos. El ACNUR ha sido miembro del Grupo Temático de la Educación desde sus inicios, y el plan estratégico del Grupo Temático (2011-2013) incluye actividades conjuntas para desplazados internos y refugiados a ser emprendidas por el Grupo y el ACNUR. En el terreno, sin embargo, el rol del ACNUR dentro de la constelación de actores en la educación de los refugiados es indefinido y a menudo polémico. La visibilidad, capacidad logística y presencia en el terreno del ACNUR levantan grandes expectativas, que a menudo son desproporcionadas a su experiencia y recursos educativos.

¿Cuáles son los impactos de estas incertidumbres y limitaciones institucionales, de recursos y de coordinación sobre la educación de los refugiados? Estos dos desafíos particularmente urgentes se estudiarán en la sección 4:

- Reto #6: La falta de recursos financieros y su inconsistencia, así como la escasez de expertos en educación en el ACNUR y las agencias implementadoras, limitan el progreso en la educación de los refugiados.
- Reto #7: Existen desafíos a la coordinación en la educación de los refugiados, incluyendo complejas dinámicas de poder, que limitan la productividad de las asociaciones.



© ACNUR / B. Heger

La educación de los refugiados en los entornos urbanos requiere estrategias diferentes que en los campamentos.



## Retos urgentes en la educación de los refugiados

- **Reto #1:** La educación de los refugiados en zonas urbanas requiere de un enfoque diferente de las estrategias que se usan en los campamentos.

No es un fenómeno nuevo que casi la mitad de los refugiados viven y tratan de acceder a la educación en las zonas urbanas. Lo nuevo es la *Política del ACNUR sobre la protección de los refugiados y las soluciones en zonas urbanas*, de septiembre de 2009. Ésta reconoce que la educación es un servicio básico para los refugiados y que tienen ese derecho sin importar dónde residan (ACNUR, 2009m, p. 18).

La estrategia de educación para 2010-2012 refleja este cambio de política institucional, lejos del enfoque único en las necesidades educativas en los campamentos de refugiados. La palabra “urbano” aparece sólo dos veces en la estrategia de 2007-2009; en la de 2010-2012, parece 51 veces (ver gráfico 4.1).





La nueva política en zonas urbanas afirma que el ACNUR dará prioridad a “velar por que los niños reciban educación primaria” en zonas urbanas (ACNUR, 2009m, p. 25). ¿Qué significa ofrecer servicios educativos para los refugiados en zonas urbanas? Para los refugiados en las zonas urbanas a veces es muy difícil tener acceso a educación de calidad y protectora y a veces esa es una tarea fundamentalmente diferente de la educación de los refugiados en los campamentos.

La política urbana describe varias razones por las cuales el derecho a la educación es difícil de concretar en ese medio: el costo de las escuelas y la enorme demanda de los limitados sistemas de educación de los cuales dependen las poblaciones locales (ACNUR, 2009m, p. 24). Investigaciones recientes en Nairobi, Kampala, Ammán y Damasco sobre la educación de los refugiados (Dryden-Peterson, 2006a; ACNUR, 2009k), así como el estudio de caso de Kuala Lumpur que se hizo para esta revisión, identifican otros retos.

A menudo existen barreras jurídicas y normativas que dificultan el acceso de los refugiados a la educación en zonas urbanas. En algunos casos los refugiados no tienen derecho a vivir fuera de los campamentos o asentamientos. En otros, viven en Estados que no han firmado la Convención de 1951 y enfrentan la amenaza diaria de arresto o detención. El caso de Kampala demuestra que la eliminación de las barreras puede tener grandes efectos sobre el acceso a la educación en las zonas urbanas (ver recuadro 4.1).

Muchas de las barreras que enfrentan los niños refugiados que viven en campamentos para acceder a la educación se exacerbaban en las zonas urbanas. Las limitaciones financieras de las familias refugiadas debido a restricciones legales y políticas, combinadas con el alto costo de la vida en la ciudad, hacen prohibitivos los costos escolares directos e indirectos. Además, al entrar en un sistema nacional los niños refugiados a menudo tienen menos apoyo que en la escuela de un campamento para adaptarse a un nuevo plan de estudios, aprender un nuevo idioma, recibir apoyo psicosocial y enfrentar la discriminación, el hostigamiento y acoso de profesores y compañeros. También puede ser que las autoridades de la escuela no estén familiarizadas con los procesos de admisión de niños refugiados ni reconozcan los estudios previos.

Algunos desafíos de la educación para los refugiados en zonas urbanas tienen un ámbito diferente de los que se enfrentan los refugiados en los campamentos, pero su educación tiene otra diferencia con los enfoques basados en el campamento. Estos a veces siguen las políticas nacionales de educación, las *Directrices para la educación en el campo* del ACNUR y la versión original de las *Normas mínimas de la INEE* que recomienda que la educación esté relacionada lo más estrechamente posible con el país de origen (INEE, 2004, p. 57; ACNUR, 2003b, p. 11). En las zonas urbanas es una necesidad que la educación de los refugiados esté planificada e implementada en colaboración con las autoridades educativas nacionales y locales.

#### Recuadro 4.1. La gobernanza de los refugiados en las zonas urbanas afecta la matrícula escolar

Antes de 2006 los refugiados en Uganda se regían por la ley de 1964 de control de refugiados extranjeros (CARA), que limitaba su libertad de circulación y condicionaba la asistencia a que vivieran en el asentamiento rural que se les designara. En 2006 la tasa de matrícula de la escuela primaria en los asentamientos de refugiados era del 77% (ACNUR, 2009g) pero muy pocos podían acceder a las escuelas en Kampala. Ese año el Parlamento ugandés aprobó la ley de refugiados que protege el derecho de estos a establecerse en las zonas urbanas. El ACNUR se oponía a la prestación de servicios en las zonas urbanas pues estimaba que ello actuaría como un factor de atracción. Sin embargo, en 2009 hizo un cambio importante al adoptar la Política sobre la protección de los refugiados y las soluciones en zonas urbanas. Ésta allanó el camino para prestar asistencia más generalizada en las ciudades e incluyó el compromiso del ACNUR de asegurarse de que los refugiados urbanos tuvieran acceso a la educación. Las tasas de participación escolar en Kampala, que eran del 9%, saltaron al 23% en 2009 (ACNUR, 2008b, 2009h). Este hecho no permite sacar conclusiones causales y es posible que el aparente aumento en las matrículas en realidad se deba a que hay mejores informes. Sin embargo, es probable que la combinación de nuevas disposiciones legales y compromisos políticos haya repercutido en el acceso de los niños refugiados a la educación en Kampala.

Esta necesidad se articula en el documento titulado *Garantizar el acceso a la educación de calidad: Directrices operacionales sobre la protección de los refugiados y soluciones en las zonas urbanas*, lanzado recientemente, cuyo principio fundamental es que “debe hacerse todo lo posible para que los refugiados en zonas urbanas participen en la educación general junto con los niños y jóvenes locales, con las autoridades nacionales gestionando y coordinando la respuesta de la educación, apoyadas por el ACNUR y sus socios donde sea necesario”(traducción libre), (ACNUR 2011d, p. 4). Las *Normas mínimas de la INEE* actualizadas y las *Notas de orientación de la INEE relativas a la enseñanza y el aprendizaje* reflejan las necesidades más ambiguas y el contexto específico de las zonas urbanas y recomiendan, por ejemplo, que lo principal sea la *pertinencia* de los programas, que es fundamental (INEE, 2010a, p.1, 2010b, p. 78).

Históricamente el ACNUR ofreció becas para que los refugiados estudiaran en escuelas públicas o privadas en las zonas urbanas. Sin embargo, hoy el número de refugiados en zonas urbanas y la demanda de educación rebasan este enfoque individualizado. Hay dos opciones en las zonas urbanas: la creación de escuelas formales, no formales y no oficiales específicamente para los refugiados o —lo que es preferible— su integración local en el sistema de escuelas públicas.

Donde existen obstáculos jurídicos y normativos a la escolaridad formal de los refugiados en las zonas urbanas, la única opción pueden ser las escuelas no formales. Tal es el caso de Malasia, donde hay aproximadamente 90.000 refugiados y solicitantes de asilo registrados con el ACNUR, procedentes sobre todo de Birmania, pero también de Sri Lanka, Afganistán, Irak y Somalia. El gobierno de Malasia les considera “migrantes indocumentados”. Los 13.865 niños y jóvenes refugiados (de 5 a 17 años) que viven en Malasia no pueden asistir a las escuelas públicas ni privadas. Sólo 5.134, aproximadamente el 37%, asistían a algún tipo de escuela a finales de 2010 (Kaun, 2011; Rahman, 2011, p. 36); en comparación, en 2007 la TBM nacional de Malasia fue de 97% (UNESCO, 2011, p. 305).

Los niños refugiados en Malasia asisten a siete escuelas dirigidas por varias ONG y 53 escuelas comunitarias, fundadas y administradas por grupos de refugiados y ubicadas sobre todo en apartamentos. La mayoría sigue el plan de estudios nacional malayo, pero no están certificadas formalmente ni la autoridad reconoce los estudios (Nirrengarten, 2010; Rahman, 2011).

La negociación para tener acceso al sistema nacional ha sido complicada en Malasia, como en otros países que no son signatarios de la Convención de 1951. Existen casos individuales de acuerdos informales entre las familias y los directores que permiten que niños refugiados asistan a las escuelas públicas en Malasia (ver recuadro 4.2). En colaboración con UNICEF y su campaña “Llegar a los marginados” y con el objetivo de cumplir el compromiso de Malasia con la EPT, el ACNUR está trabajando con un equipo de investigación del Ministerio de Educación para promover la inclusión de los refugiados en las escuelas nacionales. El presupuesto del ACNUR para educación en Malasia en 2010 incluyó 9.772 dólares estadounidenses para la “promoción de la admisión al sistema educativo nacional”. Sin embargo, este trabajo comprende menos del 1% del total de las necesidades en educación (ACNUR, 2010b). Todavía tiene que producir resultados la promoción a alto nivel, que forma parte de una defensa más amplia de otros derechos de los refugiados, incluido el derecho al trabajo y la libertad de circulación.

La situación en Ammán, Jordania, presenta un ejemplo de cómo la promoción para el acceso a los sistemas educativos nacionales puede tener éxito, incluso en un Estado no signatario, donde el idioma de instrucción no es una barrera. En el año académico 2006-2007, acudieron a la escuela aproximadamente 14.000 de los 64.000 niños iraquíes desplazados en Jordania (Bulbul, 2008, p. 4). Un real decreto en 2007, en parte incentivado por la promoción sustancial del ACNUR y la presión para defender la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, abrió las escuelas del país a los refugiados iraquíes. Como resultado, otros 24.650 niños iraquíes aprovecharon la oportunidad para entrar a escuela en el año académico 2007-2008 (Bulbul, 2008, p. 4; ACNUR, 2009k, p. 37). Sin embargo, las tarifas de matrícula así como el miedo y la desconfianza en las instituciones públicas dificultaron que muchos niños iraquíes accedieran a la educación (Bulbul, 2008, p. 11). En 2009, cuando la Unión Europea financió la escolaridad para todos los iraquíes en Jordania, se matriculan unos 26.890 niños en las escuelas públicas (Bulbul, 2008, p. 12; ACNUR, 2009k).

El ACNUR se comprometió a apoyar al Ministerio de Educación en Jordania para hacer frente a la afluencia de estudiantes. En 2007-2008, el ACNUR colaboró con el Ministerio de Educación en la contratación y el pago de los sueldos de 2.000 maestros adicionales y rehabilitó 30 aulas con mobiliario y equipo (Bulbul, 2008, p. 4). Esta estrategia de participación con el Ministerio de Educación se complementó con el apoyo continuo a la educación informal y extra escolar para los niños y jóvenes iraquíes que no pudieron acceder al sistema local. La operación contó con suficiente personal de educación: un equipo específico supervisado por un alto oficial de programas y expertos nacionales en educación y de las agencias implementadoras, así como un préstamo del NRC. La operación también estuvo bien financiada; en su mejor momento en 2007, su presupuesto superaba los 12 millones de dólares estadounidenses.

#### Recuadro 4.2. “Fui a la escuela pública hasta enero pasado... Por ahora... no puedo continuar mis estudios”: el caso de un joven rohingya de 13 años en Malasia (Rahman, 2011)

Abdul,\* de 13 años y de la etnia rohingya, nació en Malasia. A diferencia de la mayoría de los niños refugiados, pudo asistir a una escuela de gobierno. Él dice que fue gracias a que tiene un certificado de nacimiento malasio.

Sin embargo, cuando llegó al primer año de secundaria ya no pudo continuar estudiando. Su madre explica:

*Quando Mahathir era el primer ministro, nuestros hijos podían estudiar hasta sexto grado en la escuela de gobierno. Sólo necesitábamos un certificado de nacimiento malasio. solo era posible para aquellos nacidos en Malasia. Entonces llegó un nuevo primer ministro, detuvieron los nuevos registros en la escuela y los que ya estaban registrados podían estudiar hasta hacer el examen final de sexto grado, el UPSR (Ujian Penilaian Sekolah Rendah). Así que mi segundo hijo hizo el UPSR en una escuela de gobierno y luego ya no pudo seguir (traducción libre).*

Abdul vive cerca de una escuela de refugiados. Y aunque ya no puede asistir a la escuela pública, decidió no ir a la de refugiados. Dice que su nivel escolar es demasiado alto:

*Después no pude estudiar allí. Vine a esta escuela de la ONU, pero el profesor dijo: “ésta no tiene lo que enseñamos en tu escuela. Ésta es sólo para niños pequeños”. Así que mi madre dijo: “No vayas” (traducción libre).*

Abdul cree que la única posibilidad de continuar sus estudios es ser reasentado en un tercer país:

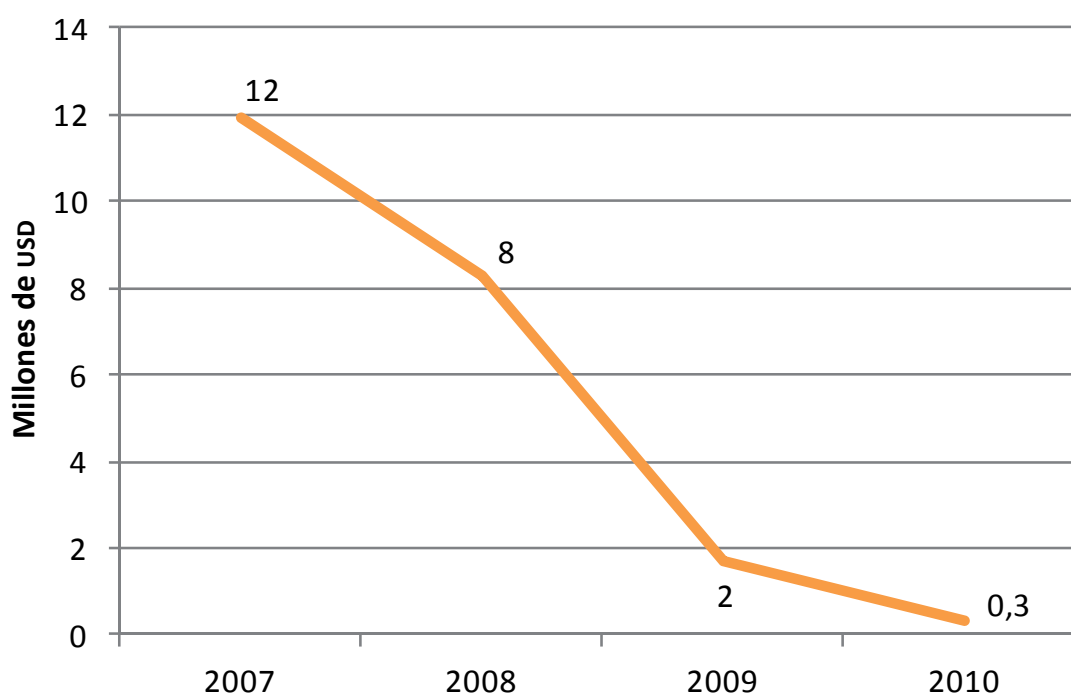
*Sé que tengo prohibido estudiar en Malasia. Así que creo que lo mejor para mí es reasentarme en otro país y seguir mis estudios allí. Eso es lo mejor para mí. Por ahora, en la situación en Malasia, no puedo continuar mis estudios (traducción libre).*

\* Se han cambiado todos los nombres.

Los fondos para la educación de los iraquíes en Jordania disminuyeron rápidamente entre 2007 y 2010 (ver gráfico 4.2). Sin embargo, el número de niños y jóvenes refugiados entre cinco y 17 años de edad se mantuvo casi constante: 115.000 en 2007; 120.000 en 2008; 108.000 en 2009, y 120.000 en 2010 (ACNUR, 2008a, 2009a, 2010a)<sup>5</sup>. La falta de recursos ha dejado al ACNUR con un papel muy pequeño en la educación de los iraquíes en Jordania. En 2010 UNICEF asumió todas las actividades de la educación para los iraquíes en ese país como parte de sus operaciones regulares y parte de su objetivo general de fortalecer el sistema de educación nacional para todos los niños.

## Recomendación:

En su nueva labor en entornos urbanos, el ACNUR debe dar prioridad al trabajo con los gobiernos nacionales para la integración de los refugiados en los sistemas escolares nacionales, con base en las nuevas directrices operacionales (ACNUR, 2011d). Es vital conceptualizar el trabajo de educación como el fortalecimiento de los sistemas de educación y no sólo los logros de cada niño refugiado. En este empeño, los socios principales son tanto los ministerios nacionales de educación como UNICEF. Se requerirá personal del ACNUR con conocimiento y experiencia de los sistemas educativos nacionales; además, se deben dedicar tiempo y recursos a cultivar relaciones institucionales e interpersonales para facilitar este trabajo y para asegurarse de que los ministerios de educación nacionales toman en serio las necesidades educativas particulares de los niños y los jóvenes refugiados.



**Gráfico 4.2.** Financiación para actividades de educación en Jordania, 2007-2010. Fuente: (Bulbul, 2008; ACNUR, 2008a, 2009a, 2010a, 2010e, p. 29).

<sup>5</sup> Todas las poblaciones son cálculos del gobierno de Jordania. El cálculo para 2010 de la población de cinco a 17 años se basa en la proporción de la población total en años anteriores.



© ACNUR / R. Arnold

La rentabilidad económica y social de la educación secundaria es alta, sobre todo para las niñas.

## ■ Reto #2: El acceso limitado a la educación posprimaria para los refugiados en campamentos y entornos urbanos tiene inmensas consecuencias económicas y sociales, para los individuos y las sociedades.

En la actualidad el acceso a la educación después de completar la primaria es una prioridad para la educación de los refugiados. Esta prioridad no es nueva en la estrategia de la Unidad de Educación del ACNUR. Ha sido un objetivo general, parte de la visión a largo plazo y un componente de las metas inmediatas en las estrategias de educación de 2007-2009 y 2010-2012 (ACNUR, 2007a, 2009c). Además, la Conclusión del Comité Ejecutivo sobre los niños en situación de riesgo reconoció la necesidad de “promover el acceso a la educación posprimaria cuando sea posible y adecuado” (Comité Ejecutivo del ACNUR, 2007).

Las oportunidades de educación posprimaria también son centrales para los objetivos de la EPT, en concreto el objetivo 3: “Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa”. Sin embargo, la percepción entre algunos funcionarios en la Sede

y sobre todo en el terreno es que “trabajamos en la educación primaria”. Hay gran escepticismo acerca de invertir en la educación posprimaria cuando la matrícula en primaria no es universal y las oportunidades de educación posprimaria son más caras y difíciles de coordinar.

El personal del ACNUR, de otras agencias de la ONU y de las agencias implementadoras describen como “juegan con las palabras” al abogar por una “secundaria temprana” y “educación básica y habilidades para la vida”, en lugar de hablar de oportunidades después de la primaria. A menudo las estrategias en defensa de los jóvenes refugiados sensacionalizan la necesidad de educación, adoptan un tono en exceso negativo y juegan con el temor de que los jóvenes inactivos y frustrados son un riesgo para la seguridad y amenazas de terrorismo, que son “bloques homogéneos de potencial amenaza” (traducción libre), (Talbot, 2011). También dicen que “ser joven, no tener educación y no tener dependientes” (traducción libre), hace que se tengan más probabilidades de participar en la violencia política (Collier, 2007). Los jóvenes refugiados deben recibir educación después de la primaria; pero quienes abogan por ellos deben evitar demonizar a quienes buscan apoyar. El ACNUR ha evitado en gran medida la retórica negativa y, como un componente esencial de sus responsabilidades, debe continuar abogando por que los jóvenes refugiados reciban educación después de la primaria para satisfacer un derecho, en lugar de presentarlo como una estrategia para evitar que los jóvenes descontentos incurran en actos de violencia.

Es difícil obtener financiación para la educación posprimaria de los refugiados, pero la marea está cambiando en el ACNUR en términos de acción para enfrentar el desafío. El compromiso retórico de las estrategias de la educación (2007-2009 y 2010-2012) ahora se refuerza con la asignación de fondos para la educación de los refugiados posprimaria, hasta el 20% del presupuesto de educación en 2010 y el 29% del presupuesto en 2012 (ver gráfico 3.13). En particular, se han duplicado los recursos asignados a la secundaria, del 7% en 2010 al 14% en 2012.

El aumento es alentador, las razones para invertir en la educación después de la primaria son abrumadoras, pero los recursos siguen siendo limitados. El más reciente Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo sostiene que la secundaria es la “piedra angular de la educación para los jóvenes” y que “una educación formal en la adolescencia es la mejor base para desarrollar los conocimientos y las competencias prácticas” (UNESCO, 2011, p. 54). ¿Por qué es tan importante la secundaria formal? En primer lugar, la existencia de oportunidades de enseñanza secundaria actúa como una motivación para matricularse en la primaria y completarla (Chaffin, 2010; Robinson, 2011). Sin la posibilidad de cursar estudios más allá de la primaria, muchas familias y niños deciden que no se justifica la inversión de recursos familiares en la escuela primaria.

En segundo lugar, el rendimiento económico de la educación secundaria es grande. Cada año adicional de educación formal agrega en promedio alrededor de un 10% a los ingresos de la persona y la educación secundaria agrega 20% para las personas de bajos ingresos. Las tasas de rentabilidad para la educación secundaria son muy elevadas en el África subsahariana, 25%, y del 16% en los países de Asia que no son parte de la OCDE (Psacharopoulos y Patrinos, 2002, págs. 2, 12).

En tercer lugar, los beneficios económicos de la educación secundaria para las sociedades son fundamentales en la reconstrucción económica y el desarrollo de los países de origen y de acogida. Los beneficios privados a menudo se distribuyen de forma desigual, pero el crecimiento económico generado por las habilidades cultivadas con la educación secundaria también puede tener beneficios sociales generalizados. La rentabilidad social de la educación secundaria en el África subsahariana, por ejemplo, es de 18% y en los países asiáticos que no son parte de la OCDE es del 11% (Psacharopoulos y Patrinos, 2002, p. 12).

