

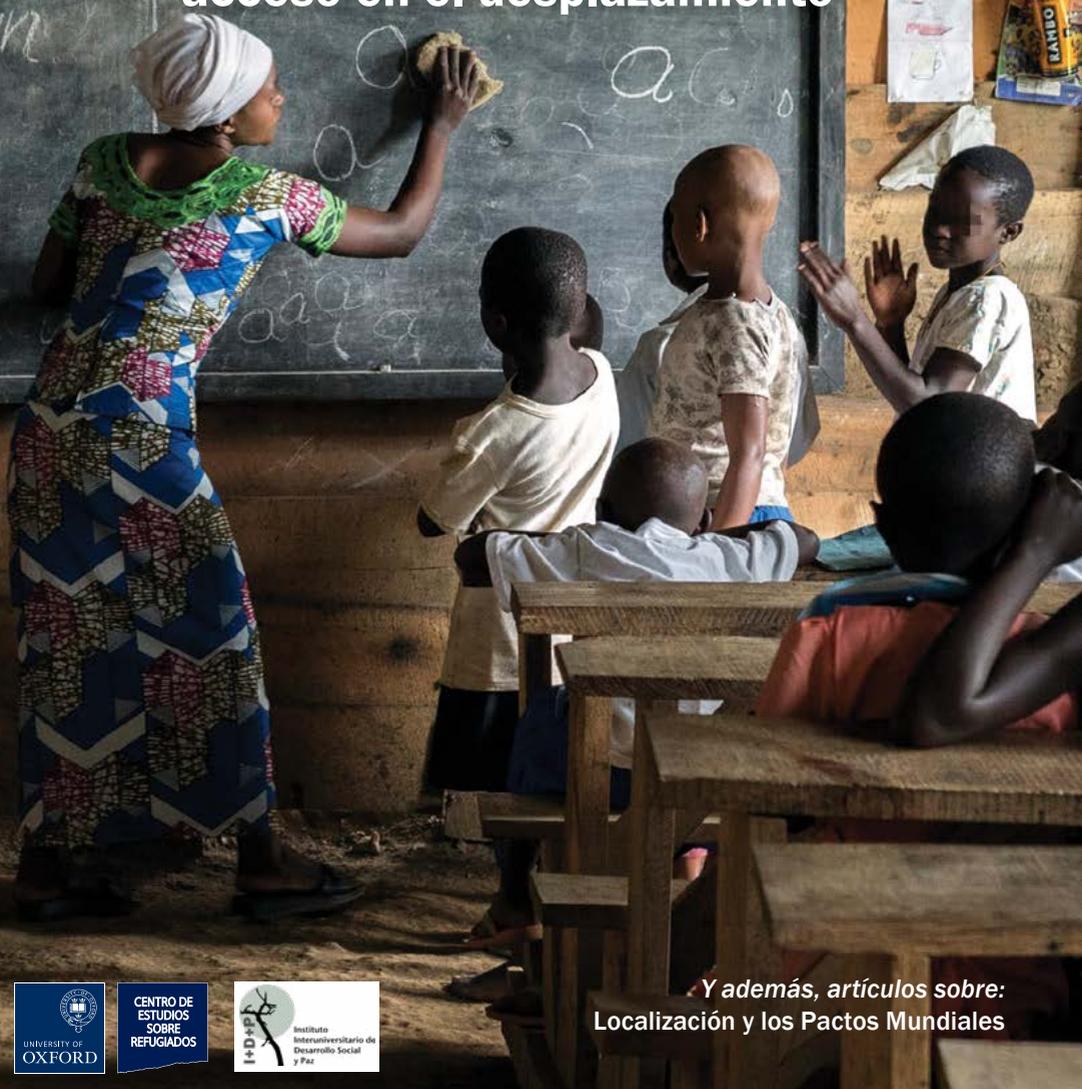
# MIGRACIONES FORZADAS

número 60  
marzo 2019

revista

## Educación:

necesidades, derechos y  
acceso en el desplazamiento



Y además, artículos sobre:  
Localización y los Pactos Mundiales



CENTRO DE ESTUDIOS  
SOBRE  
REFUGIADOS



La Revista Migraciones Forzadas (RMF) pretende ser un foro de intercambio de experiencias, información e ideas entre investigadores, refugiados y desplazados internos, así como personas que trabajan con ellos. RMF se publica en inglés, español, árabe y francés por el Centro de Estudios sobre Refugiados. La edición en castellano se publica en colaboración con el Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz de la Universidad de Alicante (IUDESP).

## Personal en Oxford

Marion Couldrey y

Jenny Peebles (Editoras)

Maureen Schoenfeld (Asistente

de Promoción y Financiación)

Sharon Ellis (Asistente)

## Forced Migration Review

Refugee Studies Centre

Oxford Department of International

Development, University of Oxford,

3 Mansfield Road,

Oxford OX1 3TB, UK.

[fmr@qeh.ox.ac.uk](mailto:fmr@qeh.ox.ac.uk)

Skype: fmreview

Tel: +44 (0)1865 281700

[www.fmreview.org](http://www.fmreview.org)

## De la edición en español

Eva Espinar Ruiz y Laura Moreno

Mancebo, IUDESP, Universidad de

Alicante, Apartado de Correos 99,

E03080 Alicante, España

[rmf@ua.es](mailto:rmf@ua.es)

[www.fmreview.org/es](http://www.fmreview.org/es)

**Renuncia de responsabilidad:** Las

opiniones vertidas en los artículos de

RMF no reflejan necesariamente la

opinión de los editores, del RSC o del

IUDESP.



ISSN 1460-1989

Diseñado por

Art24 [www.art24.co.uk](http://www.art24.co.uk)

## De las editoras

La educación es uno de los aspectos más importantes de nuestras vidas: vital para nuestro desarrollo, nuestra comprensión y nuestra realización personal y profesional a lo largo de la vida. Según lo descrito por 23 estudiantes desplazados que son coautores de uno de los artículos en este número, “es clave para la vida”. Sin embargo, en tiempos de crisis, millones de jóvenes desplazados pierden meses o años de educación, y esto los perjudica a ellos y a sus familias, así como a sus sociedades, tanto a corto como a largo plazo.

En este número de RMF, autores de todo el mundo debaten sobre la mejor manera de permitir el acceso a una educación de calidad tanto en situaciones de emergencia como en contextos de reasentamiento y asilo. Representan a gobiernos, donantes internacionales, ONG, agencias de la ONU, la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, instituciones académicas, proyectos locales de educación y una firma legal. Además, algunos de ellos han experimentado los desafíos de aprender y enseñar mientras están desplazados.

Marion Couldrey y Jenny Peebles • Editoras, Forced Migration Review



## De la edición en español

La educación es un derecho humano básico que debería ser accesible y de calidad, incluso en contextos de crisis. Por ello, es necesario que prosigan los esfuerzos de la comunidad internacional destinados a elaborar e implementar políticas que mejoren la prestación de servicios educativos en la respuesta a situaciones de emergencia.

La revista completa está disponible en línea en [www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento](http://www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento), junto con el Informe de los editores, que proporciona una vista rápida de la cobertura del número y sus principales puntos. También está disponible nuestro resumen, que proporciona una lista ampliada de contenidos con códigos QR y enlaces web de los artículos individuales. Todos los artículos están disponibles individualmente en formato PDF, HTML y (solo en inglés) podcast.

Este número está disponible en español, inglés, árabe y francés. Por favor, compártalo el máximo posible. Si desea recibir copias impresas escribanos a [rmf@ua.es](mailto:rmf@ua.es).

Nos gustaría dar las gracias a Marina Anselme (RET International), Anthony Nolan (Save the Children International) y Jessica Oddy (Save the Children UK) por su ayuda como asesores para el tema principal, y a los siguientes donantes por su apoyo a esta edición: Servicio Jesuita a Refugiados, Oxfam IBIS, RET International, Southern New Hampshire University, Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación y ACNUR/Sección de Educación. Todos nuestros donantes actuales y recientes se enumeran en la página siguiente.