En cuarto lugar, la educación secundaria brinda mayores oportunidades para la participación ciudadana y mejora la calidad de vida y, de esta forma, protege a los individuos y las sociedades (IIEP, 2011; Grupo de trabajo de la INEE sobre educación y fragilidad, n.d.). Esas oportunidades le brindan a los refugiados la capacidad de pensar en el futuro (Winthrop y Kirk, 2008) e imaginar lo que es posible (Martone y Neighbor, 2006, p. 3; Waters y Leblanc, 2005) (ver recuadro 4.3). Sobre todo donde la entrada en el mercado de trabajo es limitada para los jóvenes “necesitan el estímulo y el desafío

de la educación para absorber sus energías y disminuir sus frustraciones y ansiedad con respecto al futuro” (IIEP, 2006, p. 291). Un chico congoleño de 17 años que llegó en 2008 al asentamiento de refugiados en Kyangwali, Uganda, expresó la situación de esta manera:

*Cuando llegamos aquí a Kyangwali, la vida se volvió muy difícil. Porque no hay nada que hacer: en la mañana te levantas, vas de arriba para abajo, como quien está tratando de ir a algún lugar, pero realmente no va a ninguno (traducción libre), (Wettstein, 2011).*

Sin la inversión continua en la educación secundaria, el perfil de futuros maestros de educación primaria y secundaria de alta calidad son limitados, lo que plantea un desafío importante para la reconstrucción después del conflicto (Buckland, 2005; Shriberg, 2007). En el Sudán meridional, por ejemplo, un estudio de 2006 encontró que 19% de los docentes no había completado la primaria y el 29% no tenía más educación que la primaria. La mayoría de los profesores que habían cursado la secundaria habían estado refugiados en Uganda y Kenia (gobierno del Sudán meridional, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/UNICEF, 2006 en *Save the Children*, 2008, p. 1). En las escuelas para refugiados chinos y afganos en Kuala Lumpur, Malasia, basadas en la comunidad y administradas por organizaciones no gubernamentales, una de las principales barreras para establecer la educación secundaria es la mala calidad de la educación recibida por los maestros refugiados en sus países de origen y su consiguiente falta de capacidad para enseñar el currículo malasio (Rahman, 2011).

### Recuadro 4.3. La educación después de la primaria le da “voz” a los jóvenes

Explica Hibist Kassa, refugiado etíope que vive en Ghana y receptor de una beca DAFI: “¿Qué le ofrece la educación posprimaria a un joven? Esta pregunta significa mucho en mi vida porque sé cuál es la diferencia. En la mayoría de los países en el mundo en desarrollo, una vida es más que una vida. Está vinculada a una familia ampliada y, en última instancia, a una comunidad de personas. Cuando fallan los Estados, estas son las redes de apoyo en que confían las personas. Así que ¿por qué un joven necesita saber más que leer y escribir? Los conocimientos básicos de matemáticas deberían ser suficientes, ¿no? Al contrario, esto solo le ofrece a una persona lo que necesita para interactuar en forma muy limitada en la vida social, política y económica de su país. ¿Cómo adquiere un joven las habilidades para desarrollar opiniones informadas o puntos de vista sobre las dificultades que los refugiados y los desplazados internos enfrentan diariamente? ¿Cómo encuentra la comunidad su voz? La educación le da voz a una persona. Los jóvenes quieren educación para que sus voces sean escuchadas. La educación establece la base para lograr la libertad económica y social. Como una persona joven esto solo significa: ¡queremos ser libres!” (traducción libre), (INEE, 2010c, p. 9).

La educación posprimaria es la piedra angular del movimiento mundial de Educación para Todos para el año 2015, ha sido identificada como una de las tres estrategias centrales para hacer frente a la crisis de aprendizaje que aqueja a los países en desarrollo (Robinson, 2011), y se resalta en la nueva estrategia de educación de USAID (USAID, 2011). Sin embargo, por tres razones centrales, es difícil que los refugiados accedan a ella.

Primero, en muchos entornos de refugiados hay limitadas opciones de escuelas secundarias aceptables. En algunos casos, las distancias que los refugiados deben recorrer para ir a las escuelas secundarias nacionales son excesivas. Este problema es evidente en las aldeas de retornados en Mauritania, donde una escuela secundaria atiende a jóvenes de aproximadamente 20 aldeas vecinas, algunas a siete kilómetros de distancia, con pocas oportunidades de alojamiento cerca de la



escuela. En Mauritania la calidad de la educación secundaria también es cuestionable, lo que crea una barrera en la demanda de acceso. Los refugiados que han retornado estiman que la calidad de la educación, sobre todo la secundaria, era superior en Senegal que en Mauritania. Por lo tanto, algunas familias decidieron que los niños permanecieran allí para continuar sus estudios, pero que los padres regresaran a Mauritania (Rezzonico, 2011).

En los campamentos de refugiados en Chad había barreras en la oferta y la demanda de educación secundaria. De particular preocupación para los refugiados en Darfur era la falta de oportunidades para cursar estudios secundarios que tuvieran reconocimiento. Aunque UNICEF y las autoridades regionales del Chad extendieron certificados de primaria, estos no daban acceso a la secundaria en Sudán. Un oficial del NRC señaló que esta falta de reconocimiento era desalentadora y resultó en la deserción de alumnos antes de terminar la primaria, tanto así que en algunos campamentos dejó de enseñarse el último año de primaria (Voll, 2009). Para enfrentar la situación, el Fideicomiso para la Educación de los Refugiados (RET, por sus siglas en inglés), implementado por el ACNUR, negoció con la Universidad de Jartum en 2006 para que le permitiera a los jóvenes refugiados en los campamentos cursar educación secundaria a distancia con reconocimiento formal; en 2009, un memorando de entendimiento entre el RET y el Ministerio de Educación sudanés accedió a reconocer oficialmente a las escuelas primarias y las primeras escuelas de secundaria formales en los campamentos del Chad (Mauoubila, Matabaro y Servas, 2011). Este programa beneficia a un número limitado de estudiantes y otros vuelven a Sudán, a pesar de los riesgos de protección, en busca de más oportunidades educativas.

En segundo lugar, la secundaria puede ser prohibitiva para los refugiados, en términos de gastos directos y de costos de oportunidad, como en la pérdida de fuerza laboral doméstica, sobre todo en el caso de las niñas. En el asentamiento de refugiados Kyangwali, en Uganda, esta barrera de costos se hace patente en la práctica de los estudiantes de secundaria de la República Democrática del Congo (RDC) que regresan a la primaria para presentar los exámenes finales (PLE) que les permiten calificar a la Educación Secundaria Universal gratuita (Wettstein, 2011).

En tercer lugar, por supuesto, la educación secundaria sólo es accesible a los jóvenes refugiados que completan la primaria. Las niñas corren con particular desventaja: hay nueve matriculadas en la primaria por cada diez niños (ver gráfico 3.5). Se necesitan otras opciones de educación y formación para quienes no completan la primaria.

Las *Normas mínimas* abogan por la atención a la educación que necesita cada individuo (INEE, 2010b). Las habilidades y los deseos de los refugiados, así como las oportunidades de medios de vida sostenibles y la disponibilidad de éstos, definen las necesidades. Según Chernor Bah, ex refugiado de Sierra Leona y asesor de la Comisión de Mujeres Refugiadas en temas de juventud, “especialmente en situaciones de crisis, las personas buscan habilidades para sobrevivir y aunque los jóvenes valoramos el aprendizaje y queremos una buena educación, no nos emociona una educación que no nos prepara para el mercado de trabajo” (traducción libre), (INEE, 2010c, p. 2).

Los mecanismos alternativos de enseñanza, como el aprendizaje acelerado, son opciones eficaces, aunque suelen ser caros para los refugiados que no han tenido la oportunidad de cursar estudios formales (Charlick, 2005, p. 41; INEE, 2009a, p. 19). Por ejemplo, el Programa de Educación Complementaria Rápida para las Escuelas (CREPS, por sus siglas en inglés) en Sierra Leona condensaba los seis grados de primaria en tres años y el Programa de Oportunidades Complementarias para la Educación Primaria (COPE, por sus siglas en inglés) en Uganda condensaba siete grados en tres años (Nicholson, 2006, p. 8). Los programas más efectivos utilizan la investigación cerebral sobre cómo ocurre el aprendizaje y cómo puede acelerarse. A pesar de algunos éxitos, estos programas enfrentan varios desafíos claves. En general se desconoce su eficacia, pues rara vez se miden las habilidades de alfabetización y matemáticas de los egresados. También hay dificultades en la acreditación, certificación o el reconocimiento, y la falta de enlaces con la educación formal (Echessa, n.d.) en ocasiones resulta, como en Sierra Leona, en un sistema paralelo que los padres perciben como una alternativa a la primaria.

Para algunos refugiados la opción pertinente es la secundaria, para obtener una calificación reconocida. Los refugiados también participan en otras formas de educación, en particular en el desarrollo de competencias técnicas y profesionales (TVSD, por sus siglas en inglés). Ésta puede ser de naturaleza posprimaria o dirigirse a los jóvenes que no completaron la escuela primaria y no pueden o no quieren regresar al sistema de educación formal.

La capacitación vocacional representa poco más del 20% del presupuesto del 2012 para la educación posprimaria (10 millones de dólares estadounidenses) y hay 7 millones más destinados a becas de formación profesional (ACNUR, 2011c); este subsector recibió algo más de énfasis en años anteriores. La capacitación vocacional puede ser incluso más costosa para los refugiados que la educación secundaria, dada la amplia infraestructura que a menudo se necesita.

Las competencias técnicas y profesionales deben incluir habilidades “duras” y “suaves”, “desarrolladas en un marco integrado que pretenda mejorar los medios de vida, promover la inclusión en el mundo del trabajo y apoyar a la comunidad y el individuo” (traducción libre), (Grupo de investigación sobre conflicto y educación, 2007, p. 2; ver también Lyby, 2003). Este tipo de formación es muy variada: en Kuala Lumpur, Malasia, incluye clases de repostería y de computación; en el asentamiento de Kyangwali, Uganda, hay un centro de confección, y en el contexto de la repatriación a Mauritania, hay cursos de tres semanas de repostería, sastrería, peluquería y mecánica (Rahman, 2011; Rezzonico, 2011; Wettstein, 2011).

Una importante asociación del ACNUR con el NRC en la formación profesional es el programa Paquete de Educación para la Juventud (YEP, por sus siglas en inglés), de un año a tiempo completo centrado en la formación profesional básica, alfabetización y matemáticas y habilidades para la vida (NRC, n.d.). Se inició en los campamentos de Dadaab y en la ciudad de Dadaab (comunidad de acogida) en octubre de 2007; las tasas de matrícula han sido altas, con 570 alumnos a agosto de 2010 y una tasa de deserción menor al 10% en tres de los cuatro sitios (Umbima, Koelbel y Hassan, 2010, págs. 29-30). Lo importante del programa es que les da seguimiento a los estudiantes seis meses después de su graduación para evaluar su desempeño en el trabajo y ofrecer asesoramiento (NRC, n.d.). La evaluación más completa de los egresados del programa en Liberia determinó que pocos podían sostenerse con los ingresos por lo aprendido en el programa. Parte del problema fue que las habilidades eran relevantes para la economía local, pero el mercado se saturó de graduados YEP y era necesario diversificar la formación (Moberg y Johnson-Demen, 2009). Las restricciones del mercado limitan la cantidad de jóvenes que pueden ser absorbidos en los programas de TVSD.

Como subraya la evaluación del YEP, para el éxito de la formación vocacional es vital hacer un análisis de mercado, que a menudo es un proceso difícil y lento (Chaffin, 2010). La Comisión de Mujeres Refugiadas ha desarrollado un conjunto de herramientas útil para evaluar el mercado (Comisión de Mujeres Refugiadas, 2009a, pp. 304-308); sin embargo, en muchos casos este análisis no se hace en contextos de refugiados, dadas las limitaciones logísticas y el tiempo y presupuesto que implican. Además, un análisis de mercado no puede crear oportunidades que simplemente no existen en gran escala en comunidades de bajo poder adquisitivo. “Incompatibilidad de habilidades” es el resultado de la tendencia a formar estudiantes año tras año en las mismas habilidades, como en el caso de Liberia donde se capacitaron fontaneros. Un niño que había sido soldado fue entrenado como fontanero y reflexionaba: “no es fácil encontrar trabajo en esto, ¿sabes?... porque la mayor parte de Liberia no tiene tuberías” (traducción libre), (Grupo de investigación sobre educación y conflicto, 2007, p. 13). El desfase entre expectativas, habilidades y oportunidades de empleo puede crear falsas esperanzas e inmensa frustración a los jóvenes refugiados y dar pie al reclutamiento en ejércitos y milicias armadas que se ven como opciones de medios de vida más seguros (G. K. Brown, 2010; Sommers, 2006).

Casi todos los refugiados que terminan la secundaria expresan el deseo de asistir a la universidad (Comisión de Mujeres Refugiadas, 2009b). Sin embargo, las posibilidades de que reciban educación superior son muy limitadas. El ACNUR apoya la educación superior sobre todo por medio del programa DAFI (el acrónimo alemán de la Iniciativa Académica Alemana de Refugiados Albert

Einstein), que ofrece becas para estudiar en colegios y universidades en los países de acogida. Creada en 1992, DAFI ha financiado a unos 5,000 estudiantes de 70 países de origen en 71 países de acogida (Morlang y Watson, 2007, p. 18). La demanda supera el número de becas disponibles: el ACNUR recibe entre 10 y 30 solicitudes por cada beca disponible. En algunos países, las tasas de aceptación para becas DAFI son del 2% (Morlang y Watson, 2007, p. 17; Comisión de Mujeres Refugiadas, 2009b, p. 6).

La Estrategia de Educación del ACNUR para 2010-2012 afirma que “hay una necesidad de ampliar el alcance de las becas y el número de beneficiarios mediante la creación de programas similares” (traducción libre), (ACNUR, 2009c, p. 21). Fuera del ACNUR se han desarrollado varios programas de educación superior para los refugiados, incluso mediante el Servicio Universitario Mundial de Canadá (WUSC, por sus siglas en inglés) y la Fundación Windle. Más recientemente han aumentado las oportunidades de educación superior que combinan becas y educación a distancia, gracias al JRS en África oriental y la Universidad Católica Australiana en la frontera entre Tailandia y Birmania. No obstante, para la mayoría de los donantes la educación superior sigue siendo una baja prioridad, pues se la percibe como un “lujo” para una élite, sobre todo donde el acceso a la educación primaria y secundaria no es universal.

La educación superior para los refugiados no es un lujo. Es importante tanto para los individuos como para la sociedad en términos de reconstrucción de vidas y fomento del liderazgo en situaciones prolongadas y en la reconstrucción posterior al conflicto (ver, Dryden-Peterson, 2011b). Un estudio del programa DAFI en beneficio de refugiados afganos demuestra “un vínculo directo entre un programa de refugiados centrado en la educación terciaria y la reconstrucción nacional”. El estudio muestra que los refugiados que tuvieron acceso a mayor educación se integró antes al proceso de repatriación, 70% de ellos encontraron trabajo como funcionarios o directores de ONG y llenaron los roles tan necesarios en una sociedad en proceso de reconstrucción (Morlang y Stolte, 2008, p. 63)<sup>6</sup>. Es importante que en 2008 aproximadamente el 6% de estudiantes becados por DAFI participó en actividades de formación docente, ayudando a crear un perfil de profesores que asiste en la reconstrucción del sistema educativo (ACNUR, 2009b, p. 20).

---

6 Es importante advertir que los resultados de este estudio están afectados por un sesgo selectivo, dado que hay más posibilidades de contactar a los refugiados que han sido exitosos en el empleo después de graduarse y de que respondan a la encuesta.



©ACNUR/ R. Arnold

La capacitación vocacional debe brindar a los refugiados las habilidades que se ajusten con las necesidades del mercado local.

## Recomendación:

Dados los beneficios individuales y sociales que se acumulan a la educación secundaria y en el marco de la Educación para Todos, el ACNUR necesita apoyar la educación hasta el final de la escuela secundaria. Es digno de elogio el nuevo énfasis presupuestario del ACNUR en la educación posprimaria, sobre todo la secundaria. A fin de superar los desafíos para el acceso a la escuela secundaria, en especial para las niñas, el ACNUR necesita proseguir activamente con estrategias que aumenten la oferta de programas de enseñanza secundaria formales y acreditados, mejoren la calidad de la enseñanza secundaria disponible y luchen contra la deserción en primaria. Las estrategias simultáneas de programas extraescolares para estudiantes de mayor edad y capacitación vocacional y técnica, vinculados a las necesidades reales del mercado en los países de asilo y el eventual retorno y becas semilla para estudios de postgrado, ayudarán a satisfacer las necesidades de los jóvenes refugiados, para quienes la escuela secundaria no es una opción, con base en sus deseos, capacidades y anteriores oportunidades. La educación superior juega un papel fundamental para los refugiados y las sociedades en términos de liderazgo en situaciones prolongadas y en la reconstrucción después del conflicto, y el ACNUR debería explorar alianzas que aumenten estas oportunidades.



©ACNUR/ N. Trung Chinh

Para la calidad de la educación de los refugiados es más importante la cualificación de los maestros que el tamaño de la clase.

### ■ Reto #3: Existe escasez de maestros de calidad y faltan estructuras, inclusive remuneración y capacitación, para retenerles.

Los maestros son más importantes que cualquier otro factor para la calidad del aprendizaje en las escuelas (Hanushek, Kain y Rivkin, 2004; Reimers, 2006). Ellos son el aspecto central de la educación de los refugiados. A veces no hay ningún edificio, ninguna administración, pero hay un maestro. Son los maestros quienes determinan la eficacia de la educación de los refugiados: “las escuelas pueden aportar ambientes seguros donde la estructura, la estimulación y las oportunidades de aprender a socializar saludablemente con los pares y los adultos puede ayudar a mitigar el trauma de la guerra, pero son los maestros quienes determinan la disponibilidad y calidad de estos programas en el día a día” (traducción libre), (Shriberg, 2007, p. 8). La educación de mala calidad reduce la demanda y por lo tanto la matrícula y la permanencia (Winthrop y Kirk, 2008); de ahí que la inversión en la oferta de profesores de calidad es fundamental para alcanzar los objetivos de acceso y calidad descritos en la estrategia de educación del ACNUR.

Actualmente, el primer indicador de calidad para la educación de los refugiados que usa el ACNUR es el número de maestros por alumno (ACNUR, 2009c, p. 22). Si bien importa el tamaño de la clase, un salón con 60 niños, por ejemplo, también puede ser un ambiente de aprendizaje eficaz con un profesor cualificado (Lockheed y Verspoor, 1991; Nakabugo, 2008). De hecho, no es tanto el número de profesores lo que importa, sino su calidad. El segundo indicador de calidad en la educación de los refugiados es el porcentaje de maestros cualificados o capacitados (ACNUR, 2009c, p. 22), que es una mejor aproximación, aunque no perfecta, a la calidad. Este indicador es muy problemático dada la variedad de experiencias que puede representar la “capacitación”, que va del mínimo de 10 días de formación de baja calidad a la capacitación más avanzada e intensa que puede abarcar varios años.

Al hacer observaciones en las aulas en el asentamiento de refugiados Kyangwali era evidente la variedad en la calidad docente: algunos maestros capacitados utilizaban ejemplos, cuadros, dibujos y canciones en su enseñanza, y otros maestros capacitados simplemente escribían las lecciones en el pizarrón sin dar ninguna explicación (Wettstein, 2011). La inversión en formación del profesorado es fundamental para cualquier reforma tendiente a elevar la calidad (UNESCO, 2004b, p. 161). Sin embargo, el grado de formación y cualificación es sólo una forma de medir la calidad del profesorado y una medida de insumos.

¿A qué se parece la calidad de la enseñanza para los refugiados y cómo fomentarla mejor? El *conjunto de herramientas de evaluación conjunta de las necesidades educativas* producido por el Grupo Temático de Educación constituye un punto de partida útil para examinar la calidad en cualquier contexto de refugiados. Muchos indicadores en los dominios de educación básica en las categorías de enseñanza y aprendizaje y los profesores y demás personal se centran en los insumos, que pueden ser fáciles de contar, pero no se han documentado para correlacionarlos con la enseñanza de calidad. El conjunto de herramientas es muy útil en términos de la calidad de la pedagogía del maestro. El formulario de observación en el aula describe cinco esferas de pedagogía que son evidentes en salones de alta calidad (Grupo Temático de Educación, 2010, págs. 106-107):

- métodos participativos de enseñanza
- el uso de una variedad de métodos
- el uso de material didáctico
- disciplina no violenta
- inclusión de todos los niños

Observar estos métodos en el aula es más fiable que los datos que comunican los propios docentes sobre su uso. La *Guía para el diseño, monitoreo y evaluación* del IRC sugiere que como indicador eficaz para medir el rendimiento real del docente en el aula, el “90% de los profesores observados en el aula demuestran satisfactoriamente el uso de metodologías apropiadas centradas en el niño” (traducción libre), (IRC, 2005, p. 47). Sin embargo, las observaciones son instantáneas que capturan un momento, con un observador presente, mientras que la enseñanza es un proceso continuo.

Una forma importante de corroborar las observaciones de aula es reunir las perspectivas de los niños y sus padres, que experimentan la docencia durante largos períodos de tiempo. Las discusiones en un grupo de enfoque con niños y padres —instrumentos que se incluyen en el *Conjunto de herramientas de evaluación conjunta de las necesidades* del Grupo Temático de Educación— podrían abarcar cuestiones para preguntar sobre el uso de estos métodos, con ejemplos concretos. En Uganda, por ejemplo, una niña refugiada de quinto grado de primaria comentó la ausencia de métodos participativos en su aula, mediante el ejemplo de la falta de retroalimentación. Dijo: “los profesores sólo escriben un ejercicio en el pizarrón y te dicen que si deseas escribirlo, simplemente lo hagas, pero no dan explicaciones” (traducción libre). Los padres también cuestionan la naturaleza interactiva de la enseñanza en las escuelas de sus hijos. Un padre comentó que no entendía cómo enseñaban los maestros. “Por ejemplo —dijo—, aún cuando los niños cometen un error, lo dan por bueno en sus cuadernos” (traducción libre), (Wettstein, 2011). La pedagogía es esencial, pero sólo puede ser eficaz cuando está emparejada con formación continua y de calidad en el contenido del plan de estudios.

También se puede evaluar el uso de la disciplina no violenta en conversaciones con los niños refugiados. En Uganda, una niña refugiada de tercero de primaria describió sus experiencias:

*A veces [los maestros] nos azotan demasiado y entonces me siento infeliz. Por ejemplo, estás llorando después de que te castigan, pero al mismo tiempo tienes que reír y jugar con los demás cuando todavía estás llorando. Ayer, nos estaban enseñando a escribir y yo estaba muy feliz pero luego la maestra no azotó con la vara y se me olvidó esta felicidad. Cuando fallas de nuevo, te pegan más, (traducción libre), (Wettstein, 2011).*

A veces, el castigo corporal y el abuso verbal también pueden medirse en observaciones limitadas en el tiempo en las aulas. En Mauritania, por ejemplo, un investigador fue testigo del uso que hacían los profesores de la correa en los cuerpos y las caras de los niños como castigo porque hablaban en clase, cometían errores, eran irrespetuosos o se dormían en clases. También les observó llamar “ânes” (burros) a los alumnos y decirles que no pensaban o que serían más útiles si se quedaban en casa ayudando a sus madres (Rezzonico, 2011).

Tres estrategias pueden ser eficaces para aumentar la oferta de maestros de calidad y retenerles: capacitación, supervisión constante y compensación y certificación. En primer lugar, la formación no es una buena medida en sí misma de la calidad de los profesores, pero la adecuada formación puede ser un mecanismo productivo para mejorar la calidad de la enseñanza. La formación docente que más se utiliza en situaciones de refugiados es la capacitación en el trabajo organizada por las ONG: cursos cortos de tres meses o menos que a menudo se realizan durante las vacaciones escolares, y cursos de mayor duración también con frecuencia durante las vacaciones escolares, pero a lo largo de varios años. En la actualidad, la duración mínima recomendada para la formación es de 10 días (ACNUR, 2009c, p. 23), pero esta capacitación limitada puede ser suficiente apenas para un período inicial. Dada la nueva investigación que muestra el fracaso generalizado en el aprendizaje en la escuela primaria, se necesita una norma más adecuada.

Una evaluación de *Save the Children* en lugares de conflicto, pero no con refugiados, determinó que los cursos cortos pueden ser eficaces para transformar la pedagogía del profesor hacia un enfoque centrado en el niño. Los maestros capacitados en cursos de tres meses en “habilidades básicas y conocimientos necesarios para enseñar”, incluyendo pedagogía centrada en el niño, tuvieron posteriormente mejores relaciones con sus alumnos, que se midieron en la capacidad de escuchar a los alumnos, ayudarles a resolver problemas, dirigirse a los estudiantes por su nombre y reconocerles los aciertos (*Save the Children*, 2008, págs. 11-13). Esta formación, sin embargo, no tuvo efectos notables sobre los resultados del aprendizaje (*Save the Children*, 2008, págs. 14-15). Por otro lado, la experiencia de IRC en Guinea mostró que la formación docente acumulativa puede ayudar a construir el conocimiento de los maestros y las habilidades docentes y el programa de *Save the Children* de Impulso de la Alfabetización tuvo resultados similares en un estudio piloto en Pakistán (Dowd, Ochoa, Alam, Pari y Afsar Babar, 2010; D. Jones, 2009.)

La OOPS ha tratado de abordar la cuestión de los resultados del aprendizaje mediante el desarrollo de una estrategia a largo plazo para la formación de docentes, específicamente centrado en asociaciones con universidades locales en Jordania, la Ribera Occidental, Gaza, Siria y Líbano. De manera similar al ACNUR, la OOPS enfrenta el desafío de los ciclos de financiación a corto plazo en una situación prolongada pero, como lo describe su personal, ha dado prioridad a la planificación a largo plazo y desarrollado una estrategia de educación que cubre seis años, a pesar de que el mandato de la organización se renueva cada tres años.

En segundo lugar y relacionado con lo anterior, la formación continua de profesores en la forma de supervisión y observaciones sobre la enseñanza puede desempeñar un papel importante para mejorar la calidad del profesorado. Las *Normas mínimas* de la INEE recomiendan evaluaciones del desempeño, incluyendo “elaborar criterios que respalden las observaciones y evaluaciones en el aula; ofrecer comentarios, y fijar metas y objetivos para medir el crecimiento y el progreso” (INEE, 2010b, p. 102). Para garantizar la sostenibilidad, los directores de las escuelas deben ser la primera línea de apoyo en esta labor; sin embargo, a menudo tienen apenas un poco más de capacitación que los docentes que supervisan y por lo general no participan en la práctica de observación en el aula. En situaciones donde los refugiados están integrados en el sistema nacional, tanto los maestros refugiados como los nacionales podrán beneficiarse de contar con inspectores nacionales. No obstante, estos supervisan una gran cantidad de escuelas y a menudo carecen de fondos para transportarse a las que están ubicadas en sitios remotos (Moloi, Morobe y Urwick, 2008, p. 613). Además, suelen centrarse en cuestiones administrativas más que en las pedagógicas. El innovador programa “Ser mejor profesor / *Le bon enseignant*” utilizado con maestros sudaneses refugiados en Chad, utiliza la video evaluación como una forma de supervisión que le permite a los profesores enseñar con más confianza y competencia (INEE, 2010a, p. 22). La financiación para instructores

móviles o para múltiples escuelas, el despliegue de “recursos de los profesores” y el uso de las nuevas tecnologías pueden facilitar este tipo de apoyo para los docentes de manera rentable y sostenible (T. Brown, 2003).

En tercer lugar, a fin de mejorar la oferta de maestros de calidad, son necesarios los incentivos para retenerlos. Sin remuneraciones ni estructuras de certificación, “capacitar a más profesores es como echar agua en un balde con agujeros” (traducción libre), (Shepler, 2011). En el campamento de Dadaab, en Kenia, hay 870 docentes, pero cada mes se va un promedio de 30 (ACNUR y CARE, 2009, p. 6), con sentimientos de frustración por no recibir un salario acorde con su experiencia y con perspectivas de encontrar un mejor trabajo en otra área o uno menos exigente con un pago similar. Los sueldos de los maestros representan sin duda el mayor gasto en el presupuesto de educación en los países de bajos ingresos. En promedio, representan dos tercios del presupuesto, y en algunos casos la cifra es superior al 90% (Brannelly y Ndaruhutse, 2008, p. 6). En algunas situaciones de refugiados, los profesores están mal pagados, no se les paga a tiempo o del todo no reciben salario, aunque en algunos casos se les paga con más regularidad que a los maestros locales. Esto no es un desafío cualquiera; Sommers advierte que “entre los problemas más acuciantes y generalizados en las operaciones para coordinar la educación en el terreno durante las emergencias, está diseñar una estructura de pago adecuada y asequible para los maestros” (traducción libre), (Sommers, 2004, p. 74); el desafío se prolonga mucho después de la fase de emergencia.

Las *Notas de orientación de la INEE sobre la remuneración de docentes en estados frágiles, situaciones de desplazamiento y recuperación poscrisis* destacan varias cuestiones de gran importancia para retener a los maestros de alta calidad en la educación de los refugiados. Su remuneración implica a múltiples actores, que incluyen el gobierno, la comunidad, las ONG y organismos de las Naciones Unidas, los donantes y sindicatos de docentes, una constelación específica del contexto (INEE, 2009b, p. 5). Estas múltiples fuentes de autoridad dan como resultado desafíos particulares en un país como Uganda, donde la educación de los refugiados depende de profesores que paga el gobierno nacional, y hay poco espacio para que el ACNUR o las agencias implementadoras aseguren la entrega oportuna de los sueldos (Wettstein, 2011). Incluso los enfoques cuidadosos y graduales para integrar las escuelas de los refugiados en el sistema nacional pueden sufrir similares problemas de morosidad (ver recuadro 4.4), que requieren un intenso compromiso del ACNUR para la coordinación y promoción a alto nivel.

#### Recuadro 4.4 Remuneración sostenible a los profesores en Etiopía: un enfoque escalonado

La USAID fortaleció en Etiopía las oficinas distritales de educación al fomentar un memorando de entendimiento (MoU) entre el IRC y la oficina de educación del distrito, por el cual se acordó un enfoque de financiación externa en etapas. De acuerdo con éste, después del primer año la oficina regional de educación del distrito cubriría el 25% de la remuneración de los docentes; 50% tras el segundo año; 75% después de tres años y el 100% después de cuatro. No ha sido fácil de concretar, pues la contribución de muchas oficinas de educación aún no está en el nivel acordado. El principal reto es que cuando la oficina local de educación se hace cargo de pagar los sueldos de los docentes, a menudo lo hace de forma irregular e impredecible. Una forma en que el IRC ha intentado superar el desafío ha sido mantener el diálogo y darle seguimiento para garantizar la puntualidad en el pago (INEE, 2009b, p. 11)



La falta de remuneración adecuada da como resultado una baja en la moral del maestro, ausentismo y falta de interés (INEE, 2009b, p. 1). De hecho, en Malasia, Mauritania y Uganda, los profesores informan de falta de ingresos suficientes para mantener a sus familias. Al mismo tiempo, las autoridades de educación, ya sean los gobiernos nacionales o las ONG, a menudo atribuyen a la falta de supervisión el ausentismo docente. Los profesores explican sus ausencias por la escasa paga. Un maestro en el asentamiento de refugiados Kyangwali en Uganda dijo: “cuando recibes muy poco dinero y trabajas tanto, es posible que no puedas seguir tan motivado” (traducción libre). Otro explicó la necesidad de seguir una estrategia de ausentismo a fin de asegurar el sustento de su familia: “si eres lo bastante listo, vienes un día a la escuela y al otro vas a buscar para poder comer a fin de mes” (traducción libre). Los docentes también intentan compensar sus sueldos presionando a los estudiantes para que les den dinero o trabajo, en detrimento de la calidad de la educación. Este es un problema en toda Uganda, no solo en las zonas de acogida de refugiados. El ACNUR en Malasia ideó un plan basado en las *Normas mínimas* de la INEE para pagar a los maestros refugiados de las escuelas en las comunidades de Kuala Lumpur; los profesores dijeron que esta remuneración ha renovado su compromiso con la enseñanza, mejorado la calidad de la instrucción y fomentado una reputación más positiva de los docentes en la comunidad (Kaun, 2011).

Las limitaciones de recursos y las ineficiencias del sistema de pago en el país de acogida requieren pensar con creatividad otras formas de remuneración que puedan motivar a los maestros y conservarlos. En algunos casos, la asistencia en alimentos, salud y vivienda puede complementar un salario modesto (INEE, 2009b, p. 13). La certificación puede ser otra forma de invertir en su profesionalidad y bienestar. La piedra angular del programa de educación para los refugiados del IRC en Guinea de 1990 a 2007, fue la formación y certificación de profesores. El reconocimiento de sus credenciales en el país de origen ha tenido un impacto a largo plazo en los medios de vida de los maestros: dos tercios de ellos siguen trabajando como profesores en Sierra Leona y Liberia, a menudo en sus antiguas escuelas (Shepler, 2011).

## Recomendación:

Las *Notas de orientación de la INEE sobre enseñanza y aprendizaje* describen a los maestros como “el elemento central de la educación”, que requiere una “inversión real” (INEE, 2010a, p. 19). Para la mayoría de los niños refugiados, la educación que reciben en el exilio es su única oportunidad de educación y por ello la calidad de sus maestros es vital. Hay una urgente necesidad de pensar más allá de la capacitación de emergencia a corto plazo y hacer inversiones más extensas en la calidad de los profesores de los refugiados. Se requiere un nuevo estándar para que el ACNUR incorpore la idea de formación secuencial con el objetivo, en un período de años, de completar una cualificación básica, cuyo reconocimiento se pueda negociar con el gobierno del país de origen o de acogida. Las estrategias deberían incluir la elaboración de indicadores que midan la calidad del profesor en términos de pedagogía y resultados del aprendizaje de los alumnos; inversión en iniciativas más extensas de formación docente, centradas en pedagogía y contenido, en colaboración con las instituciones locales que permitan el reconocimiento formal del título de maestro, y el compromiso con las cuestiones de certificación y pago de los profesores mediante la coordinación y promoción a alto nivel para retener a los mejores docentes.



© ACNUR / C. Schwetz

La educación para los refugiados es una forma de disminuir sus frustraciones y ansiedades sobre el futuro.

## ■ Reto #4: La calidad de la educación de los refugiados y cómo se la reconoce, no ayuda a los niños a hacer conexiones entre escolarización y sus medios de vida sostenible en el futuro.

Los documentos de política y promoción de la ayuda humanitaria subrayan el papel que desempeña la educación en el restablecimiento de la normalidad para los niños refugiados. Esta línea de pensamiento implica “que casi sería suficiente que los niños volvieran a la escuela y que las rutinas escolares son tan importantes como su contenido” (traducción libre), (Davies y Talbot, 2008, p. 513). Por ejemplo, la nueva Estrategia de Educación de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) de febrero de 2011, separa la meta del acceso a la educación en entornos de crisis y conflictos de los otros dos objetivos relacionados con el contenido y la relevancia del aprendizaje (USAID, 2011).

La educación para los refugiados les da “algo que hacer” en el presente, una forma de “absorber sus energías”. Al mismo tiempo, es una manera de “disminuir sus frustraciones y ansiedades sobre el futuro” (traducciones libres), (IIEP, 2006, p. 2). De hecho, en todo el mundo, los niños refugiados

tienen claro que aunque el acceso es un primer paso fundamental, el aprendizaje que ocurre en el aula es lo que cuenta. En particular, ellos relacionan bien el aprendizaje con la capacidad de esperar un futuro mejor (Winthrop y Kirk, 2008, p. 646), incluyendo las habilidades que puedan adquirir que les permitirán obtener puestos de trabajo y poder tomar decisiones en la comunidad (Davies y Talbot, 2008, p. 513).

Una madre 50 años de edad repatriada en Boungyel Thily, Mauritania, describe la conexión concreta que ve entre educación y medios de vida futuros:

*He visto que algunas personas que estaban estudiando y que eran pobres, después de sus estudios han tenido oportunidades de buenos empleos. Y, al final, se han hecho ricos y olvidado todo el sufrimiento que soportaron desde el principio, y han sido capaces de dejar atrás la pobreza de su familia. También he visto que si una persona no estudia, puede convertirse en un matón o incluso un sinvergüenza o un ladrón. Y una persona que ha estudiado es más abierta que una persona que no ha estudiado. Por eso, estoy dispuesta a pasar sed y hambre para ver que mis hijos reciban una educación (traducción libre), (Rezzonico, 2011).*

Muchos niños y padres refugiados comparten esta fe en el papel que puede desempeñar la educación para alcanzar un futuro próspero, feliz y saludable.

¿Qué dice la experiencia escolar de los niños y padres refugiados acerca de la exactitud de esta fe? No hay ningún dato mundial sobre los resultados del aprendizaje de los refugiados o de las vías entre la escuela primaria y secundaria y los medios de vida seguros para los adultos refugiados. Como se mencionó anteriormente, hay pruebas claras de que la mayoría de los niños está aprendiendo poco en la escuela en países de bajos ingresos y a menudo incluso menos en los países afectados por el conflicto (Das, Pandey y Zajonc, 2006; Gove y Cvelich, 2011; *Save the Children*, 2008, págs. 14-15; Vida de los Jóvenes, 2009). Y no hay ninguna razón para creer que los resultados serían diferentes entre los refugiados, en promedio.

Las percepciones de los niños y los padres refugiados apoyan el reclamo por la mala calidad de su educación. Numerosos estudios de caso indican que muchos niños y padres refugiados se desilusionan por la calidad de la educación disponible y comienzan a cuestionar los verdaderos vínculos entre el estudio y los medios de vida futuros (ver recuadro 4.5).

Las acciones de los niños y los padres refugiados también apoyan esta queja. Por ejemplo, en algunos lugares, padres y jóvenes refugiados están creando alternativas a la educación que apoya el ACNUR. En el asentamiento de refugiados Kyangwali, cinco jóvenes refugiados congoleños comenzaron una escuela comunitaria llamada COBURUAS (acrónimo de Congo, Burundi, Ruanda y Sudán). Comenzaron con la esperanza de ofrecer educación de mayor calidad que le permita a los niños progresar y tener éxito en la secundaria con el objetivo, como dijo uno de los fundadores, de “que los niños en Kyangwali no tengan que sufrir en su educación lo que sufrimos nosotros”. Los padres refugiados explican que sacaron a sus hijos de la escuela pública del asentamiento para matricularlos en COBURUAS. Dicen que sus niños aprenden más, sobre todo en el idioma inglés, que en la escuela de gobierno. Uno de los padres también comentó que “la diferencia [en COBURUAS] es que los profesores se preocupan por nuestros hijos. Y en caso de que haya un problema o un reto, nos invitan a venir a discutir cómo mejorar” (traducción libre). (Wettstein, 2011).

## Recuadro 4.5. Aprender “muy poco” no le permitirá a Annette ser enfermera

“Cuando le pedí a Annette que dibujara su escuela, su mirada se quedó como perdida. La había observado en clases en Kyaka [asentamiento de refugiados en Uganda] por dos años y ella me había hablado de la secundaria a la que solía asistir en la República Democrática del Congo. Tenía curiosidad por la forma en que Annette la describiría. Por fin habló, pero su mirada seguía vacía: “Estudio bajo los árboles”, dijo con voz monótona. La población escolar se triplicó en el asentamiento por la emergencia, sin que hubiera ninguna nueva construcción. Para Annette, estudiar bajo los árboles era el símbolo de que su educación carecía de importancia para los demás, para sus profesores y para aquellos en el poder. De hecho, las semanas de observación en sus clases me convencieron de que Annette no exageraba al decir que estaba aprendiendo “muy poco” en la escuela. En ese momento, Annette repetía lo que escuchaba decir a sus padres como una justificación para continuar sus estudios: “estudiar es importante porque me ayudará a encontrar un trabajo y ganar dinero”. Pero había perdido el deseo de asistir a la escuela cada día y aprender, y su sueño del trabajo gratificante que esperaba tener como enfermera había desaparecido” (traducción libre), (Dryden-Peterson, 2011a).

En el asentamiento de refugiados de Dadaab en Kenia, en 2009 el 62% de los niños en edad escolar estaba matriculado en la escuela primaria (Umbima, et al., 2010, p. 20). Otro 3% de la población en edad escolar estaba en seis escuelas privadas que se abrieron en los campamentos dos años antes (Umbima, et al., 2010; ACNUR y CARE, 2009). Para 2010 las escuelas privadas eran 11 (Umbima, et al., 2010). Según los padres refugiados, este rápido crecimiento de alternativas privadas que patrocinó el ACNUR en Dadaab es una respuesta directa a la mala calidad de la educación que se daba anteriormente en los campamentos.

Hay muchos ejemplos de colegios privados de mala calidad en las comunidades pobres del mundo; sin embargo, en este caso, el desarrollo de alternativas de educación privada fue una respuesta directa a la mala calidad de las escuelas patrocinadas por el ACNUR. Los padres citan varias razones para preferir las escuelas privadas: mayor disciplina, la integración de estudios religiosos y seculares y calidad en términos de clases más pequeñas y maestros capacitados que están motivados por el pago a tiempo y las oportunidades de desarrollo profesional. Sobre la pedagogía, un estudiante declaró que en la escuela privada en Dadaab “los maestros explican más. En la otra escuela, el profesor sólo escribía en el pizarrón y no hacía preguntas”. En cuanto a los resultados, otro estudiante explicó que “cuando estaba en esa escuela (de CARE), no hablaba inglés. Ahora sí”. Los profesores y los directores de las escuelas privadas también destacan la calidad:

Mantener las normas no se trata sólo de aprobar a los estudiantes [para que pasen] de un curso a otro, sino de la competencia de los estudiantes. En términos simples, no se trata de que mi hijo apruebe el año, sino de lo que realmente *aprende* en el camino. Un ejemplo de esto puede ser el caso de un alumno de séptimo año que provenía de la escuela de una agencia [CARE y ACNUR] y fue trasladado a una escuela privada. Como en cualquier escuela, los estudiantes nuevos son evaluados para su ubicación. Los profesores que lo evaluaron, advirtieron que ni siquiera podía escribir su nombre. El niño fue ubicado en segundo grado y está al mismo nivel que sus compañeros (traducción libre), (ACNUR y CARE, 2009, p. 11).

Además, como en Kyangwali, se destaca la importancia de las conexiones entre el hogar y la escuela. Los padres en Dadaab observaron también una mayor comunicación con los maestros de las escuelas privadas que en aquellas patrocinadas por el ACNUR. Una madre dijo que sólo al final del curso se le informó que dos de sus hijos no asistían a clases, cuando ya era demasiado tarde para tomar medidas. En la escuela privada, en cambio, encontró que los profesores colaboraban más con los padres en los temas de ausentismo y rendimiento y ella estaba más satisfecha con la

atención a sus hijos, en términos de protección y aprendizaje (CARE y ACNUR 2009, págs. 10, 17). Esta colaboración es fundamental cuando el tamaño de la clase, las horas de escuela y una cultura de enseñanza de recitar juntos y de memoria impide que los estudiantes practiquen la lectura.

El ACNUR y sus agencias implementadoras, en colaboración con los ministerios de educación del país de acogida y de origen, han tomado medidas en muchas operaciones para la certificación como una forma fundamental de abordar la rendición de cuentas por los resultados de la enseñanza y el reconocimiento de los logros. El IRC en Pakistán, por ejemplo, trabajó muy de cerca con el IRC en Afganistán, el consulado afgano en Peshawar y el Ministerio de Educación en Kabul para garantizar buen registro y certificación de la enseñanza de los refugiados afganos cuando regresaran a su país (Kirk, 2009, págs. 133-134). Del mismo modo, el Fideicomiso para la Educación de los Refugiados trabajó estrechamente con el Ministerio de Educación sudanés para garantizar el reconocimiento de la educación primaria y secundaria en los campamentos en el Chad, como se describió en el reto #2 (Mauoubila, et al, 2011).

La certificación refleja una evaluación acumulativa, diseñada para determinar si los estudiantes han cumplido los resultados del aprendizaje de un curso completo de estudio. En el *Conjunto de herramientas de evaluación conjunta de las necesidades educativas*, del Grupo Temático de Educación, los indicadores para evaluar el aprendizaje también se limitan a la evaluación acumulativa, para medir cómo se evalúa, valida y certifica localmente el aprendizaje (Grupo Temático de Educación, 2010, págs. 51-52). Están ausentes los indicadores que abordan la evaluación formativa, con los cuales se capturarían las necesidades de aprendizaje de los niños refugiados.

Las *Notas de Orientación de la INEE sobre enseñanza y aprendizaje* sí vinculan la evaluación y los resultados del aprendizaje y afirman que “la educación de calidad depende de recopilar, compartir y usar la información de manera precisa y oportuna” (INEE, 2010a, p. 43). Esas Notas fomentan el apoyo a los docentes en tres áreas: asegurar una mayor comprensión del valor de la evaluación y el análisis de los datos, apoyar la flexibilidad y la adaptación local de las herramientas, y asegurar que la información recopilada informe e influya en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el contexto de los refugiados se deben considerar cuidadosamente estas notas a fin de construir la rendición de cuentas sobre los resultados del aprendizaje entre estudiantes, profesores, padres, comunidades y autoridades educativas. También debe tenerse en cuenta la posibilidad de que las evaluaciones se basen en la memorización de libros de texto. Por esta razón, son esenciales las evaluaciones independientes de aprendizaje, como las que promueve la EGRA, además de formas de enseñanza y aprendizaje que fomenten el desarrollo sostenible de la alfabetización y las matemáticas, la comprensión y habilidades para la vida, y que satisfagan los requisitos nacionales de los exámenes.

Una educación de mala calidad no es significativa ni le es útil a los individuos ni a la sociedad, sino que puede ser perjudicial. Si los niños y jóvenes refugiados abandonan la escuela con pocas habilidades, su educación en el futuro no se traducirá en el medio de vida que imaginan para sí mismos ni en dividendos sociales y económicos para la sociedad. Una estrategia de educación basada en la relación entre la educación y los medios de vida —sociales y económicos—, obligatoriamente dará prioridad a los resultados del aprendizaje y será un catalizador muy necesario para abordar los vacíos en la calidad de la educación de los refugiados.

De hecho, la política y la programación en la educación de los refugiados deben estar vinculadas conceptualmente a los medios de vida sostenibles. Con el fin de ser una solución duradera, la educación debe preparar a los niños refugiados para un futuro en el que puedan ser económicamente productivos, saludables físicamente y cívica y políticamente comprometidos. La educación de los refugiados de alta calidad y protectora es esencial para estos resultados. La calidad de esta educación está estrechamente vinculada a su relevancia, sobre todo qué tan bien se relaciona con las escasas oportunidades de empleo en los mercados de trabajo locales y cuánta flexibilidad le permite a los graduados, en consideración a las probables altas tasas de movilidad.

## Recomendación:

La estrategia de educación 2010-2012 establece que “la necesidad de servicios de calidad está más allá de la capacidad existente en el ACNUR” (traducción libre), (ACNUR, 2009c, p. 28). Esto simplemente no se puede aceptar si el ACNUR ha de mantener su mandato de proteger y ayudar a los refugiados. Existe la urgente necesidad de destinar recursos para garantizar el acceso de los refugiados a una educación pertinente y de calidad. El monitoreo y la evaluación serán fundamentales para este trabajo. Los datos recolectados en la actualidad sobre la educación no son apropiados y hacen que el progreso hacia una educación de calidad sea ilusorio y decepcionante. Con el fin de evaluar si la educación es de calidad y protectora, se deben medir los resultados en lugar de los insumos. No es suficiente que los niños refugiados asistan a la escuela en una proporción aceptable de maestros por alumno. Para que la educación sea una solución duradera, el aprendizaje debe ser significativo. Para mejorar la calidad de la educación, necesitamos saber si los niños están aprendiendo, *lo que están aprendiendo, y por qué*. Las evaluaciones acumulativas del aprendizaje pueden servir de base para comprender si están aprendiendo y señalar las áreas en las que el aprendizaje es particularmente difícil. El ACNUR debe pedir un muestreo anual independiente de pruebas del aprendizaje de los estudiantes, a partir de las habilidades de lectura. Además, debe garantizar que los maestros estén bien capacitados en evaluaciones formativas de los niños con el fin de desarrollar estrategias sobre la marcha para promover el aprendizaje en clase.



© ACNUR / Q. Khan Afridi

Lo que aprenden los refugiados en el exilio determina cómo piensan y cómo se imaginan el futuro para sí mismos y sus sociedades.