**Próximas ediciones:** consulte la información de la contraportada.

Eva Espinar y Laura Moreno • Revista Migraciones Forzadas



## Gracias a todos nuestros donantes

ADRA International • Danish Refugee Council • ESRC-AHRC • Global Program on Forced Displacement of the World Bank Group • Government of the Principality of Liechtenstein • ICRC • IDMC • International Rescue Committee • IOM • Jesuit Refugee Service • Luxembourg Ministry of Foreign Affairs • Mercy Corps • Mohammed Abu-Risha • Open Society Foundations • Oxfam • Oxfam IBIS • Regional Development and Protection Programme for the Middle East

• RET International • Southern New Hampshire University • Swiss Agency for Development and Cooperation • Swiss Federal Department of Foreign Affairs • UNHCR • UNOCHA • Wellcome Trust • Women's Refugee Commission

También nos gustaría agradecer a todos los que han hecho donaciones en línea:

[www.fmreview.org/es/donaciones-en-linea](http://www.fmreview.org/es/donaciones-en-linea)

## Educación

- 4 Prólogo: La educación, un imperativo humanitario y de desarrollo**  
Manuel Bessler
- 5 Sentirse lo suficientemente seguro para aprender en una zona de conflicto**  
Bethan McEvoy
- 8 El desarrollo de la primera infancia y el apoyo psicológico en Siria**  
Fatima Khaddour
- 11 Igualdad de género en la educación en situaciones de emergencia**  
Eva Iversen y Else Oestergaard
- 13 Romper el silencio: coerción sexual y abuso en la educación posterior al conflicto**  
Sophie Bray-Watkins
- 15 Fortalecer los sistemas educativos para brindar respuestas educativas a largo plazo**  
Thea Lacey y Marcello Viola
- 19 Jordania: política educativa en transición**  
Julie Chinnery
- 21 Aplicar una teoría de aprendizaje para crear “buen aprendizaje” en emergencias: la experiencia de Dadaab, Kenia**  
Allyson Krupar y Marina L Anselme
- 25 Espacios adaptados a los niños: reforzar su papel en la mejora de los resultados del aprendizaje**  
Gurvinder Singh y Charlotte Tocchio
- 27 Educación para refugiados en Grecia: ¿integración o segregación?**  
Giorgos Simopoulos y Antonios Alexandridis
- 30 Escuelas de la calle y autobuses escuela: provisión de educación informal en Francia**  
Maria Hagan
- 31 La alfabetización de adultos: un componente esencial del CRRF**  
Massimo Lanciotti
- 34 Un recorrido por las opciones curriculares de los refugiados palestinos**  
Jo Kelcey
- 36 Niños refugiados con discapacidad de comunicación en Ruanda: brindar los servicios de enseñanza que necesitan**  
Helen Barrett, Julie Marshall y Juliet Goldbart
- 39 Política migratoria del Reino Unido: restricciones sobre el derecho a estudiar de los solicitantes de asilo**  
Helen Baron
- 41 “La educación es clave para la vida”: la importancia de la educación desde la perspectiva de estudiantes desplazados**  
Estudiantes, instructor de informática y director del curso de OLIVE
- 43 Acceder y prosperar en la educación en el Reino Unido**  
Catherine Gladwell
- 47 Aprender durante el reasentamiento**  
Marwa Belghazi
- 50 Brechas de escolarización de los refugiados sirios en Turquía**  
Melissa Hauber-Özer
- 52 La educación de niños no acompañados en alojamientos estadounidenses**  
Kylie Diebold, Kerri Evans y Emily Hornung
- 56 Los docentes en el desplazamiento: lecciones de Dadaab**  
Mohamed Duale, Ochan Leomoi, Abdullahi Aden, Okello Oyat, Arte Dagane y Abdikadir Abikar
- 59 Trabajo infantil y asistencia escolar en Turquía**  
Ozlem Erden
- 61 Cooperación intersectorial para la educación de refugiados afganos en Irán**  
Reem Shammout y Olivier Vandecasteele
- 65 El aprendizaje conectado: ¿el futuro de la educación superior?**  
Hana Addam El-Ghali y Emma Ghosn
- 67 Aprendizaje conectado: la evaluación de los refugiados**  
Moise Dushime, Eugenie Manirafasha y Kalenga Mbonyinshuti
- 68 La importancia del acceso y la homologación: aprender de la frontera entre Tailandia y Myanmar**  
Mary Purkey y Megan Irving
- 71 Mejorar los ambientes de aprendizaje en situaciones de emergencia a través de la participación de la comunidad**  
Zeina Bali
- 74 Medición factible del aprendizaje en situaciones de emergencia: enseñanzas de Uganda**  
Nikhit D'Sa, Allyson Krupar y Clay Westrope
- 76 Evidencias para la educación en situaciones de emergencia: quién decide y por qué importa**  
Nadeen Alalami

## Artículos generales

- 78 Localización: ¿estamos frustrados, no somos estúpidos!**  
Listowell Efe Usen
- 79 Implementación de los Pactos Mundiales: la importancia de un enfoque que abarque a toda la sociedad**  
Tamara Domicelj y Carolina Gottardo
- 83 Noticias del Centro de Estudios sobre Refugiados**

## Y una pregunta...

RMF solo se publica si obtenemos suficiente financiación externa. Si personalmente se ha beneficiado de leer RMF, ¿podría hacer una donación para apoyar futuras ediciones? Visite nuestra página de donaciones en línea [bit.ly/Support-FMR](http://bit.ly/Support-FMR). Si el 10% de nuestros lectores habituales donara 50 US\$ cada uno, ¡entre todos podrían financiar una edición completa!

## Imagen de portada:

Tras abandonar los estudios debido al conflicto, estos niños desplazados internos en la República Democrática del Congo retoman su educación.

© ACNUR/Brian Sokol



## Prólogo: La educación, un imperativo humanitario y de desarrollo

Manuel Bessler

Durante demasiado tiempo los donantes y la comunidad internacional han obviado la educación en la respuesta humanitaria. Suiza no era una excepción. La alimentación, el agua, la salud y la vivienda eran las prioridades habituales durante las emergencias, mientras que la educación se consideraba más como un objetivo a largo plazo que los gobiernos nacionales y los organismos de desarrollo debían abordar una vez superada la crisis.

Pero estábamos equivocados. Simplemente ignoramos la tendencia de las familias a considerar la educación de sus hijos —a menudo interrumpida o inexistente— como una necesidad prioritaria en el desplazamiento. No éramos lo suficientemente conscientes del papel sustentador y protector de la educación durante las situaciones de conflicto y de crisis. Subestimamos el impacto que la educación puede tener en la convivencia pacífica y nos equivocamos al juzgar las consecuencias socioeconómicas de la falta de acceso a la educación durante el desplazamiento, tanto para los países de acogida como para los de origen.

Por suerte hemos progresado mucho. Desde la Cumbre Humanitaria Mundial de 2016 nos hemos ido concienciando cada vez más de la necesidad humanitaria que supone garantizar el acceso a la educación durante las crisis. El 52 % de los 69 millones de personas desplazadas que hay en todo el mundo es menor de 18 años. Las crisis de desplazamiento son cada vez más prolongadas y a menudo afectan a una parte importante del tiempo que un niño necesita para crecer, desarrollarse y prepararse para la vida adulta. El derecho a una educación de calidad no desaparece por los conflictos y los desplazamientos. Los gobiernos nacionales, las organizaciones internacionales, las organizaciones no gubernamentales (ONG), las partes del conflicto y nosotros, como organismos donantes, tenemos la obligación de proteger el derecho a la educación, con independencia de las circunstancias. Los menores deben poder ir a la escuela y aprender en un entorno seguro. Se les debe dar la oportunidad de desarrollar su potencial al máximo, aunque vivan en un campo de refugiados, en un asentamiento

improvisado, en una ciudad o aunque todavía estén en tránsito. La educación —derecho recogido en la Convención sobre los Derechos del Niño— es una responsabilidad colectiva.

Suiza considera que la educación es la base esencial del desarrollo individual, social y económico, y pilar de valores como la igualdad, el respeto, la tolerancia y la dignidad. Por consiguiente, la educación básica y el desarrollo de aptitudes profesionales son áreas prioritarias de nuestra cooperación internacional. Para el período 2017–2020 hemos duplicado nuestro apoyo financiero en estos ámbitos. La Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE) publicó en 2017 su primera estrategia educativa, que serviría de guía para el compromiso bilateral y multilateral de Suiza en este sector. Aumentar el apoyo a la educación en contextos delicados y afectados por la crisis es una prioridad estratégica para Suiza, ya que es ahí donde las desigualdades y vulnerabilidades son mayores y donde la educación puede ayudar a crear sociedades más inclusivas, justas y pacíficas. La protección del derecho a la educación en situaciones de emergencia, crisis prolongadas y desplazamientos forma parte del mandato humanitario de Suiza y es un aspecto indispensable para proteger a los menores y darles esperanza en el futuro.