■ **Reto #5: La naturaleza inherentemente política del contenido y las estructuras de la educación de los refugiados puede exacerbar el conflicto social, enajenar a los niños y producir una educación que no es de calidad ni protege.**

El supuesto profundamente arraigado de que los niños trascienden las diferencias geopolíticas, ha determinado cómo se concibe la educación de los refugiados. Sin embargo, como sistema de producción de conocimiento y herramienta de socialización, la educación debe tener en cuenta los conflictos estructurales y culturales, los idiomas, las visiones del mundo, las características étnicas y las estructuras de poder que les acompañan, que han causado la persecución y la huida de los refugiados.

Los vínculos entre la educación y los conflictos se han documentado con claridad en la teoría y, con mayor frecuencia, empíricamente. Se ha descrito que la educación tiene “dos caras”: una que

aumenta el riesgo de conflicto y otra que lo mitiga (Bush y Saltarelli, 2000). Recientemente se ha problematizado este marco de las “dos caras” con las nociones de las formas múltiples e interrelacionadas en las que la educación puede prevenir, mitigar y exacerbar el conflicto (Davies, 2011; el IPE, 2011; King, 2011).

Mientras que la educación en contextos de conflicto, incluida la educación de los refugiados, se entiende que está cada vez más politizada, la respuesta educativa del ACNUR a menudo no es sensible a importantes factores políticos que afectan la forma en que los niños refugiados pueden participar y experimentar la educación. Por lo general el ACNUR se ha centrado en los componentes de la infraestructura de la educación, incluida la construcción de escuelas y el equipamiento de aulas con materiales (ACNUR, 2009k, p. 47). Este enfoque puede estar cambiando a tenor de la menor proporción de fondos destinados a infraestructura (ver gráfico 3.12). Este enfoque se concentra en la “solución de problemas”, “acepta el *status quo* general y trata de concentrarse en un ‘problema’ en particular —lo abstrae de sus relaciones sociales más amplias— e intenta que la situación funcione lo mejor posible” (traducción libre), (Novelli y Lopes Cardozo, 2008, p. 481; ver también, Pingel, 2010, p. 121).

Sin embargo, para que la educación de los refugiados sea de alta calidad y una herramienta de protección, se debe reconocer el carácter inherentemente político del contenido y las estructuras de la educación en todo el mundo. Para ello, es útil una visión crítica que localice problemas de acceso, calidad y protección en un contexto más amplio y más complicado. Al conceptualizar las “partes” conectadas a “un todo más grande”, la teoría crítica lleva a problematizar las raíces de los problemas. “Tiene menos sesgo de mantenimiento del sistema y permite imaginar alternativas al *status quo*” (traducción libre), (Novelli y Lopes Cardozo, 2008, pág. 481).

La naturaleza política del contenido y las estructuras de la educación de los refugiados y la necesidad de trascender el *status quo* son muy evidentes en cinco esferas: plan de estudios, idioma, integración social, relaciones entre escuela y familia y política de repatriación.

En primer lugar, la selección de lo que se impartirá en las escuelas —el plan de estudios— a menudo es una tarea difícil y polémica, en tanto proceso de definición y selección de conocimiento legítimo (Tawil, Harley y Braslavsky, 2004, p. 19). Sin embargo, la preocupación básica de estudiantes y padres, así como las agencias, es que la enseñanza se base en un plan de estudios nacional y reconocido, que permita obtener títulos con reconocimiento a nivel nacional. Las *Directrices de educación en el terreno 2003* del ACNUR abogan por que el plan de estudios en los programas de educación para los refugiados sea el del país de origen, pues se espera que la solución duradera sea la repatriación voluntaria, y las cifras y/o el idioma de instrucción implican que las escuelas locales no pueden absorber a los estudiantes refugiados. Se hizo énfasis en ese enfoque debido a las experiencias con gobiernos de acogida que insistieron —con buenas intenciones o por orgullo nacional— en que los refugiados estudiaran en un idioma que no tenía relación con su futuro. Otras experiencias a nivel de país indican que se pueden tomar otras decisiones por motivos políticos y pragmáticos. Como dicen las *Notas de orientación relativas a la enseñanza y aprendizaje de la INEE*, “[...]a enseñanza y el aprendizaje durante las emergencias nunca tienen lugar en el vacío” y hay razones para tomar decisiones curriculares específicas según el contexto, incluso adoptar el plan de estudios del país de origen, del país de acogida y enriquecerlo con áreas prioritarias específicas como la educación para la paz o la enseñanza de habilidades (INEE, 2010ap. 1). Cuando los refugiados en zonas urbanas están integrados en los sistemas nacionales, por ejemplo, forzosamente siguen los planes de estudio del país de acogida, ya sea que la solución duradera más probable sea la integración local o la repatriación.

El contenido de los planes de estudio determina lo que los niños saben y cómo piensan sobre sí mismos e imaginan su futuro y el de su sociedad. Para los profesores puede ser difícil hacer frente a temas curriculares controvertidos y omiten de los planes de estudio los temas recientes relacionados con el conflicto, como la enseñanza de historia en Ruanda (Freedman, Weinstein, Murphy y Longman, 2008; King, 2011). En Mauritania, por ejemplo, la omisión del estudio de la crisis de 1989 en el currículo contribuye a tensar las relaciones entre musulmanes y negros mauritanos. En lugar de



entender los acontecimientos que llevaron al exilio en Senegal a los ahora repatriados, la única fuente de información que tienen los niños mauritanos negros sobre los grupos étnicos y sus relaciones es el discurso de sus padres y una versión politizada de la crisis de 1989, aprendida en las escuelas de refugiados en Senegal, supervisadas por maestros refugiados políticamente comprometidos. Es una imagen negativa basada en estereotipos raciales, tales como que los musulmanes son sucios y malolientes, transmitida a los niños y reproducida por ellos (Fresia, 2009; Rezzonico, 2011).

Los estereotipos viajan en ambas direcciones. Un estudiante de secundaria de Houdallaye, Mauritania, dice que “si les pedimos a los maestros moros que traduzcan, no lo hacen porque no les gustan los negros, sólo buscan a sus amigos, a sus hijos, a los moros, pero a los negros no los respetan” (traducción libre), (Rezzonico, 2011). Esta aparente exclusión atenta contra un entorno inclusivo, aleja a los alumnos del contenido de la enseñanza y actúa como una barrera para acceder a una educación de calidad y protectora. Ya que muchos profesores provienen de un lado o del otro del conflicto civil o de la división étnica, es importante mejorar la duración y el contenido de la formación docente e incluir temas de tolerancia y educación para la paz, para que puedan evitar los estereotipos y prejuicios en el aula.

En segundo lugar, la elección del idioma de instrucción afecta la calidad de la educación que los niños refugiados pueden acceder. Las investigaciones dicen con claridad que los niños pueden adquirir la alfabetización inicialmente en su primer idioma y luego transfieren esos conocimientos a la lengua de instrucción (Abadzi, 2006; August y Hakuta, 1998; Brock-Utne y Holmarsdottir, 2004; Rolstad, Mahoney y Glass, 2005). A menudo la educación de los refugiados en el exilio no se da en su lengua materna ni en el idioma en el que previamente han estudiado. Ellos no entienden lo que dicen los profesores ni sus compañeros. En esta situación, a menudo se les traslada a un grado inferior, no como resultado de su desarrollo cognitivo o conocimiento sino de su falta de dominio del idioma de instrucción (Dryden-Peterson, 2006b).

Además de los impactos sobre la calidad, estas acciones tienen consecuencias de protección, que repercuten negativamente en el desarrollo social de los niños refugiados y en el acceso y la retención, por la falta de interés en la matrícula y la deserción. Los idiomas desconocidos suponen una barrera tal que los refugiados a veces inician su propia educación informal a fin de ofrecerla en un lenguaje conocido. Por ejemplo, un número importante de refugiados en Sudán oriental optó por no asistir a las escuelas del ACNUR donde se enseñaba en árabe y eligió ir a escuelas informales bajo los árboles en las que se enseñaba en tigrigna. Por otro lado, puede haber beneficios de calidad y protección al usar nuevos lenguajes en el exilio. En Malasia, por ejemplo, los padres refugiados ven la utilidad de aprender inglés a la luz de sus posibilidades de reasentamiento, y ven los beneficios de protección de aprender bahasa melayu, con el que se integran y pueden reducir el riesgo de detención (Rahman, 2011).

La elección del idioma de instrucción tiene carácter político y a menudo es polémica, pues se percibe que beneficia a unos y margina a otros (ver recuadro 4.6). Las decisiones sobre el idioma resaltan para los niños refugiados las dinámicas del poder de su situación. Muchos refugiados congoleños en Uganda desean estudiar en francés, pero no tienen esa opción. Los padres y los niños refugiados temen que debido a la falta de conocimiento del francés, se enfrenten a grandes dificultades una vez que se repatrien a la República Democrática del Congo, les preocupa ser “inútiles” o que “los niños no consigan empleo porque no saben el idioma que se habla en la República Democrática del Congo” (traducción libre), (Wettstein, 2011). Por la retórica de sus padres, algunos niños retornados en Mauritania identifican el árabe, que se utiliza en la mayoría de sus clases, con la lengua del opresor. Consideran que el lenguaje es opresivo porque no lo pueden entender y fracasan en las clases, lo que se traduce en sentimientos de marginación en la sociedad. Algunos niños deciden rebelarse contra la imposición de la lengua árabe; una niña de sexto grado imita a sus compañeros de clase que se niegan a escribir cuando tienen lecciones en árabe; dice que ella tampoco puede hacerlo y que no vale la pena desperdiciar páginas (Rezzonico, 2011).

En tercer lugar, en algunas situaciones la integración física de los niños —refugiados y nacionales, los retornados y los que no huyeron, los de diferentes orígenes étnicos y lingüísticos— se hace sin

la suficiente atención a los aspectos sociales de la convivencia. Las respuestas políticas y programas para la integración de los refugiados y los nacionales que les acogen se han limitado a integrar los servicios, en particular mediante el enfoque de desarrollo zonal de la década de 1960; las estrategias de asistencia a los refugiados y desarrollo de finales de la década de 1970 y principios de los 80, y la reciente “asistencia para el desarrollo” (TDA, por sus siglas en inglés), (Dryden Peterson y Hovil, 2004; Rowley, Burnham y Drabe, 2006). En los lugares donde diferentes grupos comparten el mismo entorno, la integración de servicios en educación puede crear importantes posibilidades de integración social, pero sólo si su contenido es propicio y aborda explícitamente cuestiones relacionadas con las causas del conflicto, civismo, cohesión social, derechos humanos, etc.

#### Recuadro 4.6. El idioma de la enseñanza es un asunto político y polémico (Rezzonico, 2011)

En la población retornada a Mauritania, y sobre todo entre los padres, hay tres tipos de discurso sobre el lenguaje del sistema educativo nacional.

En primer lugar, algunos retornados creen que el bilingüismo francés-árabe está bien adaptado al contexto mauritano, incluso si son conscientes de los problemas que tienen sus hijos con el árabe. Un jefe de aldea señala:

*Estos dos lenguajes son los que siempre se han enseñado en este país y si usted domina sólo uno, tendrá problemas... Si no aprende árabe, no podrá avanzar ya que se habla en todo el país, es una lengua extendida y generalizada (traducción libre).*

En segundo lugar, algunos retornados se resignan a la lengua de instrucción en Mauritania. Un padre retornado en Houdallaye dice:

*Somos gobernados y los poderosos son más fuertes que los pobres, así que no tenemos otra alternativa que aceptar el sistema (traducción libre).*

En tercer lugar, algunos retornados creen que los gobernantes han diseñado deliberadamente las actuales políticas de uso del lenguaje en la educación para mantener en desventaja a los “africanos negros” y que los “musulmanes blancos” quieren mantener a los mauritanos negros en ignorancia con el fin de continuar dominando ellos. Este punto de vista no es exclusivo de los retornados, sino que lo comparten otras personas haalpulaaren, incluso maestros, y debe entenderse como una continuación de las protestas iniciadas desde 1966 para denunciar la arabización del país. Una adulta mayor refugiada en Ndioum (Senegal) sostuvo:

*La educación en Senegal y Mauritania... Sé algo al respecto. En Mauritania la educación es muy buena, pero lo que la hace diferente de Senegal es la segregación. Aquí [en Senegal] tal vez el niño no quiere aprender, pero está en igualdad con respecto a los otros... En Mauritania hay dos grupos étnicos: moorish y haalpulaar, y son los musulmanes los que están en el poder y tienen más poder que los demás... En las escuelas es lo mismo, igual que en los hospitales y las clínicas (traducción libre).*

Algunos padres centran su atención en la disfunción de las políticas del lenguaje en general, les preocupa las desventajas para todos los niños; otros argumentan que el actual sistema afecta sólo a los mauritanos negros y en especial a los retornados.

Davies argumenta que la mayoría de las escuelas en casi todos los países no cumplen los cuatro pilares de la educación de la UNESCO para el mundo en el siglo XXI: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos” (Davies, 2005; UNESCO, 1996a). Ella afirma que sobre todo en los lugares de conflicto, incluso en entornos de refugiados, muchas escuelas fomentan lo siguiente:

- *Aprender a ser diferentes*: con la educación selectiva y estratificada —reflejando capacidad, clase social y lenguaje— que produce y reproduce las diversas vías en la educación y el empleo;
- *Aprender a desconfiar*: en escuelas segregadas por razones de etnia y religión y las varias construcciones de “nosotros” y “los otros”;
- *Aprender a aceptar la agresión*: a través de la educación militarista o de “defensa”, por la experiencia de violencia física o mental de profesores y compañeros, por los regímenes de castigo que mantienen un espíritu de venganza en lugar de reparación, y un *ethos* masculino que celebra la tenacidad;
- *Aprender a temer*: a través de una educación competitiva, individualista y orientada al examen que se alimenta de una cultura de ansiedad (Davies, 2005, p. 43).

El ACNUR desarrolló y utilizó los programas de educación para la paz, en particular en los campamentos de refugiados en Kenia, en la década de 1990 y a principios de 2000. Estos programas brindaron un enfoque sostenido sobre los aspectos sociales de la convivencia, pero que en su mayoría se interrumpieron después de 2005, a pesar de haber sido evaluados positivamente, debido a dificultades administrativas y limitaciones de presupuesto (Obura, 2002). Una extensa revisión de la educación, la paz y el conflicto, incluso con evaluaciones de impacto, llegó a la conclusión de que seguía abierta la cuestión de si “el impacto [de la educación para la paz] a nivel micro también podía tener un impacto sostenible en las raíces macroestructurales de la violencia y los conflictos etnopolíticos” (traducción libre), (Seitz, 2004, p. 75). Por supuesto, la educación es sólo uno de los factores que puede conducir a conflictos o contribuir a la paz, muchos otros factores también tienen que estar en una configuración positiva para lograr los resultados deseados. Una limitación de la educación para la paz es la manera aislada en que se puede enseñar: en un período extra insertado en el calendario o como una actividad extracurricular. Este enfoque puede ser efectivo en los primeros intentos de llevar la educación para la paz a las escuelas (Sinclair, 2004), pero de esta forma, las “buenas prácticas” de la educación para la paz no pueden abordar plenamente la “mala práctica” de toda la experiencia educativa (Davies, 2005, p. 43) ni mitigar los mensajes negativos recibidos de la sociedad en general. Sin embargo, iniciativas como el Programa de Educación para la Paz (PEP) de INEE introducen las habilidades y conceptos necesarios para considerar alternativas pacíficas (ACNUR, UNESCO e INEE, 2005). Si se les incrusta en intervenciones estructurales más amplias para garantizar el acceso a la educación y la calidad, pueden socavar las fuentes de conflicto. La educación protectora identifica características de los micro y los macro sistemas que juntos pueden formar “un escudo protector alrededor de los niños, sin eliminar riesgos ni vulnerabilidades, pero protegiendo a los niños de su pleno impacto” (traducción libre), (Boothby, 2008, p. 502).

El caso de Mauritania demuestra la necesidad de centrarse en las cuestiones sistémicas de vivir juntos con el fin de alcanzar metas educativas de acceso, calidad y protección (ver recuadro 4.7). Algunas dificultades de convivencia pueden atribuirse a la falta de un idioma común. Hay pocos datos del componente de terreno en este estudio (Rezzonico, 2011), pero los niños haalpulaaren que podían hablar hassania y así comunicarse con los musulmanes dijeron que tenían amigos musulmanes; los que no tenían un lenguaje común no tenían amigos musulmanes. Más allá del lenguaje, los profesores notaron que entre los retornados y los residentes de larga data, no sólo había una falta general de cohesión sino animosidad absoluta y falta de voluntad para desarrollar relaciones. Una niña de quinto grado, residente desde hacía mucho tiempo en Tantane, describió cómo el clima en su escuela había fomentado esas relaciones negativas:

*Una vez tuve una discusión con una chica [retornada] sobre nuestros lugares en el banquillo.*

*¿Y qué sucedió después?*

*La profesora me golpeó a mí pero no a la otra chica.*

*¿Por qué hizo eso?*

*Dijo que los de Boungyel Thily [los retornados] son extranjeros y no debemos pelear con ellos (traducción libre).*

Un chico de sexto grado describe una situación similar en que él y los niños retornados no podían entenderse mutuamente. Su solución: “¡Sólo les dijimos que vinieran a jugar fútbol!” (traducción libre), (Rezzonico, 2011). Estas interacciones espontáneas son vitales pero insuficientes. Las escuelas deben encontrar maneras más formales y sistemáticas de superar las divisiones con los niños refugiados, específicamente con esfuerzos concentrados para ayudar a los niños a construir relaciones (Sinclair, Davies, Obura y Tibbitts, 2008).

En cuarto lugar, las relaciones desiguales de poder entre la escuela y las familias refugiadas fomentan los problemas de comunicación, los malos entendidos y la falta de colaboración entre estos actores fundamentales en la educación de los refugiados. La participación comunitaria en la gestión de las escuelas es la piedra angular de las estrategias para mejorar el acceso, calidad y protección en la educación de los refugiados (INEE, 2010b; ACNUR, 2009c). Pero igual que en el ámbito humanitario general, a menudo discrepan la retórica de la participación y la práctica genuina.

En el asentamiento de refugiados Kyangwali en Uganda, las políticas indican que el ACNUR, su agencia implementadora Ayuda de Acción para África-Internacional (AAH-I, por sus siglas en inglés), personal docente nacional y refugiado y las familias refugiadas colaboran en las Asociaciones de Maestros y Padres (las PTA, por sus siglas en inglés) y los Comités de Gestión Escolar (SMC, por sus siglas en inglés) (Wettstein, 2011). Sin embargo, la participación de los refugiados es limitada. El ACNUR y AAH-I atribuyen la falta de participación de los padres refugiados que tienen cargos en las PTA y en SMC, a que los conocimientos y habilidades de los refugiados son poco desarrollados en materia de participación. Los padres refugiados tienen otra interpretación. Un refugiado que presidía un SMC explicó sus ideas de cómo se deberían gastar los fondos, que era una de sus responsabilidades en el cargo. Sin embargo, aunque firma los documentos oficiales que aprueban los gastos, no participa en la asignación o la gestión de los fondos. Cuando se le preguntó si había hablado con el director sobre las maneras de gastar los fondos de la Educación Primaria Universal (UPE, por sus siglas en inglés), respondió: “él es nacional, yo soy refugiado [se rió] y por eso me quedo callado” (traducción libre).

## Recuadro 4.7. Las palabras pueden hacerte daño a ti y a la sociedad, (Rezzonico, 2011)

La creación de relaciones positivas entre los diferentes sectores de la población mauritana es fundamental para la integración duradera de los retornados. Como reflejo de esta idea, uno de los principios de acción que comparten todos los socios en la operación es incluir en las actividades de asistencia a la población que vive en los alrededores de las aldeas de retornados.

Sin embargo, la terminología que utilizan las organizaciones humanitarias y las autoridades para referirse a los grupos va en contra de esta integración. El organismo gubernamental creado para abordar la situación de los retornados es la ANAIR, un acrónimo en el cual la “R” corresponde a *refugiados*, cuando lo correcto sería *rapatriés*, repatriados (*Agence Nationale pour l’Appui et l’Inserción des réfugiés*). Las aldeas de retornados se denominan *sites de rapatriement* (sitios de repatriación) y las comunidades circundantes son *villages d’accueil* (aldeas de acogida). La terminología es muy similar a la utilizada en las situaciones de refugiados. Las aldeas establecidas para los retornados se conocen como “sitios”, lo que da la impresión de lugares más artificiales y menos humanos que “aldeas” y promueve una concepción de “temporalidad”, incoherente con el objetivo de integración duradera. Por otra parte, las personas que viven a donde llegan los retornados se consideran “anfitriones”, subyacente a una representación de los retornados como “invitados”. En reflejo de ello, algunas autoridades locales continúan refiriéndose a los retornados como “refugiados”.

Los padres refugiados en Kyangwali participan en las escuelas en gran parte del mismo modo que ese padre refugiado participa en el SMC. El poder reside en el personal nacional de la escuela, el ACNUR y AAH-I. Ellos comparten la información con los padres y les invitan a eventos, pero hay pocas oportunidades para construir relaciones significativas, confianza y un reparto de la toma de decisiones (ver recuadro 4.8). A fin de que los beneficios de la participación de los padres en las escuelas se concreten en términos de acceso, calidad y protección, debe ocurrir una transformación de estas relaciones.

Por último, la educación puede servir objetivos políticos para influir en la movilidad humana en el contexto del asilo y de la asistencia a los refugiados, en especial la repatriación. En muchas operaciones el ACNUR, los donantes y los países de acogida acuerdan retirarse de la prestación de la educación una vez firmado un acuerdo de paz. La razón es que la educación en el exilio actúa como un factor de atracción, que disuade a los refugiados de regresar a su país de origen. Por ejemplo, en Guinea se cerraron prematuramente las escuelas para los refugiados de Sierra Leona; en Senegal las de los mauritanos y en Tanzania las de los burundeses. Las consecuencias son mayores que la pérdida de años de escolarización de los niños que no se repatrian de inmediato; entre los burundeses en Tanzania, la violencia sexual y por motivos de género aumentó considerablemente en los campamentos una vez que se cerraron las escuelas. Se necesita mantener los programas de educación durante la repatriación, por lo menos hasta que se pueda ofrecer educación en las zonas de regreso.

### Recomendación:

La comprensión de los conflictos de los cuales vienen los refugiados y las situaciones políticas en el entorno del exilio debe influir en el diseño de las intervenciones educativas, a fin de proteger a los niños en lugar de que un aprendizaje de mala calidad alimente la intolerancia, los prejuicios, la injusticia y el conflicto. Este análisis no puede dejarse a las agencias implementadoras, sino que lo deben guiar especialistas de educación del ACNUR en el terreno y en la Sede. Algunos de los principios que se pueden poner en acción incluyen: requerir evaluaciones de necesidades que abarquen análisis de la situación enfocados al conflicto y el poder para evaluar el contenido y las estructuras de la educación, incluso el plan de estudios, el idioma y las relaciones entre los actores; apoyar la educación para la paz en todas las operaciones, y mantener los programas de educación durante la repatriación, por lo menos hasta que se pueda ofrecer educación en las zonas de regreso.

## Recuadro 4.8. El rol del poder en la participación comunitaria (Wettstein, 2011)

La agencia implementadora del ACNUR AAH-I, organizó una “apertura de la jornada escolar” en cada escuela del asentamiento de refugiados en Kyangwali, Uganda occidental. Se invitó a los padres para que vieran lo que estaban aprendiendo sus hijos. Visitaron cada aula donde los profesores les demostraron cómo los alumnos aprendían a contar y a leer. Después, el director, el asesor educativo de AAH-I, los presidentes de la asociación de padres y del Comité de Gestión Escolar y el asistente de asentamiento de la oficina del primer ministro, uno tras otro, ofrecieron discursos para recordarles a los padres la importancia de la educación.

Muchos de los discursos identificaron a los padres como causantes de las llegadas tardías de los niños o de no inscribirles en la escuela. Se les pidió apoyar la educación con material escolar y no darles trabajo a los niños en la mañana, para que llegaran a tiempo a la escuela.

Tras los discursos, ¿hubo oportunidad de que los padres plantearan preguntas o comentarios? “No, no está en el programa y, de todas maneras, la asociación de padres actúa en su nombre”, dijo el asesor de educación de AAH-I. El presidente de la asociación tampoco se había reunido antes con los padres para solicitar ideas.

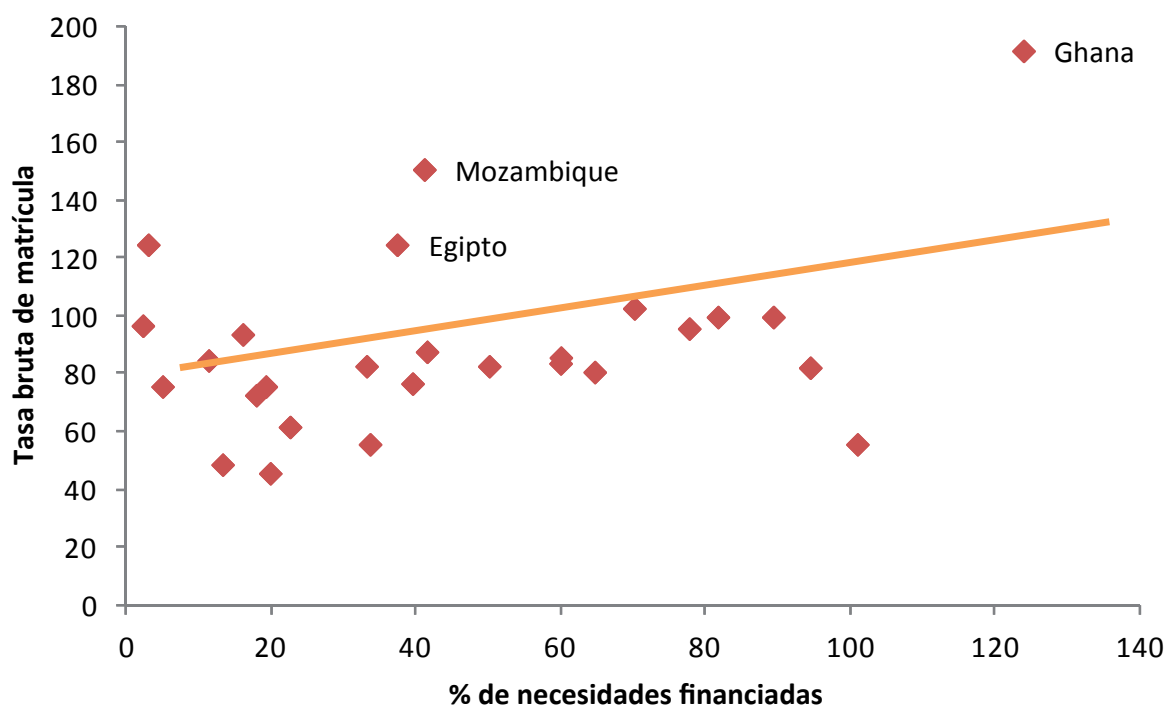
Porque somos refugiados, comentó un padre, “no hay a quién expresar nuestros pensamientos, nuestras opiniones, nuestras palabras. No hay nadie que nos entienda”. Un profesor refugiado explicó que no se les dio la oportunidad de hablar a los padres porque la administración de la escuela no quería que “hablaran mal, porque si un padre hubiera hablado, tendría sólo quejas, hablaría sobre los aspectos negativos y por favor, eso no se puede”. Un padre refugiado que anhelaba una participación más genuina dijo que “por lo menos nos hubieran dado la posibilidad de hacer cinco preguntas, más o menos, para que también participáramos. Pero no nos dan una oportunidad. Si ellos no le permiten hablar, usted guarda silencio. No hay nada que hacer ya que nos consideran inferiores” (traducción libre).

## ■ Reto #6: La falta de recursos financieros y su inconsistencia, así como la escasez de expertos en educación en el ACNUR y las agencias implementadoras, limitan el progreso en la educación de los refugiados.

La educación es como una lámpara: si no hay suficiente parafina, la lámpara no funciona (traducción libre), (ACNUR y CARE, 2009, p. 10).

Para la educación de los refugiados, escasea la parafina. Esta escasez de recursos humanos y financieros se describe en la sección 3. ¿Cómo repercuten estas limitaciones en los resultados educativos relacionados con acceso, calidad y protección? La gestión basada en resultados pretende ofrecer respuestas a cuestiones operacionales importantes como ésta. Sin embargo, los datos adecuados sobre la educación son muy difíciles de conseguir. Además, este tipo de análisis es discutible ante la falta de mediciones de resultado significativas para la calidad y la protección, tal como se describió anteriormente.

¿Está relacionado el acceso a la educación de los refugiados con los recursos financieros asignados a la educación en una operación determinada? Al juntar diversas fuentes de datos sobre los recursos disponibles y el índice de matrícula en primaria se obtiene una imagen aproximada de la conexión entre los recursos financieros y el acceso de los refugiados a la educación. Hay una correlación positiva entre la tasa bruta de matrícula (TBM) y el porcentaje de las necesidades de educación financiadas. Sin embargo, esta correlación no es estadísticamente significativa ( $t=0.35$ ,  $p=0,07$ ). Este análisis exploratorio indica que cuando se satisfacen las necesidades de financiación hay una mayor probabilidad que la TBM sea superior (ver gráfico 4.3).



**Gráfico 4.3.** Tasa bruta de matrícula (2009) en relación con el porcentaje de las necesidades educativas financiadas (2009, 2010). Fuente: (ACNUR, 2008c, 2009j).





Este análisis, sin embargo, está limitado por una serie de razones. En primer lugar, la asignación de presupuesto a la educación y a varias operaciones no sólo refleja las necesidades reales sino que depende de múltiples factores, incluyendo el tamaño de la operación, el proceso por el cual se identifican las necesidades, una promoción exitosa y la asignación que hagan los donantes. Utilizar los datos de la CNA en combinación con las asignaciones presupuestarias reales permite calcular el grado en que el presupuesto asignado satisface las necesidades educativas en una determinada operación. Sólo hay datos de la CNA a partir de 2010; hay poca información sobre los presupuestos anteriores para comprender si los resultados de la matrícula están relacionados con la cobertura de las necesidades financieras. En segundo lugar, dado que solo hay datos de la CNA a partir de 2010 y de inscripción a partir de 2009, no hay manera de examinar si las necesidades satisfechas en un año están relacionadas con una mayor matrícula ese año o el siguiente. En tercer lugar, teniendo en cuenta esta limitación, es necesaria una premisa central para intentar un análisis inicial de la conexión entre la matrícula escolar y los adecuados recursos financieros: que la CNA, si se hizo, fue la misma en 2009 y en 2010. Esta es una evidente limitación de los datos disponibles; una vez que esté la información de la matrícula de 2010, podría repetirse este análisis para obtener resultados más confiables. Finalmente, es probable que la correlación entre la TBM y el porcentaje de las necesidades financiadas esté inflada por la TBM en operaciones como Egipto (125%), Mozambique (151%) y, más importante aún, Ghana (192%), como indica la gráfico 4.3. Esta limitación solo hace hincapié en la necesidad de contar con datos más fiables (ver recuadro 3.3).

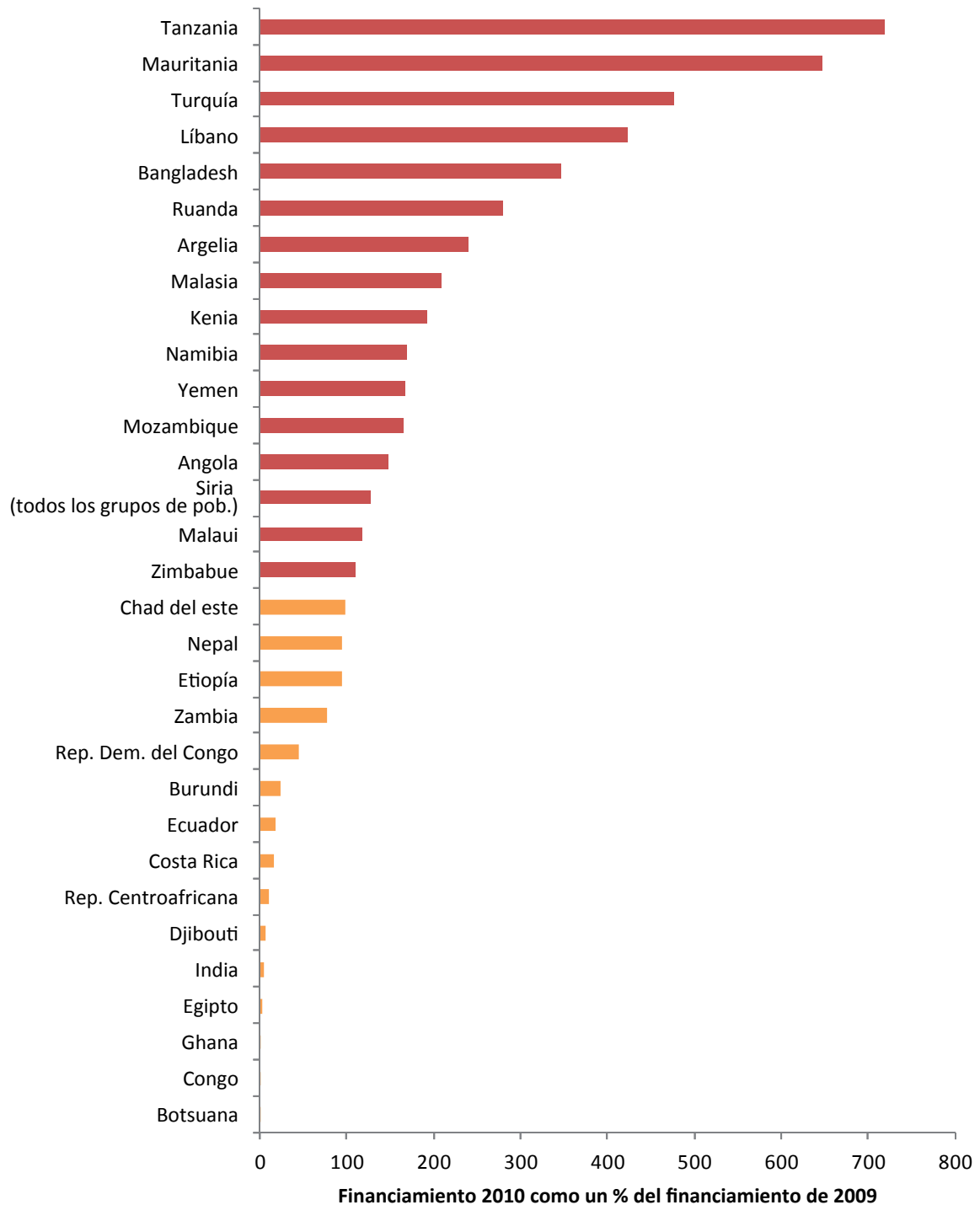
Otra limitación financiera en la educación de los refugiados, planteada repetidamente por el personal del ACNUR, es la falta de coherencia y previsibilidad de los fondos. El 48% de las 31 operaciones para las que existen datos en 2009 y 2010 tuvo menos financiamiento en 2010 que el año anterior y el 52% fueron financiadas por una mayor cantidad (ver gráfico 4.4). Es notable la discrepancia en los cambios de financiamiento de una operación a la siguiente. Por ejemplo, Botsuana recibió en 2010 apenas el 1% de los fondos recibidos en 2009 y Tanzania recibió ese mismo año el 720% de los fondos recibidos en 2009. A pesar de la reducción masiva en el financiamiento, en Botsuana la población de niños entre 6 y 17 años disminuyó sólo una cuarta parte. En Tanzania, donde aumentaron los fondos, la población de niños de 6 a 17 años se redujo más de la mitad. La financiación cambiante e impredecible hace casi imposible planificar una educación de calidad. Muy problemática es la práctica de la reducción de presupuestos durante todo el año, no sólo en la educación, sino en todos los programas. En cierta medida las fluctuaciones de año a año y durante determinado año reflejan la falta de un profesional dedicado a la educación en el país, con experiencia técnica y prestigio institucional para abogar por los fondos necesarios y su consistencia.

Para enfrentar la falta de recursos financieros, el ACNUR lanzó una estrategia piloto de identificación de los países prioritarios, que destina los recursos donde tengan impacto significativo. Esto incluye las misiones técnicas, la adscripción de personal, capacitaciones, recaudación de fondos, promoción y monitoreo. Entre los países prioritarios de 2008 a 2010 estuvieron Argelia, Bangladesh, este del Chad, Sudán oriental, Jordania, Kenia (campamento y urbano), Malasia, Mauritania (urbano solo en 2008, y repatriados), Sudán (urbano, sólo 2008), Siria, Turquía, Uganda (no en 2008) y Yemen (campamento y urbano). Se les seleccionó con cuatro criterios: rendimiento en las normas e indicadores del ACNUR; tamaño y fase de las operaciones; capacidad de las oficinas y recursos; espacio humanitario y accesibilidad (ACNUR, 2009c, p. 37). Aún así, los funcionarios de ACNUR describen lo que parece ser un carácter arbitrario en la selección: por ejemplo, ¿por qué Pakistán no está en la lista, si alberga a 1,7 millones de refugiados? En Kenia, ¿por qué sólo es prioritario Dadaab y no Kakuma?

© ACNUR / R. Nuri

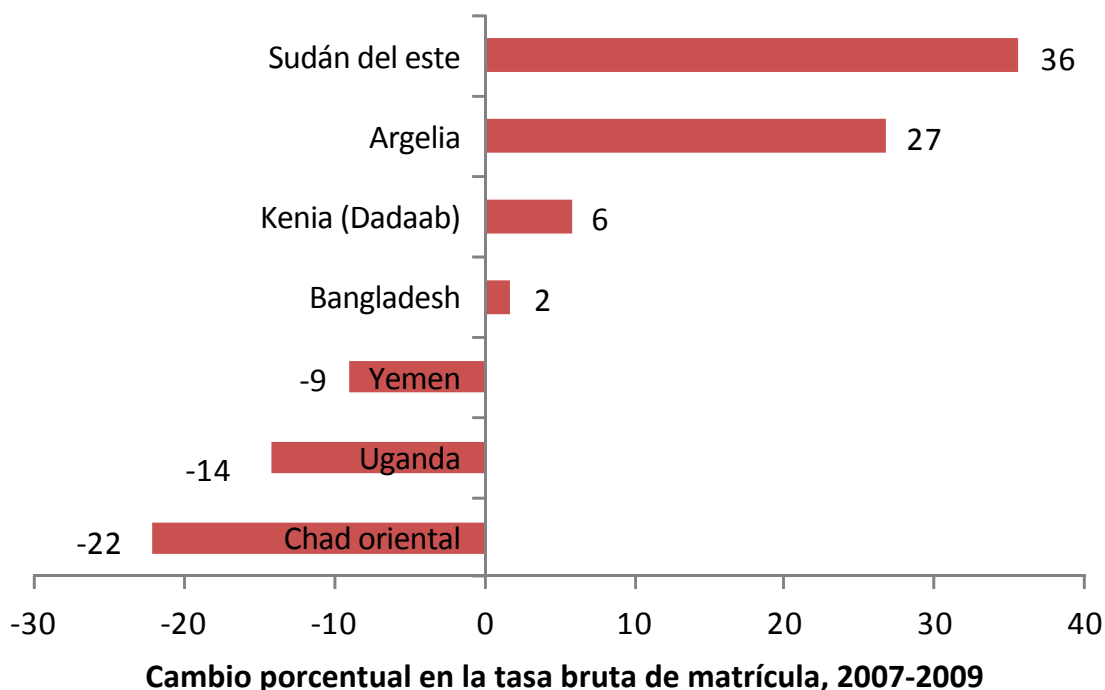
Para que las operaciones de refugiados ofrezcan educación de calidad, la financiación debe ser suficiente y previsible.

Dirigir recursos limitados a países claves es una práctica común de las agencias de la ONU y los donantes bilaterales. ¿Qué efectos tiene en los resultados educativos? El cambio de porcentaje en la TBM de primaria de 2007 a 2009 en los países prioritarios puede darle algún sentido. En varios países hay un marcado cambio en la TBM en ese período (ver gráficos 4.5 y 4.6). En los campamentos, la TBM aumentó 36% en el Sudán oriental y 27% en Argelia; hubo menos progresos en el campamento de Dadaab en Kenia, donde aumentó 6%, y en Bangladesh, 2%. En Yemen, Uganda y el este del Chad la TBM cayó 9%, 14% y 22% respectivamente. En los entornos urbanos, el cambio positivo en la TBM fue aún más grande en Malasia (67%), Yemen (50%) y Turquía (36%). En las ciudades de Siria la TBM disminuyó un 3% y en las de Kenia el 19%.

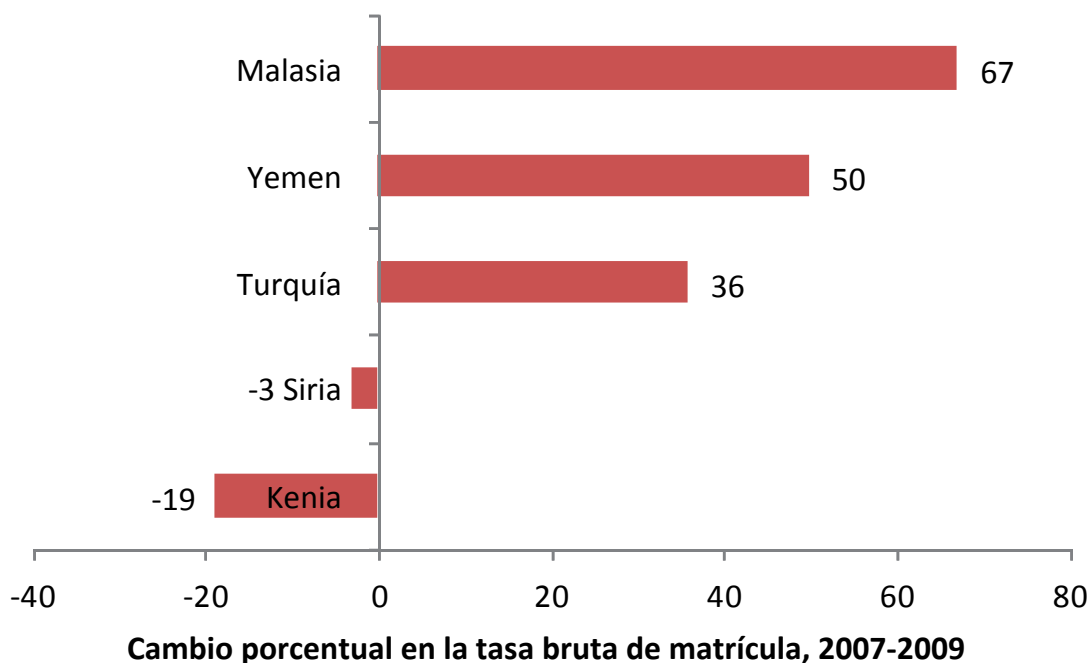


**Gráfico 4.4.** Financiamiento en 2010, expresado como un porcentaje del financiamiento de 2009 para 31 operaciones. Fuente: (ACNUR, 2008c, 2009j).

Este análisis es exploratorio, basado en la limitada cantidad de datos disponibles; en particular, no toma en cuenta las múltiples explicaciones de los cambios ni el impacto en el tiempo. Aunque los cambios en la TBM podrían relacionarse con el carácter prioritario del país, también podrían estar relacionados con cambios en la gobernanza de los refugiados (Siria, por ejemplo), los cambios de población (Dadaab, por ejemplo) u otros factores, incluyendo el compromiso de oficinas en el terreno con la educación y la rotación de personal. La evaluación integral de las repercusiones de la estrategia de concentración de los limitados recursos financieros en países prioritarios para conseguir efectos positivos en la matrícula, va más allá de los datos de los que se dispone actualmente. Haría falta más análisis sobre los compromisos financieros en cada país, discusiones de grupo con niños y padres para comprender las barreras de acceso y un análisis de situación sobre las características de la población y la gobernanza de los refugiados.



**Gráfico 4.5.** Cambio porcentual en la tasa bruta de matrícula, 2007-2009, en los campamentos en los países prioritarios. Fuente: (ACNUR, 2008c, 2009j).



**Gráfico 4.6.** Cambio porcentual en la tasa bruta de matrícula, 2007-2009, en los entornos urbanos en los países prioritarios. Fuente: (ACNUR, 2008c, 2009j).

Como se describe en la sección 3, los recursos humanos asignados a la educación son mínimos. En 2004, el 0.1% del presupuesto total del ACNUR se asignó al personal de educación (Kelley, Sandison y Lawry-White, 2004, p. 27). En el terreno, solo hay un puesto de oficial de educación, el de oficial adjunto de educación para esa materia creado en 2011 en el Chad (ver gráfico 3.10). El supuesto general que domina el discurso de la Sede sobre cómo el ACNUR puede “hacer” educación sin personal dedicado a ello, según un funcionario es que la educación es “como el fútbol: todo el mundo es experto”.

Más personal en el terreno está vehementemente en desacuerdo. En la encuesta para este estudio, ese personal describió a los “puntos focales” de educación como personas con algún antecedente en la materia o que había trabajado anteriormente en docencia. En su mayor parte, los funcionarios del ACNUR que trabajan en 51 operaciones y que están a cargo de la educación describen la experiencia y capacitación del personal en sus oficinas en los siguientes términos: “baja”, “no que yo sepa”, “limitada, la educación no ha sido un ámbito prioritario”, “ninguna formación”, “sin experiencia específica en educación”. Algunos encuestados dicen que han adquirido conocimiento sobre la educación de los refugiados “de las Normas Mínimas de la INEE”, aunque no recibieron ningún entrenamiento. Algunos se sienten cómodos trabajando en la educación debido a que se “formaron en el empleo” a lo largo de muchos años. La rotación de funcionarios y el hecho de que los coordinadores de educación a veces son oficiales de servicios a la comunidad o de protección, y a veces asistentes de programa, dificulta la selección de personal para capacitar. La educación es una de las prioridades estratégicas mundiales, sin embargo, “es pura cuestión de suerte si [una oficina tiene] alguien que haya trabajado previamente en educación”.

Para compensar esta escasez, la educación de los refugiados se subcontrata, una práctica bastante común en trabajos humanitarios y de desarrollo general. Por lo general, las agencias implementadoras son las que cuentan con experiencia en educación y el personal de campo del ACNUR informa que “depende mucho de los expertos de las agencias”. Funcionarios de 14 de las 51 las operaciones encuestadas considera que las agencias están “a cargo” de la educación de los refugiados. Incluso en las operaciones en que los funcionarios del ACNUR perciben que la responsabilidad de la educación de los refugiados le corresponde al ACNUR, el diseño de programas, la toma de decisiones y la implementación diaria de la educación reside en la agencia implementadora. De

los 74 encuestados, sólo cinco describieron que el ACNUR le ofreció alguna formación a las agencias, mientras que los demás dijeron que no se brindó ninguna capacitación. Las relaciones entre el ACNUR y las agencias implementadoras en educación típicamente se describen como aquellas en que el ACNUR brinda “apoyo y asesoramiento” y “consultas” y las agencias presentan informes mediante mecanismos definidos por el ACNUR. Sería necesaria la recopilación de datos sustanciales en el terreno para evaluar la eficacia de las agencias implementadoras como oficiales *de facto* de educación del ACNUR.