Esta edición de Revista Migraciones Forzadas es oportuna y necesaria. En una época de desplazamientos sin precedentes, donde aumentan las hostilidades y los conflictos prolongados, es importante recordar lo que está en juego si se impide a las niñas y niños desplazados ir a la escuela. La educación es el medio más poderoso para romper los ciclos de vulnerabilidad y pobreza, y sin ella no puede haber desarrollo sostenible alguno. Los jóvenes desplazados tienen un enorme potencial para contribuir a la sociedad, pero se necesita un mayor compromiso internacional para apoyar a los países que se enfrentan a un aumento de los movimientos demográficos. El 85 % de los refugiados vive en países en desarrollo que ya experimentan dificultades con unos sistemas educativos al límite de su capacidad. Hay que dar asistencia a los países para garantizar que los menores desplazados puedan acceder a las escuelas locales. Hemos de apoyar a los

marzo 2019

[www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento](http://www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento)

ministerios nacionales de educación, a los maestros y a los padres para que tanto los menores desplazados como los de la comunidad de acogida puedan aprender y crecer en entornos seguros y adaptados a ellos. Y tenemos que encontrar soluciones creativas para que los niños y jóvenes que se han quedado fuera de la enseñanza puedan ponerse al día. Todo esto requiere la acción conjunta de las comunidades humanitarias y de desarrollo, las ONG, los organismos multilaterales y bilaterales y el sector privado. Suiza hace un llamamiento a los demás para que sigan su ejemplo y den prioridad a la educación en su formulación de políticas, financiación y en sus acciones sobre el terreno. La educación para los niños y jóvenes

desplazados es al mismo tiempo una respuesta de emergencia inmediata y una manera eficaz de trabajar para lograr soluciones duraderas durante los desplazamientos prolongados.

**Manuel Bessler**

Embajador, Jefe de la Unidad de Ayuda Humanitaria de la Confederación Suiza, Subdirector General de la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE)

Información sobre la Unidad de Ayuda Humanitaria de la COSUDE: [bit.ly/SDC-Humanitarian-Aid](http://bit.ly/SDC-Humanitarian-Aid)

Contacto con la Red Educativa de la COSUDE: [education@eda.admin.ch](mailto:education@eda.admin.ch)

## Sentirse lo suficientemente seguro para aprender en una zona de conflicto

Bethan McEvoy

**Si la programación psicosocial en Afganistán pretende brindar un “lugar seguro” para que los niños aprendan en un contexto de mucha inseguridad, es esencial desarrollar una sensación interior de seguridad, enseñando al mismo tiempo competencias de resolución de problemas y a permanecer alertas ante los muy reales riesgos externos.**

Con frecuencia, los programas psicosociales tradicionales se centran en incidentes que han ocurrido en el pasado y se implementan en espacios que ahora son físicamente seguros. Sin embargo, en contextos de crisis prolongadas como el de Afganistán, los niños no solo están lidiando con traumas pasados, sino también con estrés y temor continuos. En estos contextos, la programación psicosocial debe adoptar un enfoque diferente. El desarrollo de la sensación de seguridad debe enfocarse en fortalecer la conciencia que tiene el niño acerca del riesgo y del estrés, enseñando competencias de resolución de problemas individuales y creando una sensación de seguridad a través del juego, la expresión creativa y los ejercicios de confianza.

En Afganistán, hay unos 767 600 niños que han sido desplazados internamente por el conflicto<sup>1</sup>. Asegurar la continuidad de la educación durante una crisis es vital para proporcionar rutinas y estructuras, permitir a los niños perseguir objetivos a más largo plazo y reducir el abandono de por vida de la educación. El Consejo Noruego de Refugiados (NRC, por sus siglas en inglés) brinda

educación a miles de niños desplazados en Afganistán, pero descubrió que, con la mayor exposición en los últimos años a una violencia terrible, ahora es aún más difícil que los niños se integren en su nuevo entorno y continúen motivados con su educación<sup>2</sup>.

En respuesta, desde diciembre de 2017, el NRC de Afganistán ha estado implementado un programa complementario en el aula dentro de las escuelas del país para abordar las necesidades psicosociales agudas de los niños afectados por traumas inducidos por el conflicto. Este programa —the Better Learning Programme, BLP (Programa para un Mejor Aprendizaje)— fue desarrollado por el NRC y la Universidad de Tromsø en 2007 y fue probado primero en Uganda y después en Palestina. El programa ayuda a los estudiantes a identificar sus reacciones al estrés, aprender técnicas para calmarse y sentirse seguros, ser activos en su propia recuperación y poder hablar con los maestros y sus familias acerca de sus problemas. También busca desarrollar la resiliencia en la comunidad escolar, mediante el fortalecimiento de la colaboración entre maestros y padres en el apoyo al bienestar de los alumnos.



Consejo Noruego para Refugiados, Afganistán

Los niños practican tensando y aflojando sus músculos, para relajarse. Programa para un Mejor Aprendizaje, Afganistán.

### Identificar el estrés y sentirse seguro

Nuestra sensación de seguridad generalmente se distorsiona después de un evento posiblemente letal, y los sobrevivientes pueden sentirse aterrizados ante el menor ruido o recordatorio sensorial. Los modelos para la recuperación de traumas se enfocan en la necesidad de restablecer la sensación de seguridad para recuperar el control sobre la respuesta psicológica del cuerpo ante eventos traumáticos. A menudo, se alienta a los supervivientes a separar el pasado del presente, reconociendo que el evento potencialmente letal se encuentra en el pasado y que ahora, en el presente, están seguros. El programa BLP enseña a los estudiantes a identificar las fuentes de estrés, sus reacciones ante él y su impacto físico, y luego a aprender ejercicios prácticos tranquilizadores, como respiración profunda, tensión y liberación de los músculos, equilibrios y varios estiramientos. Los niños practican estos ejercicios en cada sesión y se los alienta a practicarlos en el hogar y con sus padres. Estos ejercicios los ayudan a tomar el control de sus síntomas y a sentirse capaces de gestionar su propio estrés.

Sin embargo, en Afganistán, los riesgos relacionados con el conflicto continúan afectando a los niños, incluso cuando han sido desplazados a provincias más seguras. Es común que en sus nuevas comunidades, los niños continúen escuchando salvas de cohetes o tiroteos, y alentar a los niños a que crean que ahora están seguros podría, en realidad, ser perjudicial y dejarlos vulnerables a otros traumas si experimentaran otro incidente o si se vieran obligados a mudarse otra vez. Un ejercicio, llamado "espacio seguro", ayuda a los niños a visualizar un lugar real o imaginario donde se sienten seguros, experimentando e interiorizando de esta manera una sensación de

seguridad. El objetivo de este tipo de ejercicios es ayudar a los estudiantes a lidiar no solo con las pesadillas o recuerdos intrusivos, sino también con sonidos angustiantes, rumores o experiencias con las que se topan en su vida cotidiana. Se alentó a los niños a usar los ejercicios cuando los despertaba una explosión durante la noche (siempre y cuando no estuvieran en peligro inmediato) y al hacerlo, se sentían capaces de permanecer en calma cuando había combates en distritos cercanos.

*"Amo el espacio seguro. Simplemente cerrar los ojos y pensar en algún lugar calmo y seguro, algún lugar lindo... Es increíble."*

### Mantener la seguridad física

En la fase piloto del BLP, se observó que los niños se sentían seguros durante la sesión, pero luego atravesarían situaciones aterradoras fuera del aula. En el camino a la escuela, los niños se enfrentan a la posibilidad de ser secuestrados o de encontrarse en enfrentamientos armados o explosiones, minas terrestres, acoso de miembros de la comunidad y accidentes de tránsito. También hay altos niveles de maltrato en el hogar y trabajo infantil. Decirles a los niños que están seguros cuando habitualmente se enfrentan a numerosos riesgos puede desempoderarlos y tomarlos desprevenidos. En la segunda fase del desarrollo del BLP, por lo tanto, se añadió una sesión nueva para ayudar a los niños a ser conscientes de los riesgos en sus comunidades y a identificar las medidas para mantenerse a salvo, tal como caminar en grupos a la escuela o identificar rutas alternativas. Se alienta a los niños a dibujar un mapa de su comunidad y a abordar los riesgos potenciales; con el apoyo del maestro, pueden explorar maneras de mantenerse a salvo.

La combinación de soluciones prácticas a problemas reales y estrategias de resolución de

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

problemas para lidiar con el impacto emocional ha ayudado a aumentar la sensación de seguridad de los estudiantes. Mientras tanto, los maestros también hallaron que la sesión era útil para ayudarlos a entender mejor los riesgos particulares que enfrentan los estudiantes individuales y las diferentes formas que tienen de apoyarlos. Los estudiantes también tuvieron más confianza para pedir apoyo a los adultos acerca de los riesgos en la comunidad. Sin embargo, la nueva sesión requiere de mayor evaluación para determinar la efectividad de las estrategias de mitigación de riesgos.

### Crear seguridad a través del juego

Para muchos niños en Afganistán, es difícil encontrar un lugar que sea físicamente seguro del todo y/o apto para niños. El BLP, por lo tanto, buscó ayudar a los niños a experimentar una sensación de seguridad que no dependiera del ambiente físico. Cada sesión de BLP seguía el mismo patrón todas las semanas para desarrollar familiaridad y previsibilidad, y los ejercicios creativos y juegos formaron una parte esencial de la rutina semanal.

Jugar es esencial para el desarrollo de los niños y también crea y fortalece la sensación de seguridad. Jugar ayuda a los niños a procesar y a expresar las emociones en forma medida, y puede ayudar a elevar su autoestima. Aun así, muchos niños de Afganistán tienen pocas o ninguna oportunidad de jugar, incluso en la escuela. Los métodos de enseñanza tienden a ser bastante tradicionales, los docentes transmiten conocimientos mientras los estudiantes toman notas. Al inicio de la implementación del BLP, los maestros tendían a hablar mucho, explicar los conceptos del programa, lo cual reducía el tiempo y el espacio disponible para que los niños se expresaran. A medida que se desarrolló el programa, se introdujeron juegos en todas las sesiones. Esto tuvo dos objetivos. El primero era ayudar a los estudiantes y a los maestros a relajarse y a aumentar la sensación de confianza y seguridad dentro del grupo. El segundo objetivo era asegurar que los niños salieran de la sesión sintiéndose bien. A la luz de la falta de servicios y redes de apoyo en las comunidades de los niños —incluyendo el acceso extremadamente limitado a cualquier forma de asesoramiento psicológico— fue importante asegurar que si durante las sesiones emergían emociones o recuerdos difíciles, se pudiera usar un juego para ayudar a sacudir sentimientos incómodos.

Desde la introducción de los juegos en cada sesión, hubo un cambio notorio entre estudiantes y maestros, en particular, en el nivel de risa y tranquilidad en el aula y el estrecho vínculo dentro del grupo. Los maestros expresaron cuánto disfrutaban ver reír a sus estudiantes y cómo había aumentado su confianza como maestros. Las observaciones demostraron que la sensación de seguridad de los estudiantes aumentó y que podían expresar sus sentimientos y recibir ayuda para gestionarlos; niños a los que se observó llorando en el medio de la sesión mientras compartían una historia terminaron la sesión riendo y sonriendo después de participar en un juego grupal.

### Impacto e implementación

El programa BLP se puede implementar casi en cualquier sitio e incluso cuando se deben reubicar las clases debido a problemas de seguridad, se puede desarrollar la sensación de seguridad porque depende de la confianza del grupo y no del espacio físico<sup>3</sup>. A la fecha, la evaluación del programa indicó una reducción de las pesadillas, emociones angustiantes y enfermedades físicas, un incremento en el interés por asistir a la escuela y completar la tarea y, tal vez lo que es más importante, una mayor sensación de seguridad. El 78 % de los niños que había participado en el BLP dijo que se sentía menos asustado debido al grupo de BLP. Los estudiantes consideraron al BLP como un espacio donde se sentían cómodos, relajados y seguros y dijeron que podían acceder a estos sentimientos en casa, en cualquier momento, al practicar los ejercicios del BLP, ya sea solos, o con amigos y familia.

Implementar el BLP en Afganistán ha requerido de varias rondas de adaptación y todavía estamos en proceso de desarrollar los planes de la sesión y capacitación docente, como también considerar la manera de involucrar mejor a los padres y a la comunidad general. Continuará requiriendo mayor adaptación y fortalecimiento a la luz de la seguridad en deterioro de Afganistán.

Bethan McEvoy [bethan.mcevoy@nrc.no](mailto:bethan.mcevoy@nrc.no)

Asesora en educación, Consejo Noruego para los Refugiados, Afganistán [www.nrc.no](http://www.nrc.no)

1. Desde septiembre de 2018.
2. NRC (2018) *Education in Emergencies; Children in Distress. A Child Protection Risk Analysis for NRC Afghanistan's Education Programme*, [bit.ly/NRC-eie-afghanistan-2018](https://bit.ly/NRC-eie-afghanistan-2018)
3. Para obtener más información sobre el BLP del NRC contacte con [sonia.gomez@nrc.no](mailto:sonia.gomez@nrc.no).

## El desarrollo de la primera infancia y el apoyo psicológico en Siria

Fatima Khaddour

**La programación del desarrollo de la primera infancia y el apoyo psicológico debe poder evolucionar con el fin de atender las necesidades cambiantes y responder a los desafíos que surgen.**

Desde el comienzo de la crisis siria, los desplazados internos de toda Siria buscaron un refugio seguro en el distrito de Salamíe, al este de la gobernación de Hama, aumentando la población en un 40 % hasta su total actual de 300 000. Muchos de los desplazados —incluyendo niños— sufrieron de traumas graves. Los actores humanitarios en la ciudad de Salamíe, incluyendo la Media Luna Roja Árabe Siria (MLRAS) y la Red de Desarrollo Aga Khan (AKDN, por sus siglas en inglés), desplegaron equipos de apoyo psicosocial, pero los encargados pronto se dieron cuenta de que no estaban preparados para abordar la considerable amplitud de las necesidades de salud mental.

La AKDN, por lo tanto, desarrolló un plan estratégico para brindar apoyo psicosocial completo en el distrito de Salamíe, usando enfoques comunitarios sostenibles a la salud mental y al apoyo psicosocial. Además de la promoción y la generación de conciencia acerca de la salud mental y el apoyo psicosocial en contextos de conflicto, y el fortalecimiento de las capacidades en términos de competencias y cantidad de trabajadores de la salud mental, el plan también incorporó elementos de protección específicamente diseñados para niños. Estos incluyeron la provisión de espacios y apoyo amigables no formales para ayudar a los niños a desarrollar mecanismos de resolución de problemas, así como actividades para ayudar a los adultos a entender el desarrollo psicológico, social, cognitivo, motor y lingüístico de sus hijos.

### Me and My Child in Crisis

Uno de los elementos clave del plan estratégico fue el programa Me and My Child in Crisis (Yo y mi hijo en crisis, MMIC, por sus siglas en inglés), que integró el apoyo psicosocial en la programación bien establecida del desarrollo de la primera infancia (DPI) en la AKDN. En un principio, el programa MMIC se estableció con el objetivo de ofrecer sesiones para padres, donde los padres de desplazados internos y de la comunidad de acogida pudieran reunirse

en un espacio seguro y amigable, donde pudieran hablar acerca de sus experiencias traumáticas (como la muerte, pérdida, dolor, conmoción y los desafíos que afrontan al criar a sus hijos en entornos estresantes). Durante las sesiones, se puso de manifiesto que los padres no podían manejar la presión de lidiar con los traumas de sus hijos, además del estrés que ellos mismos enfrentaban; como consecuencia, este grupo de niños estaba cada vez más desatendido y, por lo tanto, más vulnerable.

Dirigido a padres y sus hijos de hasta ocho años, el programa MMIC buscó introducir los conceptos de DPI y enseñar métodos para brindar apoyo psicosocial a los niños. El proyecto también presentó una oportunidad para facilitar mejores relaciones entre los desplazados internos y las comunidades de acogida, permitiéndoles sentarse a hablar sobre los desafíos de adaptarse a sus nuevas situaciones, en un espacio seguro, junto a personas con las que podían identificarse.

Los padres aprendieron acerca de aspectos como la importancia del crecimiento y del desarrollo temprano del niño, el desarrollo del cerebro, métodos de “aprendizaje activo”, características de la primera infancia, ventajas de la crianza comprometida, apoyo psicosocial para padres y niños, competencias de comunicación efectivas para niños y la noción de disciplina positiva. En paralelo, se inscribió a los niños en actividades relacionadas. Por ejemplo, se les pidió a los niños que crearan historias que luego se compartían con sus padres, como una forma de que los niños se expresen y que los padres entiendan qué ocurre en la mente de sus hijos. Otro ejercicio fue el “árbol de la seguridad”, donde los niños escribían los nombres de los familiares de confianza como ramas de un árbol, ayudando a sus padres a entender quién exactamente hace sentir a sus hijos más seguros.