En algunos casos, los funcionarios de servicios comunitarios u otros funcionarios del ACNUR a cargo de la educación tienen experiencia y conocimientos en el sector. Incluso cuando esto sucede, a menudo se descuida la educación, dado que la cartera de servicios comunitarios por lo general incluye también servicios de salud, desarrollo comunitario, gestión de casos y actividades de divulgación (ACNUR, 2009k, p. 46). A veces, hay agencias con amplia experiencia técnica en el sector de la educación. Aún cuando ése es el caso, sigue existiendo un vacío en la gestión y el monitoreo del programa, que pone en peligro los niveles adecuados de responsabilidad para una educación de refugiados de calidad. En algunos países, hay varias agencias implementadoras y ACNUR carece de la capacidad técnica para coordinación.

Sin un lugar claramente definido para la supervisión de la educación de los refugiados en el terreno, también existen pocos canales de apoyo técnico de la Sede. Algunos encuestados comentaron la existencia de alianzas productivas entre la Unidad de Educación en la Sede y las oficinas en el terreno, por lo general como seguimiento de misiones al terreno y, en particular, respecto a proyectos específicos tales como las discretas negociaciones para introducir la educación para los rohingyas en Bangladesh y la financiación de útiles escolares para los refugiados en zonas urbanas en Malasia. La mayoría de las respuestas de la encuesta, sin embargo, iluminan el eslabón perdido entre las relaciones de trabajo útiles entre la Sede y el terreno: dada su posición dentro de la oficina, los puntos focales de educación suelen comunicarse con la Sede únicamente por medio de sus supervisores.

Es clara la necesidad de contar con personal bien capacitado en el terreno, sobre todo para monitorear la calidad de las actividades de educación y para gestionar, desde una perspectiva técnica, las asociaciones con otras agencias de la ONU, las organizaciones no gubernamentales, la comunidad de donantes y las relaciones cada vez más importantes con los ministerios de educación nacionales.

## Recomendación:

La suposición generalizada de que la falta de resultados positivos en la educación de los refugiados obedece a falta de recursos financieros adecuados, tiene una base sólida. No obstante, la limitada o casi inexistente experiencia en educación en el terreno agrava los efectos de la falta de financiación. Habida cuenta de los inmensos desafíos que enfrentan los refugiados para acceder a una educación protectora y de alta calidad, es fundamental aumentar la experiencia educativa en el terreno para el uso productivo de los recursos existentes y adicionales. Esto se puede hacer de varias maneras: la creación de puestos de asesores regionales de educación que apoyen varios programas de educación a nivel de país, desarrollen estrategias y fortalezcan la capacidad local; creando puestos de oficial de educación en el terreno en las oficinas de país, siempre que sea posible; institucionalizando políticas de contratación y rotación que ubiquen a personal con experiencia en educación en los puestos de servicios comunitarios y protección en las oficinas regionales y en operaciones con grandes programas de educación, y evaluando con cuidado la capacidad de las agencias implementadoras, con la asistencia de las oficinas regionales y/o la Sede, para que sean técnicamente fuertes en la educación.



© ACNUR / V. Vick

La experiencia en educación en el terreno es fundamental para brindar una educación protectora y de alta calidad para los refugiados.

## ■ Reto #7: Existen desafíos en la coordinación de la educación para los refugiados, incluyendo complejas dinámicas de poder, que limitan la productividad de las asociaciones.

A pesar del compromiso retórico para vincular la educación con el mandato básico de protección del ACNUR y la promoción externa que hacen sus oficiales superiores de educación del ACNUR en el campo más amplio de la educación en las situaciones de emergencia, hay pocos resultados tangibles del compromiso del ACNUR de garantizar a los niños refugiados el derecho a la educación de calidad.

Sin embargo, lo que era cierto hace una década, lo sigue siendo hoy: “el ACNUR no puede abdicar sus responsabilidades en la educación” (traducción libre), (Sinclair, 2001, p. 69). Abunda la evidencia, sin embargo, el ACNUR por sí solo no puede satisfacer la necesidad de la educación de los refugiados de que sea de calidad y protectora. La coordinación es una oportunidad fundamental para el ACNUR de satisfacer los desafíos de la educación para los refugiados. ¿Qué formas de coordinación son más eficaces para satisfacer estas necesidades?

En general, la descentralización en la toma de decisiones en las oficinas de país del ACNUR ha sido vital en la capacidad de las operaciones individuales para tomar decisiones que respondan con eficacia al contexto único de la operación. La descentralización ha sido particularmente problemática



para la educación, dada la falta de experiencia a nivel nacional. Además de las asociaciones en el terreno con las agencias implementadoras, bajo contrato con el ACNUR, hay varias relaciones de coordinación que definen el trabajo del ACNUR en materia de educación en el terreno.

En primer lugar están las relaciones con los ministerios de educación nacionales. En la mayoría de los casos, el ACNUR no tiene contacto constante con ellos, sino con los gobiernos a nivel de las comisiones de refugiados, las oficinas del Primer Ministro, los ministerios del interior o de preparación para desastres. En algunas situaciones, normalmente en un contexto de repatriación, al Ministerio de Educación se le considera “a cargo” de la educación de los refugiados e incluso actúa como agencia implementadora. En medio están las dos formas más comunes de relación entre el ACNUR y los ministerios de educación: la defensa y la promoción basada en cuestiones concretas o generales. La primera suele ser bastante específica y con un plazo determinado. En Ruanda, por ejemplo, el ACNUR negoció con éxito que el Ministerio de Educación adaptase para los refugiados su política de asignación de graduados de la escuela primaria a escuelas secundarias en todo el país. El Ministerio de Educación acordó ubicar a los niños refugiados en las escuelas de los alrededores de los campamentos, teniendo en cuenta el reto que supone para el ACNUR y las agencias seguir el progreso de estos niños refugiados en escuelas por todo el país, lejos de los campamentos, con los riesgos de protección inherentes, sobre todo para las niñas.

El ACNUR también defiende ante los ministerios de educación cuestiones más amplias de acceso a la educación, la elección de estudios, certificación y la inclusión de las necesidades educativas de los refugiados en la planificación nacional del sector. En Malasia, por ejemplo, el ACNUR intentó crear conciencia en el personal del Ministerio de Educación sobre las necesidades educativas de los refugiados facilitando visitas a escuelas informales de refugiados, sentando las bases para abogar a alto nivel por el acceso de los refugiados a las escuelas nacionales. El Ministerio de

Educación colaboró con el ACNUR en la selección de libros de texto malasio para las escuelas de refugiados, puso a disposición limitadas oportunidades de formación y participó en reuniones de planificación de la educación con el ACNUR para el período 2012-2013. Sin embargo, los niños refugiados siguen sin acceso a las escuelas nacionales.

Como hay mayor necesidad de integrar a los refugiados en los sistemas nacionales, tanto a los que viven en zonas urbanas como los que están en situaciones de refugiados prolongadas, la coordinación con los ministerios de educación es esencial. Incluso las agencias implementadoras que son los actores principales en la educación de los refugiados solicitan que el ACNUR haga la coordinación con los ministerios (ACNUR, 2009c, p.13). Fuentes claves internas y externas del ACNUR indican que, de hecho, las autoridades nacionales son más sensibles a los esfuerzos de promoción encabezados por el ACNUR que a los iniciados por las ONG.

En segundo lugar, hay una larga historia de coordinación en situaciones de emergencia con UNICEF, como el Fondo de *Emergencia* de las Naciones Unidas para la Infancia. De sus inicios como agencia humanitaria, se ha transformado en una agencia de desarrollo y, más recientemente, en defensora de los derechos humanos con un enfoque no solo sobre “los niños en situaciones de emergencia” sino sobre “los niños en situación de necesidad” “traducción libre”, (P. W. Jones, 2006, p. 600). La educación es uno de los muchos componentes de la labor de UNICEF. En este sector, el mandato de UNICEF es que cada niño reciba educación, incluso en situaciones de preparación de desastres, respuesta de emergencias y recuperación temprana. El eje para la coordinación entre el ACNUR y UNICEF está presente en este interés compartido por los niños necesitados en situaciones de crisis. *Los compromisos básicos para la infancia en las actividades humanitarias* de UNICEF en 2010, expresan su compromiso de garantizar que “las niñas y los niños tienen acceso a una educación sin riesgos y segura” en entornos de crisis. Sin embargo, no se menciona explícitamente a los refugiados ni una sola vez en más de 50 páginas de documento (UNICEF, 2010a, págs. 36-39).

Aquí la cuestión del mandato es fundamental. El lenguaje del memorando de entendimiento entre el ACNUR y UNICEF de 1996 reafirma que el ACNUR tiene el mandato para la educación de los refugiados. Pero también abre espacio para “determinar conjuntamente” cómo puede UNICEF apoyar los esfuerzos del ACNUR en la prestación de la educación para los refugiados (ACNUR y UNICEF, 1996, p. 7). UNICEF tiene más de 300 oficiales de educación en el terreno y en todos los países en el que trabaja tiene relaciones con el ministerio de educación nacional. Habida cuenta de las inmensas necesidades insatisfechas en la educación de los refugiados, la coordinación con UNICEF se ha vuelto primordial.

En 2010 UNICEF y el ACNUR publicaron una nota y consolidaron el plan de trabajo, como un apéndice del memorando de entendimiento de 1996. Su objetivo es fortalecer la cooperación entre ambos organismos en el mundo y reforzar el apoyo a los memorandos de entendimiento existentes en el terreno. Reconoce la necesidad de “hacer previsible la cooperación bilateral y las asociaciones para la protección y asistencia de los niños de interés mutuo, es decir, refugiados, retornados, desplazados internos y otras poblaciones locales de acogida afectadas” (traducción libre), (UNICEF y ACNUR, 2010, p. 2). Las tres áreas de resultados para actividad conjunta incluyen evaluaciones conjuntas e intercambio de información; el suministro de kits para preescolar y primaria y materiales de aprendizaje básico, y la colaboración en iniciativas de defensa para enfrentar los problemas de los refugiados en los sistemas educativos nacionales. Los memorandos de entendimiento mundiales son un catalizador para la labor operacional en el terreno. Están por verse los resultados en el terreno de este apéndice al memorando de entendimiento. En 2010 se hizo una evaluación conjunta de necesidades en el Área de resultado 1 en Dadaab, Kenia; desafortunadamente, el ACNUR elaboró un plan de acción de seguimiento principalmente en forma aislada, sin participación directa del Ministerio de Educación ni de UNICEF, contradiciendo los objetivos del memorando de entendimiento y la visión de la evaluación conjunta de las necesidades. Esto puede atribuirse en gran medida a que en Dadaab no hay personal de educación dedicado y experimentado, a la dependencia en funcionarios a corto plazo que rotan constantemente y la consiguiente falta de continuidad y consistencia en la orientación del programa.

Las relaciones entre el ACNUR y UNICEF se rigen por el memorando de entendimiento de 1996, el apéndice de 2010 y por memorandos de entendimiento regionales y en cada país, así como la



práctica local. Son muy diferentes dependiendo del contexto. Con las poblaciones de repatriados en Mauritania, por ejemplo, con frecuencia falla la comunicación entre el ACNUR y UNICEF, a causa de la falta de coincidencia en el trabajo cotidiano, pues UNICEF participa en el fortalecimiento institucional a nivel central y el ACNUR funciona en el terreno (Rezzonico, 2011). En la encuesta para este estudio, los funcionarios del ACNUR en Brasil describieron las estrechas relaciones entre el ACNUR y UNICEF en la capital, pero hicieron notar la ausencia de UNICEF en el terreno. Por otro lado, UNICEF ha colaborado con el ACNUR en Botsuana en el suministro de material escolar y en Dadaab en la organización de la capacitación docente. En Malasia peninsular, las actividades de UNICEF están orientadas exclusivamente a la población local, aunque ayuda en la educación de los refugiados en Sabah y Sarawak (Borneo malasio). UNICEF ha ayudado a ACNUR más ampliamente en Malasia en la labor de promoción, planteando ante las autoridades nacionales la cuestión del acceso de los refugiados a la escuela (Rahman, 2011).

Existe amplio consenso tanto en UNICEF como en ACNUR de que las personas impulsan las alianzas interinstitucionales y que éstas dependen en gran medida de los participantes. Faltan sólidas relaciones institucionales y estructuras a través de las cuales podría conseguirse cooperación productiva y a largo plazo. A nivel mundial, la INEE ha brindado el espacio para que el ACNUR y UNICEF se comuniquen.

En tercer lugar, el Grupo Temático de Educación Global promete ser el espacio de cooperación en el terreno entre el ACNUR, los ministerios de educación nacionales y UNICEF. El Grupo Temático de Educación está copresidido por UNICEF y *Save the Children*. Formalmente, no existen grupos temáticos de educación en los entornos de refugiados, pues el ACNUR tiene el mandato claro y único para la educación de los refugiados. En la práctica, dada la fluidez de las situaciones de desplazados internos y refugiados y las necesidades no satisfechas en la educación, en algunos entornos de refugiados funcionan grupos temáticos de educación. El ACNUR participa en el Grupo Temático de Educación a nivel mundial desde su inicio en 2006.

La participación del ACNUR en grupos temáticos de educación en el terreno es desigual, indefinida y, en ocasiones, polémica. Un funcionario de UNICEF describió una situación en Uganda en 2008, donde el grupo temático de educación movilizó materiales educativos y carpas para crear espacios de aprendizaje en respuesta a una afluencia masiva de refugiados de la República Democrática del Congo. El ACNUR no participó en la acción y criticó al grupo temático por actuar más allá de su mandato. Hubo una verdadera confusión de roles y responsabilidades. En Chad oriental, un memorando de entendimiento entre el ACNUR y UNICEF estableció que UNICEF era el organismo rector de la educación de los refugiados, aunque el memorando está en revisión actualmente. UNICEF organiza reuniones de coordinación una vez al mes en las que participa el ACNUR. También organiza reuniones de grupos temáticos en las que las autoridades educativas nacionales desempeñan un papel central, pero el ACNUR no participa. Sin una presencia, el ACNUR no es parte del diálogo sobre políticas esenciales relacionadas con los planes sectoriales; en consecuencia, no puede abogar por la inclusión de los niños refugiados en los planes nacionales. Es urgente aclarar y formalizar la función del ACNUR en los grupos temáticos de educación en el terreno. Supuestamente es el organismo rector en la educación de los refugiados, pero los funcionarios del ACNUR en algunos casos evitan la participación al no tener un papel de copresidente. Sin un asiento de *bona fide* en esta mesa, el ACNUR no puede desempeñar su función esencial y obligatoria en la educación de los refugiados.

## Recomendación:

La presencia en el terreno en las situaciones de refugiados sigue siendo, como ha sido históricamente, el principal valor agregado que el ACNUR aporta a la educación de los refugiados. Dada su limitada capacidad y experiencia en educación, sobre todo en el terreno, son esenciales las asociaciones formales y operativas entre el ACNUR, los ministerios de educación nacionales y UNICEF en todas las situaciones de refugiados; las asociaciones con el Grupo Temático de Educación son particularmente relevantes en las situaciones de emergencia. Deben fortalecerse las relaciones, no sólo en la retórica de los memorandos de entendimiento sino con compromiso mutuo en el terreno y con la implementación conjunta de planes de acción, desarrollados en forma conjunta.



© ACNUR / H. Caux

“La única herencia que le puedes dejar a tu hijo es la educación”, (Un refugiado de Kenia).



# La educación como solución duradera: Conclusiones y recomendaciones

El estado actual de la educación de los refugiados en el terreno es de “educación para la decepción”.

Este estudio hace siete recomendaciones en respuesta a siete desafíos urgentes que presenta la educación de los refugiados (ver Tabla 1). Estas recomendaciones concretas son necesarias para abordar el inmediato y grave estado del acceso a la educación protectora y de alta calidad para la mayoría de los refugiados en el mundo.

**Tabla 1.:** Desafíos urgentes y recomendaciones para la educación de los refugiados

Reto	Recomendación
<p><b>1.</b> La educación de los refugiados en zonas urbanas requiere de un enfoque diferente de las estrategias que se usan en los campamentos.</p>	<p>En su nueva labor en los entornos urbanos, el ACNUR debe dar prioridad al trabajo con los gobiernos nacionales para integrar a los refugiados en sus sistemas escolares nacionales, con base en las nuevas directrices operacionales (ACNUR, 2011d). Es vital conceptualizar el trabajo de educación como el fortalecimiento de los sistemas educativos y no sólo como los logros de cada niño refugiado. En este empeño, los ministerios de educación y UNICEF son socios centrales. El ACNUR requerirá contar con personal con conocimiento y experiencia en los sistemas educativos nacionales, dedicar tiempo y recursos a cultivar relaciones institucionales e interpersonales para facilitar esa labor y asegurarse de que los ministerios de educación toman en serio las necesidades educativas particulares de los niños y jóvenes refugiados.</p>
<p><b>2.</b> El acceso limitado a la educación posprimaria para los refugiados en campamentos y entornos urbanos tiene inmensas consecuencias económicas y sociales, para los individuos y las sociedades.</p>	<p>Dados los beneficios individuales y sociales que se acumulan a la educación secundaria y en el marco de la Educación para Todos, el ACNUR debe apoyar la educación hasta el final de la secundaria. Es digno de elogio su nuevo énfasis presupuestario en la educación posprimaria, sobre todo la secundaria. A fin de superar los desafíos para el acceso a la secundaria, en especial para las niñas, el ACNUR debe proseguir activamente con las estrategias que aumentan la oferta de programas acreditados de secundaria formal, mejorar la calidad de la enseñanza secundaria y combatir la deserción escolar en primaria. Las estrategias simultáneas de programas extraescolares para estudiantes excedentes y capacitación vocacional y técnica (vinculados a las necesidades reales del mercado en los países de asilo y del eventual retorno) y las subvenciones iniciales para estudios después de la graduación, ayudarán a satisfacer las necesidades de aquellos refugiados jóvenes para quienes la secundaria no es una opción, con base en anteriores oportunidades, deseo o capacidad. La educación superior juega un papel fundamental para las personas refugiadas y las sociedades, en términos de liderazgo en situaciones prolongadas y en la reconstrucción después del conflicto. El ACNUR debe explorar las alianzas que aumenten estas oportunidades.</p>
<p><b>3.</b> Existe una escasez de maestros de calidad y faltan estructuras, inclusive de remuneración y capacitación, para retenerlos.</p>	<p>Las <i>Notas de Orientación de la INEE sobre enseñanza y aprendizaje</i> describen a los maestros como “el elemento central de la educación”, que requiere una “inversión real” (INEE, 2010a, p. 19). Para la mayoría de los niños refugiados, la educación que reciben en el exilio es su única oportunidad de educación y la calidad de sus profesores es vital. Urge pensar más allá de la formación a corto plazo y la emergencia e invertir más en profesores de calidad. Se requieren nuevas normas para que el ACNUR incorpore la idea de formación secuencial con el objetivo, en un período de varios años, de completar una cualificación básica, cuyo reconocimiento se pueda negociar con el gobierno del país de origen o de acogida. La estrategia debería incluir indicadores que midan la calidad de los profesores en términos de pedagogía y de los resultados del aprendizaje de los alumnos; inversión en iniciativas de formación docente más extensas, centradas en pedagogía y contenido, en asociación con las instituciones locales, que permitan el reconocimiento formal del título de maestro, y el compromiso con la remuneración y las certificaciones para los profesores mediante la coordinación y promoción a alto nivel para retener a los mejores maestros.</p>

<p><b>4.</b> La calidad de la educación de los refugiados y cómo se la reconoce, no ayuda a los niños a hacer conexiones entre escolarización y sus medios de vida sostenibles en el futuro.</p>	<p>La estrategia 2010-2012 de educación establece que “la necesidad de servicios de calidad está más allá de la capacidad existente en el ACNUR” (traducción libre), (ACNUR, 2009c, p. 28). Esto simplemente es inaceptable si el ACNUR ha de defender su mandato de proteger y asistir a los refugiados. Es urgente dedicar recursos para garantizar a los refugiados el acceso a una educación pertinente y de alta calidad. Será fundamental monitorear y evaluar esa labor. Los datos recolectados actualmente para la educación no son apropiados; hacen que el avance hacia una educación de calidad sea ilusorio y decepcionante. Para medir si la educación es de alta calidad y protectora, deben comprobarse los resultados en lugar de los insumos. No es suficiente que los niños refugiados asistan a la escuela en una proporción profesor-alumno aceptable. Para que la educación sea una solución duradera, el aprendizaje debe ser significativo. A fin de mejorar la calidad de la educación, necesitamos saber si los niños están aprendiendo, lo que están aprendiendo y por qué. Las evaluaciones acumulativas de aprendizaje pueden dar una base para comprender si los niños están aprendiendo y apuntar a las áreas en las que el aprendizaje es más difícil. El ACNUR debe exigir anualmente pruebas independientes del aprendizaje de los alumnos por muestreo, comenzando con habilidades de lectura. Además, debe garantizar que los profesores estén capacitados en la evaluación formativa de los niños a fin de desarrollar estrategias continuas para promover el aprendizaje.</p>
<p><b>5.</b> La naturaleza inherentemente política del contenido y las estructuras de la educación de los refugiados puede exacerbar el conflicto social, enajenar a los niños y producir una educación que no es de alta calidad ni protectora.</p>	<p>La comprensión de los conflictos de los cuales vienen los refugiados y de las situaciones políticas en el exilio debe repercutir en el diseño de intervenciones educativas adecuadas, a fin de que protejan a los niños en lugar de alimentar la mala calidad del aprendizaje y la intolerancia, el prejuicio, la injusticia y el conflicto. Para abordar correctamente estos análisis, los deben guiar especialistas en educación del ACNUR en el terreno y en la Sede, no pueden dejarse a las agencias implementadoras. Entre los principios que pueden poner en acción se incluyen: pedir que las evaluaciones de necesidades abarquen análisis de situación; tener en cuenta el conflicto y el poder para evaluar el contenido y las estructuras de la educación, incluso el plan de estudios, el idioma de enseñanza y las relaciones entre los actores; apoyar la educación para la paz en todas las operaciones, y mantener en funcionamiento los programas de educación durante la repatriación, por lo menos hasta que se pueda ofrecer educación en las zonas de retorno.</p>
<p><b>6.</b> La falta de recursos financieros y su inconsistencia, así como la escasez de expertos en educación en el ACNUR y las agencias implementadoras, limita el progreso en la educación de los refugiados.</p>	<p>La suposición generalizada de que la falta de resultados positivos en la educación de los refugiados es causada por la falta de recursos financieros, tiene una base sólida. Sin embargo, la limitada o casi inexistente experiencia en educación en el terreno agrava la falta de financiación. Habida cuenta de los inmensos desafíos para que los refugiados accedan a una educación de alta calidad y protectora, es esencial aumentar la experiencia educativa en el terreno para el uso productivo de los recursos existentes y adicionales. Esto puede hacerse de varias maneras: creando puestos de asesores regionales de educación que respalden varios programas de educación en el país, desarrollar estrategias y fortalecer la capacidad local; creando puestos de oficial de educación en el terreno en las oficinas de país, siempre que sea posible; institucionalizando las políticas de contratación y rotación de personal con experiencia en educación para servicios comunitarios y protección, específicamente en las oficinas regionales y en operaciones con grandes programas de educación, y evaluando con cuidado la capacidad de las AI, con la asistencia de las oficinas regionales y la Sede, para garantizar que sean técnicamente fuertes en educación.</p>

**7.** Existen desafíos en la coordinación de la educación de los refugiados, incluyendo complejas dinámicas de poder, que limitan la productividad de las asociaciones.

El principal valor agregado que aporta el ACNUR a la educación de los refugiados sigue siendo, como lo fue históricamente, su presencia en el terreno en las situaciones de refugiados. Dada la limitada capacidad y experiencia del ACNUR en educación, en especial en el terreno, las asociaciones formales y operativas entre el ACNUR y los ministerios de educación nacionales y UNICEF son esenciales en todas las situaciones de refugiados. Las asociaciones con el Grupo Temático de Educación son particularmente relevantes en las emergencias. Deben fortalecerse las relaciones no sólo en la retórica de los memorandos de entendimiento sino con el compromiso mutuo en el terreno y con la aplicación conjunta de planes de acción desarrollados en forma conjunta.