### Adaptación para sostenibilidad a largo plazo

A medida que aumentaba el número de participantes, debía considerarse la

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

sostenibilidad del proyecto a largo plazo. Los administradores del proyecto consultaron las Normas Mínimas de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, por sus siglas en inglés), dos de las cuales eran particularmente pertinentes al programa MMIC: la combinación de la asistencia en situación de emergencia con la recuperación temprana, y la promoción de las iniciativas educativas comunitarias. Como resultado, el proyecto recurrió a asociaciones de padres y docentes en las escuelas como medio de implementación. Al hacerlo, el proyecto alcanzó a más padres y niños (de desplazados internos y comunidades de acogida), lo que aumentó la conciencia del DPI y la contribución del apoyo psicosocial en las vidas de los niños. Sin embargo, esto planteó varios desafíos.

En primer lugar, algunos padres no tenían las competencias correctas para entregar la información incluida en los materiales de capacitación, especialmente conceptos específicos de la educación.

Además, no todos los facilitadores estaban comprometidos con la capacitación voluntaria, sin incentivo económico. En segundo lugar, los facilitadores conducían las sesiones de MMIC en las escuelas, pero no todas ellas tenían los recursos necesarios, como proyectores, electricidad o calefacción. Y, en tercer lugar, los materiales de capacitación introducían características de la primera infancia para todas las edades hasta los ocho años, pero a los padres de los niños en edad escolar (6–12) los debates sobre el desarrollo del cerebro de lactantes les resultó irrelevante.

En consecuencia, se simplificó el contenido del proyecto y se capacitó a los facilitadores del MMIC en la enseñanza de temas relacionados

a las edades 6–12, mientras que las necesidades de los niños más pequeños fueron abordadas a través de otras iniciativas de la AKDN. Se puso un mayor énfasis en el uso de actividades interactivas para brindar apoyo psicosocial a niños y padres. El proyecto ayudó a los padres a mejorar su conocimiento del DPI y la importancia del apoyo psicosocial, puso los conceptos de DPI y apoyo psicosocial en práctica (por ejemplo, permitir que un niño lllore cuando está triste) y crear mejores canales de comunicación con sus hijos (por ejemplo, usar métodos de disciplina positivos).

Desde su establecimiento, el proyecto presentó otro desafío importante: la falta de participación de los padres varones. Esto se relaciona con una cantidad de factores, incluyendo la creencia de que la madre es la responsable del cuidado del niño, la ausencia física de los padres (muchos de los cuales están combatiendo en la guerra, en la cual muchos otros fueron asesinados) y la creciente presión sobre los hombres para trabajar (dada la situación económica decreciente). Las sesiones de MMIC fueron realizadas

por facilitadores que en sí mismos eran parejas casadas, para alentar a los padres a participar como parejas, pero la falta de participación de los hombres continuó. Entre 2014 y 2018, participaron 2216 padres, de los cuales solo 131 eran hombres.

### Avanzar hacia la recuperación

Cuando disminuyó la intensidad del conflicto armado en 2018, el nombre del proyecto —Me and My Child in Crisis— empezó a percibirse como asociado con una fase de la crisis anterior, particularmente difícil. Por lo tanto, se revisó el contenido de MMIC para ajustarse a la fase de recuperación (aunque



Sesión de Reading with Children para padres e hijos.

AKF Siria

no debe olvidarse que continúa habiendo necesidades de apoyo psicosocial muy serias para desplazados internos, repatriados y comunidades de acogida) y se transformó en el programa Reading with Children (Leyendo con niños, RWC, por sus siglas en inglés).

El objetivo de RWC es sensibilizar a los padres acerca del papel de la lectura en el desarrollo de las competencias lingüísticas de sus hijos y la importancia de establecer hábitos de lectura como parte de la rutina diaria de los niños. También abarca temas de apoyo psicosocial para padres y niños (como la disciplina positiva). El proyecto presta 15 libros de cuentos a los padres para que los lean con sus hijos en el hogar.

El proyecto también ayuda a los padres a preparar psicológicamente a sus hijos para la escuela a través del calendario del proyecto I Am Ready for School y sumerge a los padres, maestros y niños en actividades interactivas durante la primera semana de escuela, para que los niños se sientan seguros durante su familiarización con los nuevos entornos y con los maestros. Entre marzo y agosto de 2018, 375 niños y 323 padres participaron del programa RWC (aunque la participación de los hombres continúa siendo baja).

### Desafíos y opciones

Un desafío notable fue asegurar la asistencia continua. Los índices de asistencia para padres y facilitadores en MMIC y RWC fueron inestables. Para mejorar la participación en el programa en contextos donde los recursos económicos de las personas fueron decreciendo, se recomienda fervorosamente ofrecer incentivos. El tipo de incentivo ofrecido puede ser usado en conjunto con otros programas humanitarios y pueden estar basados en la necesidad y adecuados al contexto, ya sea dinero en efectivo, cupones o alimentos, artículos no alimentarios (equipos de agua, saneamiento e higiene, o de invierno) o cestas para niños (que incluyan artículos como libros de cuentos, ropa interior, uniforme escolar y suplementos nutritivos). Brindar incentivos desde el comienzo de un proyecto (en vez de en la mitad) ayudará a asegurar que la entrega de apoyo psicosocial y DPI se mantenga desde el nacimiento hasta la niñez, y en adelante. Aunque la AKDN en Siria realmente no aplicó un enfoque basado en incentivos, a partir de la observación de las experiencias de los actores de todo el mundo que usan dinero en

efectivo o incentivos alimentarios, parece ser un abordaje que vale la pena considerar.

Otra opción que se podría explorar es el uso de tecnología móvil y aplicaciones para facilitar el acceso parental a los productos de DPI. Como se mencionó anteriormente, muchos padres, especialmente los hombres, no pudieron asistir a las sesiones debido a compromisos laborales. Proporcionar plataformas móviles o utilizar aquellas que se usan comúnmente (como WhatsApp o Facebook) podría mejorar la cobertura y el acceso. Por ejemplo: una aplicación gratuita podría ofrecer videos de aprendizaje, mensajes de sensibilización y discusiones grupales interactivas; las páginas de Facebook permiten al personal del programa publicar temas y los lectores pueden debatirlos y formular preguntas; en WhatsApp, se pueden enviar mensajes de sensibilización a los grupos de participantes que pueden, a su vez, reenviarlos; y se puede contratar a proveedores locales de servicios móviles para enviar mensajes SMS acerca de DPI para alcanzar a todos aquellos que viven en ciertas zonas. (La Fundación Aga Khan ya utiliza los mensajes SMS como parte de su campaña de sensibilización sobre la salud). Dichas iniciativas podrían funcionar bien en el contexto sirio, dada la gran cantidad de hogares que cuentan con dispositivos móviles.

En la actualidad, la AKDN trabaja con actores gubernamentales y no gubernamentales para establecer un marco de DPI nacional. El éxito de la programación del apoyo psicosocial para niños en el distrito de Salamié durante la crisis se debió, en parte, al hecho de que la programación de DPI estaba bien establecida en esta zona antes de la crisis. Para las comunidades vulnerables al conflicto y los desafíos de salud mental posteriores, la programación de DPI puede, al menos, proporcionar la infraestructura a partir de la cual construir la programación en materia de salud mental y apoyo psicosocial, a fin de ayudar a mitigar y lidiar con las condiciones de salud mental, incluyendo el inicio de traumas graves.