Se requiere de un pensamiento y una acción mucho más audaces para resolver la discrepancia fundamental entre la prioridad que los refugiados le dan a la educación y la condición de este sector dentro del ACNUR. Se necesita volver a conceptualizar el papel de la educación para los refugiados en la respuesta del ACNUR.

Un refugiado de Kenia explica que “en África, en los tiempos anteriores, se podía dejar a los hijos la tierra como herencia... Ahora en África... no hay tierras, hay muchas personas. La única herencia que se puede dar a un hijo es la educación”, (Dryden-Peterson, 2009). La seguridad futura —económica, política y social— está menos relacionada con el lugar a donde se pertenece geográficamente y más con las habilidades, capacidades y conocimientos que pueden acompañar a un individuo, sin importar dónde esté ese futuro. En otras palabras, la seguridad en el futuro —la solución duradera— está ligada a la educación.

Sin embargo, la educación protectora y de calidad no es una solución duradera sólo a futuro. También es duradera en el presente. A diferencia de las otras soluciones duraderas de repatriación, integración local y reasentamiento que no están al alcance inmediato para la mayoría de los refugiados, la durabilidad de la educación para los niños refugiados no depende de la resolución de la incertidumbre política y jurídica que les llevó al exilio. Los refugiados educados tienen más probabilidades que aquellos que no tienen esa oportunidad, de ser económica, política, social, cognitiva y psicológicamente resistentes en todas las etapas de su vida en el exilio, en la repatriación, el reasentamiento y en los años transcurridos (Nicolai & Triplehorn, 2003; Tapscott, 1994). También son más propensos a recuperar la protección jurídica, física y material por sí mismos y por sus propios medios.

Esta no es una línea de pensamiento particularmente nueva. De hecho, la evaluación de 1997 de las actividades del ACNUR en materia de educación de los refugiados describe la educación como “el elemento más crítico para cerrar la brecha entre la asistencia de emergencia y las soluciones duraderas. Si los refugiados eventualmente se repatrián de forma voluntaria, se asientan localmente o se reasientan en un tercer país, la educación básica será esencial para el éxito de su integración y desarrollo futuro” (traducción libre), (Servicio de Inspección y Evaluación del ACNUR, 1997, p. 1). Aunque no se trata de una novedad, es cada vez más urgente vincular la educación a las soluciones duraderas.

Es evidente la necesidad de una nueva forma de pensar las soluciones duraderas, sobre todo porque los conflictos entre 1999 y 2007 duraron, en promedio, 12 años en países de bajos ingresos y 22 en países de ingresos medianos (ACNUR, 2007b, p. 417). Dada la naturaleza prolongada de la mayoría de los conflictos, la durabilidad de cualquier solución debe comenzar durante esos largos períodos de exilio. Además, ante la incertidumbre por el futuro de los refugiados, las realidades cada vez más globalizadas que enfrentan la mayoría de ellos y la promesa de las economías basadas en conocimientos, las soluciones duraderas deben ser flexibles y portátiles. La educación puede ser ambas cosas.

Con el fin de que la educación sea una solución duradera para los refugiados, el ACNUR debería:

- Dar prioridad a la integración de los refugiados en los sistemas nacionales de educación, en especial en las zonas urbanas y trabajar estrechamente con los ministerios de educación y UNICEF para fortalecer dichos sistemas en beneficio no sólo de los refugiados, sino también de las comunidades de acogida;
- Apoyar la educación hasta el final de la escuela secundaria para todos los refugiados, con énfasis en el acceso de las niñas y otros grupos marginados;
- Buscar más oportunidades de educación superior para los refugiados, tanto becas como programas de sitio que utilizan la enseñanza abierta y a distancia;
- Invertir en la formación secuencial de profesores que cultive las habilidades de alta calidad en la pedagogía y el contenido y que conduzca a una cualificación básica reconocida en los países de origen y de acogida;
- Desarrollar nuevas normas e indicadores para medir el progreso hacia una educación protectora y de calidad, específicamente centrados en resultados del aprendizaje y que incluyan evaluaciones formativas en la clase y muestras de pruebas acumulativas independientes del aprendizaje de los alumnos, basadas en el diagnóstico de lectura temprana (EGRA, por sus siglas en inglés) y en colaboración con el IPE de la UNESCO y los ministerios nacionales de educación;
- Instituir los análisis de conflictos para toda planificación y política de educación mediante el desarrollo de instrumentos para evaluar el contenido y las estructuras de la educación, incluyendo el plan de estudios, el idioma y las relaciones entre los actores y reinstaurar la educación para la paz como un componente esencial de la educación de los refugiados;
- Garantizar que se cumplan sistemáticamente las necesidades de financiación para la educación protectora y de alta calidad, en consonancia con la educación como una solución duradera y un elemento central del mandato del ACNUR;
- Incrementar la experiencia educativa en el terreno mediante la creación de puestos de asesores regionales de educación; la creación de puestos de oficiales de educación en las oficinas de país y la contratación de funcionarios de servicios comunitarios y de protección con formación en educación; y la selección de agencias implementadoras con probada capacidad técnica en la materia;
- Formalizar alianzas operativas en el terreno que establezcan líneas claras de responsabilidad entre el ACNUR, los ministerios nacionales de educación y UNICEF en todas las situaciones y con el Grupo Temático de Educación en caso de que ambos participen en una respuesta a situaciones de refugiados.

Los mecanismos institucionales deben ser coherentes con el mandato del ACNUR de ofrecer educación a los refugiados, como un derecho fundamental habilitante de todos los niños refugiados. En la actualidad, el ACNUR actúa en esencia como un mecanismo para financiar la educación de los refugiados, con poca capacidad operativa y de organización para cumplir este mandato. Al mismo tiempo, la visibilidad, capacidad logística y presencia del ACNUR en el terreno crea expectativas en materia de educación que no corresponden con sus recursos y experiencia en el sector. Un compromiso con la educación como solución duradera implica que el ACNUR incorpore la educación en su respuesta, no retóricamente, sino con los recursos humanos y financieros para que esto sea posible en la práctica. Los costos generales de personal del ACNUR se han reducido drásticamente en los últimos años (DFID, 2011, p. 47), pero seguirá siendo una prioridad mejorar la eficiencia. Sin embargo, las inversiones más importantes en el sector de la educación son en recursos humanos. Para aumentar la capacidad para la educación de los refugiados es fundamental la inversión en

asociaciones con ministerios de educación nacionales y UNICEF, incluso a través del Grupo Temático de Educación y con agencias implementadoras técnicamente cualificadas en educación. Sin embargo, con el fin de que el ACNUR sea responsable de la educación de los refugiados, y rinda cuentas, estas asociaciones no pueden reemplazar la creación de conocimientos de educación dentro del ACNUR en el terreno, en las oficinas regionales y en las oficinas de país.

Si bien la educación promete una solución duradera, no es una panacea. En la retórica alrededor de la educación como una herramienta para la protección, se la describe como un “espacio” para identificar otros problemas de protección (ACNUR, 2003a) y para proteger los derechos relacionados con el género, la violencia sexual y de género y los alumnos mayores (ACNUR, 2011e, págs. 31, 32, 33). Las escuelas ofrecen espacios importantes para un sinnúmero de asuntos de protección. Pero al reorientar la educación hacia la protección, el ACNUR ha descuidado la misión principal de la educación: el aprendizaje. La educación, no como un “espacio” sino como aprendizaje, es protectora, sobre todo como un mecanismo para habilitar soluciones duraderas presentes y futuras. “Si nos ponen a escoger entre la alimentación y la educación —dijo un miembro de la PTA en el campamento de Dadaab—, elegimos la educación. La ignorancia es lo que destruyó nuestro país” (traducción libre), (ACNUR y CARE, 2009, pág. 5). Es por esta promesa de aprendizaje que los niños y los padres refugiados le dan prioridad a la educación sobre otras esferas importantes de la asistencia del ACNUR. Un renovado interés en la educación de los refugiados —no como un servicio independiente, ni como un mandato periférico, sino como una solución duradera— no puede descuidar este núcleo.

# Referencias

## **Abadzi, H. (2006)**

*Aprendizaje eficaz para los pobres.*  
Washington, DC: Banco Mundial, en inglés.

## **ACNUR (1985)**

*Estudio de la educación superior: la asistencia en cuatro países africanos.*  
Ginebra: Servicio de Inspección y Evaluación, ACNUR, en inglés.

## **ACNUR (1988)**

*Organizar la educación primaria para los niños refugiados en situaciones de emergencia: directrices para los administradores en el terreno.*  
Ginebra: ACNUR, PTSS, en inglés.

## **ACNUR (1992)**

*Directrices para la asistencia educativa de los refugiados.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

## **ACNUR (1994)**

*Niños refugiados: Directrices sobre Protección y Cuidado.* Ginebra: ACNUR.

## **ACNUR (1995)**

*Directrices revisadas para la asistencia educativa de los refugiados.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

## **ACNUR (2000)**

*La situación de los refugiados en el mundo, 2000: Cincuenta años de acción humanitaria.* Ginebra: ACNUR.

## **ACNUR (2002)**

*Agenda para la Protección.* Ginebra: ACNUR.

## **ACNUR (2003a)**

*Agenda para la Protección.* Ginebra: ACNUR.

## **ACNUR (2003b)**

*Educación: Guía para las oficinas en el terreno.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

## **ACNUR (2006)**

*Midiendo la Protección en Cifras 2005.*  
Ginebra: ACNUR, en inglés.

## **ACNUR (2007a)**

*Estrategia de educación, 2007-2009: Política, desafíos y objetivos.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

## **ACNUR (2007b)**

*Manual para situaciones de emergencia, tercera edición.*  
Ginebra: ACNUR, en inglés.

## **ACNUR (2007c)**

*Escuelas y entorno de aprendizaje seguro: Cómo prevenir y responder a la violencia en las escuelas de refugiados, Una Guía.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

## **ACNUR (2008a)**

*Anuario estadístico 2007.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

## **ACNUR (2008b)**

*Hoja de datos: Entorno urbano en Uganda (Kampala).*  
Ginebra: ACNUR, en inglés.

## **ACNUR (2008c)**

*Hoja de datos: Afganistán; Argelia; Angola; Bangladesh (campamento); Bangladesh (urbano); Benin (campamento); Botsuana (campamento); Burundi (campamento); República Centroafricana (campamento); República Centroafricana (urbano); Congo (campamento); Costa Rica (urbano); Djibouti (campamento); República Democrática del Congo (retorno); República Democrática del Congo (urbano); Chad oriental (campamento); Sudán oriental (campamento); Ecuador (urbano); Egipto (urbano); Eritrea (campamento); Etiopía (campamento); Gambia (urbano); Ghana (campamento); India (urbano); Irán (urbano); Jordania (urbano); Kenia (campamento); Kenia (urbano); Líbano (urbano); Liberia (campamento); Malawi (campamento); Malasia (urbano); Mali (urbano); Mali (campamento); Mauritania (retorno); Mauritania (urbano); Mozambique (campamento); Namibia (campamento); Nepal (campamento); Pakistán (campamento); Ruanda (campamento); Ruanda (retorno); Senegal (urbano);*



*Sudán (urbano); Siria (urbano); Tanzania (campamento); Tailandia (campamento); Turquía (urbano); Uganda (campamento); Uganda (urbano); Yemen (campamento); Yemen (urbano); Zambia (campamento); Zimbabue (campamento).* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**ACNUR (2009a)**

*Anuario estadístico 2008.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**ACNUR (2009b)**

*Informe anual sobre el Programa DAFI (Iniciativa Académica Alemana para Refugiados Albert Einstein), 2008.* Ginebra: ACNUR, Sección de Soluciones Operativas y de Transición, en inglés.

**ACNUR (2009c)**

*Estrategia de educación: 2010-2012.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**ACNUR (2009d)**

*Hoja de datos: Situación de los campamentos en Kenia (Dadaab).* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**ACNUR (2009e)**

*Hoja de datos: Situación de los campamentos en Kenia (Kakuma).* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**ACNUR (2009f)**

*Hoja de datos: Entornos urbanos en Kenia (BO Nairobi).* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**ACNUR (2009g)**

*Hoja de datos: Situación de los campamentos en Uganda.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**ACNUR (2009h)**

*Hoja de datos: Entornos urbanos en Uganda (Kampala).* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**ACNUR (2009i)**

*Hoja de datos: Situación de los campamentos en Yemen (Kharaz).* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**ACNUR (2009j)**

*Hoja de datos: Afganistán*

*(retorno); Argelia (campamento); Angola (urbano); Bangladesh (campamento); Benin (campamento); Botsuana (campamento); Burundi (campamento); República Centroafricana (campamento); República Centroafricana (urbano); Congo (campamento); Costa Rica (urbano); Djibouti (campamento); República Democrática del Congo (retorno); República Democrática del Congo (urbano); Chad oriental (campamento); Sudán oriental (campamento); Ecuador (urbano); Egipto (urbano); Eritrea (campamento); Etiopía (campamento); Gambia (urbano); Ghana (campamento); India (urbano); Irán (urbano); Jordania (urbano); Kenia (Dadaab); Kenia (Kakuma); Kenia (urbano); Líbano (urbano); Liberia (campamento); Malawi (campamento); Malasia (urbano); Mali (urbano); Mauritania (retorno); Mozambique (campamento); Namibia (campamento); Nepal (campamento); Pakistán (campamento); Ruanda (campamento); Ruanda (retorno); Senegal (urbano); Siria (urbano); Tanzania (campamento); Tailandia (campamento); Turquía (urbano); Uganda (campamento); Uganda (urbano); Yemen (campamento); Yemen (urbano); Zambia (campamento); Zimbabue (campamento), en inglés.*

**ACNUR (2009k)**

*Educación de los refugiados en contextos urbanos, Estudios de caso en Nairobi, Kampala, Ammán, Damasco.* Ginebra: ACNUR, Sección de Soluciones Operativas y de Transición (OSTS), División de Apoyo y Gestión de Programas (DPSM), en inglés.

**ACNUR (2009l)**

*El presupuesto general (=CNA) 2010 para educación es de USD 126 millones.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**ACNUR (2009m)**

*Política del ACNUR sobre la protección de los refugiados y las soluciones en zonas urbanas.* Ginebra: ACNUR.

**ACNUR (2010a)**

*Anuario estadístico 2009.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**ACNUR (2010b)**

*CNA 2010 para educación en zonas urbanas.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**ACNUR (2010c)**

*Convención y Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados.* Ginebra: ACNUR.

**ACNUR (2010d)**

*Hoja de datos: República Islámica de Irán.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**ACNUR (2010e)**

*Informe sobre las tasas de matrícula en educación primaria y secundaria en las operaciones del ACNUR.* Ginebra: ACNUR Departamento de Protección Internacional, en inglés.

**ACNUR (2010f)**

*El presupuesto general (=CNA) 2011 para educación es de USD 147 millones.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**ACNUR (2010g)**

*Programa de educación del ACNUR: Presentación para la evaluación de educación.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**ACNUR (2011a)**

*Este y Cuerno de África, actualización de la crisis de desplazamiento somalí, 13 de septiembre de 2011.* Nairobi: ACNUR, en inglés.

**ACNUR (2011b)**

*La educación en las operaciones del ACNUR: Resumen de las normas e indicadores en 2010.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**ACNUR (2011c)**

*Educación: Análisis del presupuesto 2012.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**ACNUR (2011d)**

*Garantizar el acceso a una educación de calidad: Directrices operacionales sobre la protección de los refugiados y las soluciones en las zonas urbanas.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**ACNUR (2011e)**

*Actualización de Programas y Estrategias del ACNUR 2011.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**ACNUR (2011, próxima publicación)**

*Política de Educación y directrices del ACNUR.* Ginebra: ACNUR.

**ACNUR y CARE (2009)**

*¿Llenando el vacío? Las escuelas informales en los campamentos de refugiados de Dadaab: un estudio conjunto del ACNUR y CARE Internacional de Kenia. Campamento de refugiados de Dadaab,* Kenia: ACNUR y CARE, en inglés.

**ACNUR, UNESCO e INEE (2005)**

*Programa Interinstitucional de Educación para la Paz: Habilidades para una vida constructiva, Panorama general del Programa.* París: UNESCO, en inglés.

**ACNUR y UNICEF (1996)**

*Memorando de Entendimiento entre el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF),* en inglés. Ginebra: ACNUR y UNICEF.

**ACNUR Unidad de Educación (2002)**

*Informe sobre Estadísticas del ACNUR, sobre Educación Asistida para Refugiados, 2000.* Ginebra: Unidad de Educación, del ACNUR, Sección de Salud y Desarrollo Comunitario, en inglés.

**ACNUR Comité Ejecutivo (1992)**

*Conclusiones y decisiones 31(d).* Ginebra: ACNUR.

**ACNUR Comité Ejecutivo (5 de octubre de 2007)**

Conclusión No. 107 (LVIII) – 2007 del Comité Ejecutivo: Conclusión sobre los niños en situación de riesgo, en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/5642>

**ACNUR Servicio de Inspección y Evaluación (1997)**

*Estudio de la actividades del ACNUR*

en la educación para los refugiados. Ginebra: ACNUR, en inglés.

**ACNUR Representación Regional para Europa Central**

*Mejorar el acceso a la educación para los solicitantes de asilo, niños y adolescentes refugiados en Europa Central.* Budapest: ACNUR, 2011, en inglés.

**Aguilar, P., y Retamal, G. (1997)**

*Respuesta educativa rápida en emergencias complejas: Documento de debate.* Ginebra: UNESCO-IBE, UNESCO-UIE, UNICEF, ACNUR.

**Allen, R., y Rosi, A. L. (2010)**

*Medida por medida: Un panorama en el terreno de la implementación de la gestión basada en resultados en el ACNUR (No. PDES/2010/13).* Ginebra: ACNUR, Servicio de Evaluación y Elaboración de Políticas (PDES), en inglés.

**Anastacio, A. (2011)**

*Evaluaciones de lectura en contextos de crisis y posteriores: estudio de caso en Etiopía.* Nueva York: Comité Internacional de Rescate, en inglés.

**August, D., y Hakuta, K. (1998)**

*Educación de los niños de minoría lingüística.* Washington, DC: Comisión sobre Educación y Ciencias Sociales y del Comportamiento, Consejo Nacional de Investigación, Instituto de Medicina, en inglés.

**Bensalah, K., Sinclair, M., Nacer, F. H., Commisso, A., y Bokhari, S. (2001)**

*Educación en situaciones de emergencia y crisis: desafíos para el nuevo siglo.* París: UNESCO, en inglés.

**Bethke, L., y de Goys, M. (2006)**

*Evaluación de la asociación entre el ACNUR y el NRC para mejorar la capacidad del ACNUR para proteger a los refugiados y a las personas de interés mediante el despliegue de expertos en educación.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**Bines, H. (2007)**

*Los millones que faltan de educar: Incluir a los niños con discapacidad en la educación a través de los procesos de EPT y FTI y los planes nacionales del sector.* Milton Keynes: Visión Mundial Reino Unido, en inglés.

**Boothby, N. (2008)**

*Violencia política y desarrollo: Un acercamiento ecológico a los niños en zonas de guerra. Clínicas psiquiátricas para niños y adolescentes de América del Norte,* 17(3), 497-514, en inglés.

**Brannelly, L., y Ndaruhutse, S. (2008)**

*Documento marco de la INEE: Financiamiento de la educación en Estados afectados por la fragilidad.* Bruselas: INEE.

**Brock-Utne, B., y Holmarsdottir, H. B. (2004)**

*Políticas y prácticas lingüísticas en Tanzania y Sudáfrica: problemas y desafíos. Revista Internacional de Desarrollo de la Educación,* 24, 67-83, en inglés.

**Brown, G. K. (2010)**

*Educación y conflicto violento: documento de antecedentes para el Informe de Seguimiento de la EPT 2011.* París: UNESCO, en inglés.

**Brown, T. (2003)**

*Mejorar la calidad y la asistencia en las escuelas de refugiados: el caso de los refugiados butaneses en Nepal.* En J. Crisp, C. Talbot y D.B. Cipollone (Eds.), *Aprender para el futuro: la educación de los refugiados en los países en desarrollo.* París: UNESCO, en inglés.

**Buckland, P. (2005)**

*Remodelando el futuro: la educación y la reconstrucción después del conflicto.* Nueva York: Banco Mundial, en inglés.

**Bulbul, S. (2008)**

*Programa de educación para los niños refugiados iraquíes, Panorama 2007-2008.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**Burde, D. (2005)**

*Educación en situaciones de crisis: Un mapa del terreno.* Washington, D.C.: Creative Associates y el Proyecto de Apoyo a la Educación Básica, Agencia de los Estados Unidos de América para el Desarrollo Internacional, en inglés.

**Bush, K. D., y Saltarelli, D. (2000)**

*Las dos caras de la educación en los conflictos étnicos: Hacia una educación de consolidación de la paz para los niños.* Florencia: UNICEF, Centro de Investigaciones Innocenti, en inglés.

**Chabbott, C. (2007)**

Sopa de zanahoria, balas mágicas, e investigación científica para la educación y el desarrollo. *Comparative Education Review*, 51(1), 71-94, en inglés.

**Chaffin, J. (2010)**

*Documento marco 1: Educación y oportunidad: Educación después de la primaria y crecimiento del ingreso.* Nueva York: INEE, en inglés.

**Charlick, J. A. (2005)**

*Acelerar el aprendizaje para los niños en los países en desarrollo: Unir la investigación y la práctica.* Washington, DC: USAID; Creative Associates, en inglés.

**Chelpi-den Hamer, M., Fresia, M., y Lanoue, E. (2010)**

Éducation et conflits: Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise. *Autrepart*, 54, 3-22.

**Collier, P. (2007)**

*El club de la miseria: por qué los países más pobres están fracasando y qué se puede hacer al respecto*, en inglés. Oxford; Nueva York: Oxford University Press.

**Comisión de Mujeres Refugiadas (2009a)**

La construcción de medios de subsistencia: Guía práctica para profesionales en situaciones humanitarias. Nueva York: Comisión de Mujeres Refugiadas, en inglés.

**Comisión de Mujeres Refugiadas (2009b)**

Vivir en el limbo: Mujeres y hombres jóvenes iraquíes en Jordania. Nueva York: Comisión de Mujeres Refugiadas, en inglés.

**Comité Ejecutivo del Programa del Alto Comisionado (2006)**

*Informe del Alto Comisionado sobre los cinco asuntos prioritarios globales para los niños refugiados* (No. EC/57/SC/CRP.16). Ginebra: ACNUR, en inglés.

**Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (1990)**

*Declaración mundial sobre Educación para Todos.* Jomtien, Tailandia: Conferencia mundial sobre la Educación para Todos.

**Crisp, J., Talbot, C., y Cipollone, D. B. (Eds.). (2003)**

*Aprender para el futuro: la educación de los refugiados en los países en desarrollo.* París: UNESCO, en inglés.

**Das, J., Pandey, P., y Zajonc, T. (2006)**

*Niveles y vacíos de aprendizaje en Pakistán* (No. 4067). Washington, DC: Banco Mundial, en inglés.

**Davies, L. (2005)**

Evaluar el vínculo entre educación y conflicto. *Journal of Peacebuilding & Development*, 2 (2), 42-58, en inglés.

**Davies, L. (2011)**

¿Puede la educación interrumpir la fragilidad? Hacia el Estado resistente y adaptable. En K. Mundy y S. Dryden-Peterson (Eds.), *Educación a los niños en zonas de conflicto: Investigación, política y práctica para un cambio sistémico (Un homenaje a Jackie Kirk)*, 33-48. Nueva York: Teachers College Press, en inglés.

**Davies, L., & Talbot, C. (2008)**

Aprendizaje en contextos de conflicto y posteriores al conflicto. *Comparative Education Review*, 52(4), 509-518, en inglés.

**DFID (2011)**

Examen de la asistencia multilateral: Garantizar la optimización de los recursos para la ayuda del Reino Unido a través de organizaciones multilaterales. Londres: DFID, en inglés.

**Dodds, T., e Inquai, S. (1983)**

*Educación en el exilio: las necesidades educativas de los refugiados.* Cambridge, Reino Unido: *International Extension College*, en inglés.