Fatima Khaddour [fatima.khaddour89@gmail.com](mailto:fatima.khaddour89@gmail.com)  
Oficial de proyectos, Fundación Aga Khan en Siria  
[www.akdn.org](http://www.akdn.org)

1. Las Normas Mínimas de la INEE articulan el nivel mínimo de calidad y acceso educativo en emergencias hacia la recuperación, presentando mejores prácticas para satisfacer los derechos educativos y las necesidades de las personas afectadas por las catástrofes y las crisis.  
[www.ineesite.org/en/minimum-standards/translations](http://www.ineesite.org/en/minimum-standards/translations)

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

## Igualdad de género en la educación en situaciones de emergencia

Eva Iversen y Else Oestergaard

**Hay pruebas que demuestran que un enfoque con perspectiva de género puede paliar los riesgos concretos a los que se enfrentan las niñas y niños durante las crisis y los desplazamientos.**

A nivel mundial se han hecho grandes avances para garantizar el derecho a la educación tanto de las niñas como de los niños. Sin embargo, estos se ven amenazados en el momento en que estalla una crisis o un desastre o cuando la gente se ve obligada a exiliarse. Cuesta obtener datos estadísticos sobre el acceso de las personas desplazadas a la educación, y los desgloses por sexo escasean aún más. En un país como Sudán del Sur, por ejemplo, que ha sufrido muchos años de guerra, conflictos violentos y desplazamientos, se estima que el 75 % de las niñas no están matriculadas en la educación primaria<sup>1</sup>. Las situaciones de emergencia pueden cambiar la dinámica de género existente y afectar de manera diferente a los niños y a las niñas, pero en la mayoría de los casos los conflictos reforzarán las barreras educativas existentes, lo que a su vez refuerza las desigualdades de género. Los datos del programa de educación en situaciones de emergencia de Oxfam IBIS, que se basa en un marco para analizar y abordar las barreras a la igualdad de género en la educación<sup>2</sup>, señalan varias de ellas:

**Los estereotipos de género y la desvalorización de la educación de las niñas:** Tradicionalmente se presupone que los hombres son los sustentadores de la familia, mientras que se espera que las mujeres se conviertan en madres y esposas, por lo que su educación se considera menos importante. Si bien se ha avanzado en la promoción de la igualdad de género en la educación, en tiempos de crisis o de desplazamiento, los avances logrados en un contexto estable pueden a veces perderse: los esfuerzos de la respuesta se centran en otros ámbitos, por lo que es difícil garantizar que se le dé prioridad a la educación. Y cuando esta se imparte en situaciones de emergencia, a menudo resulta difícil dar con los recursos necesarios para continuar con los esfuerzos e iniciativas para promover la igualdad de género que han sido específicamente implementados por los Estados y las organizaciones no gubernamentales.

**Estereotipos de género y factores económicos:**

En general, las familias pobres tienden a dar prioridad a la educación de los niños y tienen aún menos probabilidades de apoyar la educación de las niñas durante situaciones de crisis. Cuando las familias se encuentran en situación de desplazamiento, tanto los niños como las niñas pueden verse obligados a abandonar la escuela o a quedarse sin escolarizar para mantenerse a sí mismos o a su familia trabajando o ejerciendo la prostitución, o los padres pueden concertar matrimonios para las niñas a edades tempranas. Un reciente estudio llevado a cabo en la localidad de Nyal, Sudán del Sur —situada cerca de algunas de las zonas donde la lucha ha sido más cruenta durante los cinco años de conflicto— muestra que ahora cuenta con una de las tasas de matrimonios a edades tempranas más elevada del mundo, dado que se estima que el 71 % de las menores se casan antes de los 18 años, una cifra muy superior a la media nacional antes del conflicto, que era del 45 %<sup>3</sup>.

**Violencia y seguridad:** Tanto las niñas como los niños, y en especial las primeras, están expuestos a sufrir acoso sexual y violencia tanto en la escuela como de camino a ella, especialmente en situaciones de crisis. Este riesgo es mucho mayor en una situación de conflicto, para los que están en la escuela y para el considerable número de niños que se quedan sin acceso a la educación. Por ejemplo, en Nyal, la mayoría de los miembros de la comunidad entrevistados consideraban que las mujeres y las niñas corrían mucho peligro de sufrir violencia sexual. También pensaban que había aumentado como consecuencia de la crisis, hasta el punto de que las mujeres y las niñas no podían salir solas o ir a la escuela sin que corrieran peligro.

**Promoción de la igualdad de género**

Aunque los enfoques para garantizar la igualdad de género en la educación durante situaciones de emergencia son básicamente los mismos que en un contexto estable, se

necesitan esfuerzos de promoción para garantizar que todos los actores involucrados en situaciones de emergencia incorporen la perspectiva de género a sus programas educativos, y que las autoridades y los donantes aporten la financiación necesaria. Las intervenciones deben basarse en un análisis inicial de género acerca de cómo la crisis afecta a las condiciones de los niños y jóvenes, tanto hombres como mujeres, y en la identificación de los riesgos específicos a los que están expuestos y de cualquier barrera a su educación y seguridad<sup>4</sup>. Es importante que todos los actores, incluidas las autoridades locales y nacionales y las organizaciones no gubernamentales e internacionales, sopesen las siguientes intervenciones:

#### **Cambiar los estereotipos de género:**

Las intervenciones educativas en las comunidades afectadas por situaciones de crisis o desplazamientos deberían incluir la sensibilización de los padres acerca de la importancia de la educación tanto para los niños como para las niñas en tiempos de crisis, y mostrarles de qué manera la educación puede proteger a sus hijos y promover la igualdad de género, y que también puede ser una inversión en un futuro mejor y más igualitario. Para garantizar un acceso igualitario, los docentes deberían recibir formación sobre cómo promover la igualdad de género y la seguridad en el aula, y se debería contar con maestras y profesoras que promuevan la educación de las niñas y sirvan de referente. Por ejemplo, en un programa de aprendizaje acelerado (ALP, por sus siglas en inglés) para jóvenes de 12 a 18 años de edad de Sudán del Sur que anteriormente no habían podido acceder a la educación debido a la crisis, las docentes eran firmes defensoras de que se matriculara a las niñas y de que se organizaran actividades para ayudarlas a que siguieran estudiando como proporcionarles kits de higiene menstrual y letrinas separadas por sexo<sup>5</sup>.

**Abordar las barreras económicas:** Incluso en una situación en la que los medios de subsistencia o los ingresos de las familias se ven mermados a causa de una emergencia, diferentes tipos de ayuda contribuirían a que las familias desplazadas y afectadas por la crisis pudieran enviar a todos sus hijos a la escuela. Entre ellas se incluirían medidas como ofrecer comidas escolares gratuitas (siendo

conscientes de que la inseguridad alimentaria afecta especialmente a las mujeres y las niñas), proporcionarles material didáctico escolar gratuito y darles acceso a programas de microcrédito. Esta ayuda es particularmente importante para los jóvenes y adolescentes, que pueden verse obligados a tener que mantenerse ellos mismos en una situación de crisis y necesitar apoyo económico, además de formación profesional y asistencia para conseguir un trabajo decente. Las adolescentes entrevistadas en el estudio de Nyal señalaron que la pobreza era un obstáculo especial para la educación de las chicas y sugirieron que los incentivos podrían ayudarles a seguir en la escuela. Las evaluaciones del programa educativo para niñas de Sudán del Sur demuestran que las transferencias de efectivo que se hicieron directamente a las niñas para apoyar su acceso a la educación y mitigar la pobreza de sus hogares y de la comunidad les ayudaron a permanecer más tiempo en la escuela y a mejorar su nivel de asistencia.

**Erradicar la violencia y garantizar la seguridad:** Deben adoptarse medidas especiales para combatir la violencia y el acoso por motivos de género, tanto dentro como fuera de la escuela, entre otras cosas, garantizando que el trayecto a la misma sea seguro, ofreciendo aseos separados para niños y para niñas y prestando apoyo psicosocial a los menores afectados por la violencia de género o por el estrés relacionado con la crisis. Una programación que tenga en cuenta el conflicto también puede ayudar a reducir la violencia de género. Esto no es posible sin la participación de la dirección de la escuela, las asociaciones de padres y los docentes, y sin sensibilizar a los padres y las comunidades, ni sin establecer sistemas de protección y mecanismos de denuncia de las violaciones, ni marcar unos códigos de conducta para los docentes y el personal de la escuela. En el ALP de Sudán del Sur, por ejemplo, la asociación de padres y docentes hizo guardias durante las clases para evitar que los jóvenes participaran en ataques por venganza o los sufrieran.

En una situación de crisis, la igualdad de género está sometida a mucha presión. Sin embargo, impartir una educación con perspectiva de género en situaciones de emergencia es una manera eficaz de proteger tanto a los niños como a las niñas de sufrir graves peligros y de brindarles la oportunidad de reconstruir su futuro.

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

Eva Iversen [evaiversen.consult@gmail.com](mailto:evaiversen.consult@gmail.com)

Asesora

Else Oestergaard [eos@oxfamibis.dk](mailto:eos@oxfamibis.dk)

Asesora Educativa Sénior, Oxfam IBIS

<https://oxfamibis.org/educationglobal/>

1. UNESCO (2018) *Global Initiative on Out of School Children: South Sudan Country Study* [bit.ly/UNESCO-SouthSudan-2018](https://bit.ly/UNESCO-SouthSudan-2018)
2. Oxfam IBIS (2017) *Education and Gender Equality Concept Paper* [bit.ly/OxfamIBIS-education-gender-2017](https://bit.ly/OxfamIBIS-education-gender-2017)

3. Oxfam (2019) *Born to Be Married. Addressing child, early and forced marriage in Nyal, South Sudan*, Informe técnico de Oxfam [bit.ly/Oxfam-Born-to-be-Married-2019](https://bit.ly/Oxfam-Born-to-be-Married-2019)

4. Véase INEE (2010) *La igualdad de género en —y a través de— la educación: Guía de bolsillo de la INEE para cuestiones de género*, que refuta el argumento de que en una emergencia la educación con perspectiva de género es un lujo que se debe tener en cuenta en una etapa posterior. [bit.ly/INEE-EiE-Pocket-Guide-gender-ES](https://bit.ly/INEE-EiE-Pocket-Guide-gender-ES)

5. Nicholson S (2018) *Evaluation of Oxfam's Accelerated Education Programme in Greater Ganyiel, South Sudan 2014–2018 Against Global Best Practice* [bit.ly/OxfamIBIS-ALP-SouthSudan-2018](https://bit.ly/OxfamIBIS-ALP-SouthSudan-2018)

## Romper el silencio: coerción sexual y abuso en la educación posterior al conflicto

Sophie Bray-Watkins

**La experiencia de la República Centroafricana deja en claro que los esfuerzos mundiales por aumentar la cantidad de niños escolarizados, particularmente en áreas afectadas por conflictos y para niños desplazados, deben prestar más atención a la seguridad y la rendición de cuentas.**

En el caso de muchos países afectados por la guerra, la educación anterior al conflicto ya habrá estado en malas condiciones, con carencia de materiales y recursos, clases saturadas y baja calidad de enseñanza. El conflicto habrá exacerbado aún más estas condiciones, interrumpiendo o incluso destruyendo la provisión limitada que había disponible. Los edificios de las escuelas pueden haber sido saqueados, dañados u ocupados, y los maestros capacitados pueden haber huido o haber sido heridos o asesinados, y todo esto en un contexto de aumento de la violencia y sistemas gestionados por el Estado que no funcionan. Los desafíos de reinstaurar la educación en estos lugares son considerables.

Además, garantizar la seguridad de los niños en los contextos educativos continúa siendo difícil. Los niños se enfrentan a riesgos múltiples, como viajes peligrosos a y desde la escuela, un mayor riesgo de violencia física, sexual y de género por parte de los grupos armados o miembros de la comunidad, y violencia entre compañeros dentro de las puertas de la escuela. Estos problemas también deben ser considerados dentro de un contexto más amplio en el cual el castigo corporal está normalmente aceptado y donde el papel de la mujer y de las niñas como sujetos de violencia sexual está generalmente normalizado.

### Un problema silencioso

Otra forma de violencia y abuso también afecta a los niños en las escuelas, pero se perpetúa prácticamente en silencio: el abuso sexual y la coerción del personal docente. El “sexo por

notas” —o, como los niños lo llaman en muchos lugares, “notas de transmisión sexual”— se refiere a los profesionales docentes que les piden a los niños que realicen actos sexuales a cambio de tareas de enseñanza normales, como calificar una tarea o la adjudicación de notas que necesitan para progresar. A veces se les pide a los niños dinero a cambio de estas tareas de enseñanza básicas; cuando no pueden pagar, otras formas de pago, tal como los favores sexuales, deben reemplazar las contribuciones económicas.

Desde 2016, War Child UK ha brindado apoyo a los niños de Bangui, en la República Centroafricana, en la lucha en contra de estos tipos de abusos en las escuelas. A través de un proyecto de defensores de los jóvenes llamado VoiceMore, un grupo de niños realizó sus propias investigaciones<sup>1</sup> con alumnos de diez escuelas estatales diferentes y determinó que un alto número de niños informó que las incidencias de este tipo son comunes y dan como resultado que los estudiantes sean intimidados, lastimados y que, en consecuencia, abandonan la escuela<sup>2</sup>. Sus hallazgos reflejan otras denuncias de abuso sexual y corrupción en los sistemas escolares de África<sup>3</sup>. En 2015, el programa U-Report de UNICEF hizo a los niños de Liberia una pregunta abierta acerca de cuáles eran sus mayores preocupaciones y el 86% de niños respondieron diciendo que el sexo a cambio de notas era su mayor preocupación<sup>4</sup>. En 2017, la Universidad de Maastricht publicó un informe acerca de la educación en la República Centroafricana que describió el uso de la violencia, la coerción y la corrupción en

las escuelas por parte del personal docente como algo frecuente y persistente<sup>5</sup>.

Aunque hay algunas denuncias, esta forma oculta de abuso fue pasada por alto en los debates acerca de otras formas de violencia dentro y cerca de las escuelas. En sitios donde hay una carencia de sistemas de protección adecuados de la comunidad y del Estado —como en la República Centroafricana tras el conflicto—, los perpetradores pueden actuar prácticamente con impunidad. Las iniciativas como la Declaración sobre Escuelas Seguras<sup>6</sup> han ayudado a establecer normas y pautas para proteger la educación en zonas afectadas por conflictos, como la prohibición de ataques en escuelas, pero no se extienden a estos tipos específicos de cuestiones de protección que pueden volverse frecuentes dentro de las escuelas como consecuencia del conflicto. Los factores que contribuyen y exacerban la situación son números e incluyen:

- falta de dinero y de recursos para invertir en las escuelas y en la capacitación a maestros, para mejorar la calidad y la seguridad de la educación
- falta de sistemas de denuncia y aplicación de códigos de conducta
- falta de sistemas de justicia que funcionen para lidiar con los perpetradores
- capacidad limitada de departamentos gestionados por el Estado, como ministerios de educación para supervisar y administrar escuelas
- sistemas de gobernanza escolar deficientes y falta de comunicación de los padres con las escuelas para abordar el problema, enfrentar la corrupción y pedir rendición de cuentas a los maestros
- falta de pago, o pago atrasado, a los maestros
- prevalencia de “padres-maestros” no cualificados en lugar de maestros profesionales
- aceptación y normalización de una cultura de la violencia y la corrupción
- falta de poder y estatus de los niños en relación con los adultos, particularmente aquellos en posiciones de autoridad, como el personal docente.

### Impacto y consecuencias

El impacto de estos problemas en los niños, su educación, familias, comunidades y países es significativo. Los niños a quienes

se les pide un pago o favores sexuales, generalmente responden asistiendo a la escuela con menor frecuencia o abandonándola, como medida de protección, a pesar de su fuerte motivación por recibir educación. En el caso de aquellos que son coaccionados o forzados, en particular las niñas, los efectos de este abuso sexual y emocional en su salud psicológica son considerables, y también pueden resultar en embarazos, ITS y —cuando sus compañeros y la comunidad se enteran— estigmatización social significativa.

La corrupción en las escuelas también contribuye al estrés doméstico, aumentando la carga económica sobre las familias y los cuidadores, como así también sobre los mismos niños, que generalmente se dedican a trabajos arriesgados adicionales en la economía informal para obtener dinero para la escuela. A más largo plazo, la presencia del abuso y la corrupción en el sistema escolar reduce las tasas de retención de alumnos, daña el éxito académico de generaciones de niños y reduce las posibilidades de desarrollo económico del país.

*“Debemos romper el silencio en torno a estos problemas y hacer algo hoy para tener esperanzas de un cambio positivo mañana... Si actuamos juntos hoy, mañana nuestro país será mejor.”* Stephanie, 16 años, participante de VoiceMore

### Romper el silencio: recomendaciones

**La seguridad primero:** en los últimos años, y en gran parte debido a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y otras iniciativas internacionales como la Campaña Mundial por la Educación<sup>7</sup> y La Educación No Puede Esperar<sup>8</sup>, muchos países se han comprometido a aumentar drásticamente la asistencia escolar. En el impulso por aumentar esos números, no se deben olvidar la seguridad y la responsabilidad, y es necesario poner más énfasis en garantizar que las escuelas sean lugares seguros para que los niños aprendan.

**Mayor rendición de cuentas:** el personal docente que comete abusos debe rendir cuentas. La falta de sistemas adecuados en las escuelas para realizar un seguimiento y disciplinar a los maestros implica que los docentes en muchos lugares pueden actuar con impunidad. Los gobiernos deben mostrar un mayor interés en este tema y asegurar que se comunique un mensaje de tolerancia cero a las escuelas y a los directores, denunciando a aquellos que cometan abuso sexual a las autoridades relevantes.

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

**Maneras de denunciar:** la corrupción y el abuso en las escuelas tienden a ocultarse. Para los niños es muy difícil alzar la voz, y carecen de maneras de hacerlo, por lo cual las exigencias de dinero y favores sexuales generalmente llevan a que los niños abandonen la escuela. Cada escuela debe contar con sistemas amigables para los niños que les permitan denunciar las exigencias de favores sexuales o pagos.