**Dowd, A. J.; Ochoa, C.; Alam, I.; Pari, J., y Afsar Babar, J. (2010)**

*Informe de base sobre el impulso a la alfabetización en Pakistán.* Islamabad: *Save the Children*, en inglés.

**Dryden-Peterson, S. (2006a)**

“Me encuentro como el que está en el bosque”: refugiados urbanos como agentes de cambio social en Kampala, Uganda. *Journal of Refugee Studies*, 19, 381-395, en inglés.

**Dryden-Peterson, S. (2006b)**

¿El presente es local y el futuro es global? Conciliar las estrategias de vida actuales y futuras en la educación de los refugiados congoleños en Uganda. *Refugee Survey Quarterly*, 25, 81-92, en inglés.

**Dryden-Peterson, S. (2009)**

¿Dónde está el pueblo? Vías de integración para los migrantes africanos en Estados Unidos. Inédito Ed.D. Tesis de la Universidad de Harvard, Cambridge, MA, en inglés.

**Dryden-Peterson, S. (2010)**

*Barreras para acceder a la educación primaria en Estados frágiles afectados por conflictos: revisión de literatura.* Londres: *Save the Children*, en inglés.

**Dryden-Peterson, S. (2011a)**

Los niños refugiados aspiran a un futuro: Vincular la educación y los medios de vida. En K. Mundy y S. Dryden-Peterson (Eds.), *Educación a los niños en zonas de conflicto: Investigación, política y práctica para*

*un cambio sistémico (Un homenaje a Jackie Kirk)* (pp. 85-99). Nueva York: Teachers College Press, en inglés.

**Dryden-Peterson, S. (2011b)**

La política de educación superior para los refugiados en un movimiento mundial por la educación primaria. *Refuge*, 27(2), 10-18, en inglés.

**Dryden-Peterson, S., y Hovil, L. (2004)**

Queda una esperanza de soluciones duraderas: la integración local de los refugiados y sus anfitriones en el caso de Uganda. *Refuge*, 22, 26-38, en inglés.

**Ebadi, S. (2008)**

*Derechos de los refugiados en Irán.* Londres: Saqi en asociación con el ACNUR, en inglés, [Ginebra].

**Echessa, E. (n.d.)**

*Borrador del documento de posición sobre el programa de Aprendizaje Acelerado (ALP) para los niños que viven en Estados frágiles afectados por conflictos (CAFS).* Londres: *Save the Children*, en inglés.

**Farah, R. (2011)**

“El conocimiento al servicio de la causa”: la educación y la lucha de los saharauis por la autodeterminación. *Refuge*, 27(2), 29-40, en inglés.

**Freedman, S. W., Weinstein, H. M., Murphy, K., y Longman, T. (2008)**

Enseñar historia después de conflictos de identidad: La experiencia de Ruanda. *Comparative Education Review*, 52(4), 663-690, en inglés.

**Fresia, M. (2009)**

*Les Mauritaniens réfugiés au Sénégal. Une anthropologie de l'asile et de l'aide humanitaire.* Paris: L'Harmattan.

**Grupo de Investigación sobre educación y conflicto (2007)**

*Educación para los medios de vida y la participación cívica en los países post-conflicto: conceptualizar un enfoque holístico de la planificación y la programación de la FTP en el*

*África subsahariana*. Bonn: UNESCO-UNEVOC: Centro Internacional para la Enseñanza Técnica y Profesional, en inglés.

**Grupo Temático de Educación (2010)**

*Conjunto de herramientas para las evaluaciones de necesidades educativas*. Ginebra: Unidad del Grupo Temático de Educación, en inglés.

**Gove, A., y Cvelich, P. (2011)**

*Lectura temprana: Encendiendo la Educación para Todos. Un informe de las comunidades de práctica de aprendizaje temprano*. Research Triangle Park, NC: *Research Triangle Institute*, en inglés.

**Hanushek, E., Kain, J., y Rivkin, S. (2004)**

*Maestros, escuelas, rendimiento académico* (No. 6691). Cambridge, en inglés, MA: *National Bureau of Economic Research*.

**IIEPE (2006)**

*Guía para la planificación de la educación en situaciones de emergencia y reconstrucción*. París: UNESCO, en inglés.

**IIEPE (2011)**

*Entender el papel de la educación en un contexto de fragilidad: Síntesis de los cuatro análisis de la situación de la educación en un contexto de fragilidad: Afganistán, Bosnia y Herzegovina, Camboya, Liberia*. París: IIEP, en inglés.

**INEE (2004)**

*Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencias, crisis crónicas y reconstrucción temprana*. París: UNESCO.

**INEE (2009a)**

*Educación en emergencias: cómo incluir a todos. Guía de bolsillo de la INEE para una educación inclusiva*. Ginebra: INEE, c/o ACNUR.

**INEE (2009b)**

*Notas de orientación de la INEE*

*sobre la remuneración de docentes en estados frágiles, situaciones de desplazamiento y recuperación poscrisis R*. Nueva York: INEE, en inglés.

**INEE (2010a)**

*Notas de orientación relativas a la enseñanza y el aprendizaje*. Nueva York: INEE.

**INEE (2010b)**

*Normas mínimas para la educación: Preparación, respuesta, recuperación*. Nueva York: INEE.

**INEE (2010c)**

*El derecho a elegir, el derecho a aprender*. Nueva York: INEE, en inglés.

**INEE Grupo de Trabajo sobre educación y fragilidad (n.d.)**

*Las múltiples caras de la educación en contextos frágiles y afectados por conflictos*. Nueva York: INEE, en inglés.

**IRC (2005)**

*Guía del IRC para el diseño, monitoreo y evaluación*. Nueva York: IRC, en inglés.

**IRC (2011)**

Resumen de la evaluación de la enseñanza y de EGRA en dos campamentos de refugiados eritreos en Etiopía. Nueva York: Comité Internacional de Rescate, en inglés.

**Jones, D. (2009)**

*Abrir escuelas bajo los árboles de mango: Un estudio del Programa de Educación para los refugiados de Guinea*. Nueva York: Comité Internacional de Rescate, en inglés.

**Jones, P. W. (1999)**

La globalización y el mandato de la UNESCO: las perspectivas multilaterales para el desarrollo educativo. *International Journal of Educational Development*, 19(1), 17-25, en inglés.

**Jones, P. W. (2006)**

Mandato difícil de alcanzar: UNICEF y el desarrollo educativo. *International*

*Journal of Educational Development*, 26(6), 591-604, en inglés.

**Jones, P. W., y Coleman, D. (2005)**

Las Naciones Unidas y la educación: multilateralismo, desarrollo y globalización. Londres; Nueva York: RoutledgeFalmer, en inglés.

**Kagawa, F. (2005)**

Educación en emergencias: un estudio crítico del terreno. *Comparative Education*, 41, 487-503, en inglés.

**Kassay, A. (1987)**

*Educación primaria para niños refugiados en asentamientos rurales*. Ginebra: Sección de Servicios Sociales, ACNUR, en inglés.

**Kaun, A. (2011)**

*Estudio de caso de las Normas Mínimas de la INEE: Remuneración a maestros refugiados en Malasia*. Nueva York: INEE, en inglés.

**Kelley, N., Sandison, P., y Lawry-White, S. (2004)**

*Mejorar la capacidad del ACNUR para supervisar la protección, los derechos y el bienestar de los refugiados. Informe Principal*. Ginebra: ACNUR, Unidad de Evaluación y Análisis de Políticas, en inglés.

**King, E. (2011)**

Las múltiples relaciones entre educación y conflicto: Reflexiones de profesores y estudiantes de Ruanda. En K. Mundy y S. Dryden-Peterson (Eds.), *Educación a los niños en zonas de conflicto: Investigación, política y práctica para un cambio sistémico (Un homenaje a Jackie Kirk)* (pp. 137-151), en inglés. Nueva York: Teachers College Press.

**Kirk, J. (2003)**

*La mujer en contextos de crisis: Género y conflicto*. París: UNESCO, en inglés.

**Kirk, J. (2005)**

Violencia contra las niñas en la escuela. En J. Ward (Ed.), *Cuerpos rotos, sueños rotos: la violencia*

*contra las mujeres* (pp. 72-83), en inglés. Ginebra: Naciones Unidas OCHA/IRIN.

**Kirk, J. (Ed.) (2009)**

*La certificación cuenta: el reconocimiento de los logros de aprendizaje de los estudiantes desplazados y refugiados*. París: UNESCO-IIEP, en inglés.

**Kirk, J., y Winthrop, R. (2006)**

Eliminar el abuso y la explotación sexual de las niñas en las escuelas de refugiados en África occidental: Introducir asistentes femeninas en el aula. En F. Leach y C. Mitchell (Eds.), *Lucha contra la violencia de género en las escuelas y los alrededores*, (pp. 207-215) en inglés. Stoke-on-Trent: Trentham.

**Klees, S. J. (2002)**

Política de educación del Banco Mundial: nueva retórica, vieja ideología, en inglés. *International Journal of Educational Development*, 22(5), 451-474.

**Lockheed, M. E., y Verspoor, A. (1991)**

*Mejorar la educación primaria en los países en desarrollo*. Washington: Banco Mundial, en inglés.

**Lyby, E. (2003)**

La formación profesional para los refugiados: Un estudio de caso de Tanzania. En J. Crisp, C. Talbot y D. B. Cipollone (Eds.), *Aprender para el futuro: la educación de los refugiados en los países en desarrollo*. París: UNESCO, en inglés.

**Machel, G. (1996)**

*Las repercusiones de los conflictos armados en los niños*. Nueva York: Naciones Unidas, en inglés.

**Martone, G., y Neighbor, H. (2006)**

La emergencia alibi. En A. F. Bayefsky, J. Fitzpatrick y A. C. Helton (Eds.), *Derechos humanos y de los refugiados, los desplazados internos y los trabajadores migrantes: ensayos en memoria de Joan Fitzpatrick y Arthur Helton*. Leiden; Boston: M. Nijhoff, en inglés.

**Mauoubila, K., Matabaro, I., y Servas, N. (2011)**

*Estudio de caso de las Normas Mínimas de la INEE: Proteger a los adolescentes y jóvenes refugiados través de la educación de calidad en el Chad oriental.* Nueva York: INEE, en inglés.

**Moberg, L., y Johnson-Demen, A. (2009)**

*“Pasos pequeñitos” para reconstruir las comunidades con YEP: Paquete de proyectos de educación del NRC para la juventud en Liberia: posgraduados y las actividades generadoras de ingresos.*

Oslo: NRC, en inglés.

**Moloi, F., Morobe, N., y Urwick, J. (2008)**

Educación primaria gratuita, pero inaccesible: Una crítica a la pedagogía de inglés y matemáticas en Lesoto, en inglés. *International Journal of Educational Development*, 28 (5), 612-621.

**Morlang, C., y Stolte, C. (2008)**

Educación terciaria para los refugiados en Afganistán: vital para la reconstrucción, en inglés. *Forced Migration Review*, 30, 62-63.

**Morlang, C., y Watson, S. (2007)**

*Repercusiones y logros de la educación terciaria de los refugiados: los 15 años de DAFI.* Ginebra: ACNUR, Sección de Apoyo Técnico, División de Servicios a las Operaciones, en inglés.

**Morrow, S., Maaba, B., y Pulumani, L. (2004)**

*Educación en el exilio: SOMAFCO, la escuela del Congreso Nacional Africano en Tanzania, 1978 a 1992.* Ciudad del Cabo, Sudáfrica: HSRC Press, en inglés.

**Mundy, K. (1999)**

Multilateralismo para la educación, en un orden mundial cambiante: la UNESCO y los límites de lo posible. *International Journal of Educational Development*, 19 (1), 27-52, en inglés.

**Mundy, K. (2002)**

Retrospectiva y perspectivas: la educación en la reforma del Banco Mundial. *International Journal of Educational Development*, 22(5), 483-508, en inglés.

**Naciones Unidas (1979)**

*Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.* Nueva York: Naciones Unidas.

**Naciones Unidas (1989)**

Convención sobre los Derechos del Niño (61ª sesión plenaria, Vol. A/RES/44/25).

**Naciones Unidas (1993)**

*Protección de los niños afectados por los conflictos armados* (No. A/RES/48/157). Nueva York: Asamblea General de las Naciones Unidas.

**Naciones Unidas (2010a)**

*El derecho a la educación en situaciones de emergencia* (No. A/64/L.58). Nueva York: Asamblea General de las Naciones Unidas.

**Naciones Unidas (2010b)**

*El derecho a la educación de los migrantes, los refugiados y los solicitantes de asilo. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz* (No. A/HRC/14/25). Nueva York: Asamblea General de las Naciones Unidas.

**Nakabugo, M. G. (2008)**

¿Educación primaria universal para alcanzar igualdad en el crecimiento? La paradoja de la existencia de grupos grandes en Uganda. *Journal of International Cooperation in Education*, 11(1), 117-130, en inglés.

**Nicholson, S. (2006)**

Aprendizaje acelerado después del conflicto: Documento de discusión, consultado el 6 de julio de 2009, en inglés en: <http://info.worldbank.org/etools/library/latestversion.asp?241472>

**Nicolai, S., y Triplehorn, C. (2003)**

*El papel de la educación en la protección de los niños en los*



conflictos. Londres: *Humanitarian Practice Institute*, en inglés.

**Nirrengarten, A. (2010)**

*Informe de la misión de educación a Malasia del 8 al 12 de marzo de 2010.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**Novelli, M., y Lopes Cardozo, M. T. A. (2008)**

Conflicto, educación y el sur global: nuevas orientaciones esenciales. *International Journal of Educational Development*, 28(4), 473-488, en inglés.

**NRC (n.d.)**

Núcleo de actividades de educación del NRC: Paquete de Educación para la Juventud (YEP), en Resumen, antecedentes, concepto, evaluaciones y planes de desarrollo. Oslo: NRC, en inglés.

**Obura, A. (2002)**

*Programa de educación para la paz en Dadaab y Kakuma, Kenia.* Ginebra: ACNUR, en inglés.

**Obura, A. (2003)**

*Nunca más: reconstrucción educativa en Ruanda.* París: Instituto Internacional de Planificación de la Educación.

**OOPS (2011)**

*Programa de Educación.* Ammán: OOPS, en inglés.

**Pigozzi, M. J. (1996)**

*La educación en emergencias y para la reconstrucción: un enfoque de desarrollo.* Nueva York: UNICEF, en inglés.

**Pingel, F. (2010)**

El poder del plan de estudios. En K.M. Cahill (Ed.), *Incluso en el caos: la educación en situaciones de emergencia* (1ª ed, pp 109-135). Nueva York: Fordham University Press; *Center for International Humanitarian Cooperation*, en inglés.

**Psacharopoulos, G., y Patrinos, H. A. (2002)**

*La rentabilidad de invertir en la*

*educación: una actualización* (No. 2881). Washington, DC: Banco Mundial, en inglés.

**Rahman, J. (2011)**

*El acceso a la educación de los niños bajo la protección del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR): Estudio de caso en Kuala Lumpur, Malasia.* Neuchatel: Universidad de Neuchatel, en inglés.

**Reimers, F. (2006)**

La calidad de la enseñanza cuenta: pedagogía y enseñanza de la lectoescritura de los estudiantes pobres en México. En B. Piper, S. Dryden-Peterson y Y.-S. Kim (Eds.), *International Education for the Millenium* (pp. 195-214). Cambridge, MA: Harvard Education Press, en inglés.

**Retamal, G. (Próxima publicación)**

Educación humanitaria: Significado, orígenes y práctica. Ginebra: Oficina Internacional de Educación, en inglés.

**Rezzonico, L. (2011)**

*El acceso a la educación de los niños bajo la protección del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR): Estudio de caso: los repatriados mauritanos de Senegal.* Neuchatel: Universidad de Neuchatel, en inglés.

**Robinson, J. P. (2011)**

*Impacto mundial en el aprendizaje: tomar medidas sobre la educación en los países en desarrollo.* Washington, DC: Brookings Institution, en inglés.

**Rolstad, K., Mahoney, K., y Glass, G. (2005)**

La perspectiva general: un meta análisis de la investigación sobre la efectividad del programa Aprendizajes del Idioma Inglés. *Educational Policy*, 19(4), 572-594, en inglés.

**Rowley, E. A., Burnham, G. M., y Drabe, R. M. (2006)**

Situaciones de refugiados prolongadas: sistemas paralelos

de salud y de planificación para la integración de servicios. *Journal of Refugee Studies*, 19(2), 158-186, en inglés.

**Save the Children (2008)**

*Aprender de quienes la viven: Una evaluación de la educación de los niños en Estados frágiles afectados por conflictos, Informe Mundial 2008 Reescribamos el futuro: Save the Children Alliance*, en inglés.

**Save the Children (2009)**

*Niños sin escolarizar y Estados frágiles afectados por conflictos: Save the Children*, en inglés.

**Secretaría de la Iniciativa Vía Rápida (2009)**

Llegar a los niños fuera de la escuela: Poner la educación inclusiva en la vía rápida. Washington, DC: Iniciativa Vía Rápida, en inglés.

**Seitz, K. (2004)**

*Educación y conflicto: El papel de la educación en la creación, la prevención y resolución de las crisis sociales: Consecuencias para la cooperación con el desarrollo*. Eschborn, Alemania: Cooperación Técnica Alemana (GTZ), en inglés.

**Serote, P. (1992)**

Universidad de la Libertad Salomón Mahlangu: Una experiencia educativa sudafricana única en Tanzania. *Transformation*, 20, 47-60, en inglés.

**Shepler, S. (2011)**

“Ayudar a nuestros hijos ayudará en la reconstrucción de nuestro país”: profesores repatriados en Sierra Leona y Liberia después de los conflictos. En K. Mundy y S. Dryden-Peterson (Eds.), *Educación a los niños en zonas de conflicto: Investigación, política y práctica para un cambio sistémico (Un homenaje a Jackie Kirk)* (pp. 199-217) en inglés. Nueva York: Teachers College Press.

**Shriberg, J. (2007)**

*¿Enseñar bien? Los esfuerzos educativos de reconstrucción y apoyo a los maestros en la Liberia*

*de posguerra*. Nueva York: Comité Internacional de Rescate, en inglés.

**Sinclair, M. (1998)**

Educación de los refugiados a mediados de la década de 1990. En G. Retamal y R. Aedo-Richmond (Eds.), *La educación como respuesta humanitaria* (pp. 262-270). Londres: UNESCO, Oficina Internacional de Educación, en inglés.

**Sinclair, M. (2001)**

Educación en emergencias. En J. Crisp, C. Talbot y D. B. Cipollone (Eds.), *Aprender para el futuro: La educación de los refugiados en países en desarrollo* (pp. 1-83). Ginebra: UNESCO, en inglés.

**Sinclair, M. (2004)**

*Aprendiendo a vivir juntos: Desarrollar habilidades, valores y actitudes para el siglo veintiuno*. París: UNESCO, en inglés.

**Sinclair, M., Davies, L., Obura, A., y Tibbitts, F. (2008)**

*Aprendiendo a vivir juntos: Diseño, seguimiento y evaluación de la educación en habilidades para la vida, la ciudadanía, la paz y los derechos humanos*. Eschborn, Alemania: GTZ.

**Sommers, M. (2003)**

La educación para la paz y la juventud refugiada. En J. Crisp, C. Talbot & D. B. Cipollone (Eds.), *Educación de los refugiados en los países en desarrollo: Política y práctica* (pp. 163-216). París: UNESCO, en inglés.

**Sommers, M. (2004)**

*Coordinación de la educación durante las emergencias y la reconstrucción: retos y responsabilidades*. París: Instituto Internacional de Planificación de la Educación, en inglés.

**Sommers, M. (2006)**

*Por temor a los hombres jóvenes de África: el caso de Ruanda* (documento No. 32). Washington, DC: Banco Mundial (Prevención del conflicto y reconstrucción), en inglés.

**Talbot, C. (2011)**

*La educación para los jóvenes: ¿Se destacan los puntos de vista positivos y negativos?* Network News Blog, consultado el 18 de junio de 2011, en inglés en: [http://ineesite.org/index.php/post/blog\\_education\\_for\\_young\\_people\\_are\\_both\\_positive\\_and\\_negative\\_views\\_highli/](http://ineesite.org/index.php/post/blog_education_for_young_people_are_both_positive_and_negative_views_highli/)

**Tapscott, C. (1994)**

La historia de dos regresos: Influencias de la economía y el Estado sobre la reintegración de los repatriados de Namibia, 1989-1991. En T. Allen y H. Morsink (Eds.), *Cuando los refugiados vuelven a casa: Experiencias africanas* (1ª ed. americana, pp. 251-259). Trenton, N. J.: Africa World Press, en inglés.

**Tawil, S., Harley, A., y Braslavsky, C. (2004)**

*Educación, conflicto y cohesión social*. Ginebra: UNESCO, Oficina Internacional de Educación, en inglés.

**Tomaševski, K. (2001)**

*Las obligaciones de derechos humanos: hacer la educación disponible, accesible, aceptable y adaptable* (No. 3). Gotemburgo: Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo (ASDI), en inglés.

**Umbima, J., Koelbel, A., y Hassan, A. A. (2010)**

*Estudio y evaluación conjuntos del Sector Educación en el campamento de refugiados de Dadaab*. Nairobi: ACNUR, en inglés.

**UNESCO (1996a)**

*“La educación encierra un tesoro”:* Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, el Informe Delors. París: UNESCO.

**UNESCO (1996b)**

*La Reafirmación de Ammán, reunión de mediados del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos*. Ammán, Jordania: UNESCO.

**UNESCO (2000)**

*El Marco de Acción de Dakar:*

*Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.

**UNESCO (2004a)**

*Textos básicos*. París: UNESCO.

**UNESCO (2004b)**

*Informe 2005 de seguimiento de la EPT en el mundo: Educación para todos: El imperativo de la calidad*. París: UNESCO.

**UNESCO (2011)**

*Informe 2011 de seguimiento de la EPT en el mundo: Una crisis encubierta: conflictos armados y educación*. París: UNESCO.

**UNESCO y ACNUR (1984)**

*Memorando de Entendimiento entre la UNESCO y el ACNUR sobre la educación para los refugiados*. París: UNESCO y ACNUR, en inglés.

**UNICEF (2010)**

*Compromisos básicos para la infancia en las actividades humanitarias*. Nueva York: UNICEF.

**UNICEF y ACNUR (2010)**

*Nota conjunta sobre los esfuerzos para fortalecer la colaboración del UNICEF y el ACNUR con base en el Memorando de Entendimiento del 16 de marzo de 1996*. Ginebra: UNICEF y ACNUR, en inglés.

**USAID (2011)**

*Estrategia de educación 2011-2015 de la USAID: Educación: Oportunidad a través del aprendizaje*. Washington, DC: USAID, en inglés.

**Verdirame, G., y Harrell-Bond, B. E. (2005)**

*Derechos en el exilio: el rostro del Jano humanitarismo*. Nueva York: Berghahn Books, en inglés.

**Voll, S. B. (2009)**

*Educación para los refugiados sudaneses en el Chad oriental, Informe del enviado del NRC a la SO Abeche, 15 de agosto de 2008 – 23 de febrero de 2009*. A petición del NRC, en inglés.

**Waters, T., y Leblanc, K. (2005)**

*Refugiados y educación: Enseñanza pública masiva sin Estado-Nación. Comparative Education Review, 49(2), 129-147, en inglés.*

**Wettstein, M. (2011)**

*El acceso a la educación de los niños bajo la protección del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR): Estudio de caso en el asentamiento de refugiados Kyangwali, Uganda. Neuchatel: Universidad de Neuchatel, en inglés.*

**Winthrop, R., y Kirk, J. (2008)**

*Aprendizaje para un futuro brillante: Escolarización, conflicto armado y bienestar de los niños. Comparative Education Review, 52(4), en inglés.*

**Young Lives (2009)**

*Hallazgos claves sobre la educación. Oxford: Departamento de Desarrollo Internacional de Oxford, en inglés.*