**Generar conciencia:** la mayoría de los niños no conocen sus derechos ni saben que estas prácticas son ilegales. Aunque en algunas escuelas pueden existir códigos de conducta, estas no comunican las expectativas a los alumnos o a las comunidades. Todas las escuelas deben tener protocolos claramente definidos acerca de cuál es el comportamiento esperado del personal y de los estudiantes. También deben ayudar a asegurar que los niños y los adultos sean informados acerca de la Convención sobre los Derechos del Niño y las protecciones y garantías que contiene en relación con la educación y la protección del abuso.

*“Un niño abusado en una escuela es demasiado. Debemos promover la cultura de la honestidad.”*  
Jean, 17 años, participante de VoiceMore

Sophie Bray-Watkins [sophieb@warchild.org.uk](mailto:sophieb@warchild.org.uk)  
Asesora en defensa y participación de la juventud,  
War Child UK [www.warchild.org.uk](http://www.warchild.org.uk)

1. Brindamos apoyo a los jóvenes a medida que planificaron y elaboraron su investigación, incluyendo cómo abordar a otros niños, qué hacer si se sentían incómodos y cómo asegurar la confidencialidad. Los niños crearon un sistema de códigos para registrar la información, no se tomaron nombres y acordamos los pasos a seguir si un encuestado decía haber sido personalmente afectado o realizaba una declaración.
2. War Child (2016) *Combating Corruption and Abuse in Schools* [bit.ly/WarChildUK-VoiceMore](http://bit.ly/WarChildUK-VoiceMore)
3. UNICEF/Plan/ActionAid/SCF Sweden (2010) *Too often in silence: a report on school-based violence in West and Central Africa* [www.unicef.org/wcaro/VAC\\_Report\\_english.pdf](http://www.unicef.org/wcaro/VAC_Report_english.pdf);  
Plan (2013) *A girl's right to learn without fear: Working to end gender-based violence at school* [bit.ly/Plan-LearnWithoutFear-2013](http://bit.ly/Plan-LearnWithoutFear-2013)
4. UNICEF U-Report Liberia (2015) 'Success Story: U-Report Liberia exposes Sex 4 Grades in school' <https://ureport.in/story/194/>
5. Universidad de Maastricht (2017) *The Child's Right to Education in the Central African Republic* [bit.ly/MaastrichtUniv-EducationCAR-2017](http://bit.ly/MaastrichtUniv-EducationCAR-2017)
6. La Declaración sobre Escuelas Seguras, desarrollada a través de una serie de consultas conducidas por Noruega y Argentina en 2015, ofrece la oportunidad a los Estados de expresar el amplio apoyo político para la protección y la continuación de la educación en conflictos armados. [www.protectingeducation.org/guidelines/support](http://www.protectingeducation.org/guidelines/support)
7. [www.campaignforeducation.org](http://www.campaignforeducation.org)
8. [www.educationcanwait.org](http://www.educationcanwait.org)

## Fortalecer los sistemas educativos para brindar respuestas educativas a largo plazo

Thea Lacey y Marcello Viola

**La implementación de programas en la República Democrática del Congo y Nigeria demuestra cómo se pueden sentar las bases de las mejoras a largo plazo en las primeras etapas de educación durante una intervención en situación de emergencia, incluso en los contextos más difíciles.**

Entre 2016 y 2017, Street Child y el socio congolés Ebenezer Ministry International (EMI) apoyó al sector de la educación secundaria en el campamento de refugiados de Lusenda, Kivu del Sur, en el este de la República Democrática del Congo (RDC), donde viven cerca de 32 000 refugiados burundeses<sup>1</sup>. El sistema escolar —en el que se han integrado los niños refugiados— ha sufrido años de negligencia e inversión insuficiente<sup>2</sup> y las escuelas estaban mal preparadas para recibir a los 7000 estudiantes refugiados (incluyendo a más de 1200 de nivel secundario) que comenzaron a llegar en junio de 2015. Se establecieron rápidamente varias escuelas secundarias nuevas en edificios alquilados o compartidos para satisfacer

la demanda, y se empleó principalmente a personal docente no cualificado.

Street Child y Ebenezer Ministry International proporcionaron capacitación y recursos para satisfacer las necesidades de educación inmediatas y urgentes, incluyendo la distribución de uniformes, material de enseñanza, artículos de papelería y recursos recreativos, mejoras en la infraestructura y capacitación docente en temas relevantes en el contexto, como pedagogía sensible al género, psicología infantil y planificación de contingencias. Además, el apoyo que brindaron integró elementos prestados de un modelo de fortalecimiento de los sistemas educativos a largo plazo, liderado por la comunidad.

Desarrollado por los socios durante una década en un contexto de personas no refugiadas en Kivu del Sur, este modelo a largo plazo tiene el objetivo de mejorar la autosuficiencia mediante la construcción de estructuras, capacidades y competencias para empoderar a los maestros, directores y padres para protagonizar y liderar las mejoras de calidad a nivel de la escuela individual, sin el apoyo del gobierno.

### Elementos en la creación de capacidades a largo plazo

El primer elemento adoptado de este abordaje a largo plazo es el enfoque en el desarrollo de competencias pedagógicas centrales, incluyendo manejo del aula, evaluación de estudiantes, aprendizaje centrado en el niño y disciplina positiva, para compensar la falta de cualificación y experiencia del personal docente nuevo y existente, y para elevar el estándar general de la enseñanza de una manera sostenible. Comprende actividades de capacitación grupal, seguidas por un año de tutoría en la escuela con formadores de docentes específicos de EMI. En contextos de desarrollo a largo plazo, tanto en Kivu del Sur como en otros lugares, este apoyo continuo basado en el aula ha mostrado resultados excelentes en mejorar el conocimiento y las competencias de los maestros, y en eliminar malas prácticas constantes, tales como falta de planificación de clases, métodos de enseñanza no participativos y el uso habitual del castigo corporal.

El segundo elemento es un enfoque sostenido en la capacidad de gestión escolar en relación con las finanzas, la administración y la pedagogía a través del trabajo con los directores y comités de padres para establecer sistemas de administración escolar fuertes y duraderos. Este enfoque también combina sesiones de capacitación grupal con tutoría en la escuela para reforzar el aprendizaje y las buenas prácticas. Una virtud particular de este enfoque en Lusenda ha sido la oportunidad de establecer comités de padres (que anteriormente no existían en las escuelas) que incluyen tanto a representantes femeninas como a miembros de la comunidad de refugiados.

Un tercer elemento es la introducción de proyectos para generar ingresos basados en la escuela, administrados en forma conjunta por maestros, estudiantes y padres. Las escuelas guardan los ingresos y la recomendación de Street Child es que gasten 20 % de las ganancias en recursos — como materiales

de enseñanza o becas para estudiantes— de conformidad con sus prioridades, reinvertiendo el resto en el desarrollo y crecimiento del proyecto, particularmente al comienzo de su establecimiento. En contextos de desarrollo a largo plazo, este enfoque ha demostrado ser una manera efectiva de crear recursos adicionales para la escuela, de involucrar a más padres en las actividades escolares y de ampliar la capacidad emprendedora, el conocimiento y la experiencia comercial de los estudiantes.

Un año después del final de la intervención, estos tres elementos están mostrando resultados iniciales prometedores. La observación de los maestros y sus autoevaluaciones indican una marcada mejora en las competencias centrales y en la práctica en el aula, como así también un crecimiento de su autoestima. La administración de la escuela muestra una mejora sostenida y ahora todas las escuelas usan registros, cuentas, horarios de enseñanza y registros de estudiantes. Se establecieron comités de padres en todas las escuelas, la mayoría de los cuales se reúne habitualmente y contribuye en forma efectiva con la toma de decisiones sobre la administración de la escuela. Dos tercios de las empresas escolares generaron ganancias, algunas de las cuales fueron invertidas en mejoras en infraestructura y materiales de enseñanza. Y todas las escuelas informan de un cambio positivo en términos de integración de los refugiados y cooperación entre estudiantes y a nivel del comité de padres.

### Fortalecimiento del sistema educativo a través del aprendizaje acelerado

Desde enero de 2018, Street Child ha implementado el programa de aprendizaje acelerado informal financiado por UNICEF para 5700 niños en el noreste de Nigeria, la mayoría de los cuales han sido desplazados internamente. El desplazamiento y la inseguridad ocasionados por el conflicto en los estados del noreste han tenido un efecto devastador en la educación primaria<sup>3</sup> y, como en la RDC, antes del comienzo de la violencia, el sistema escolar había sufrido décadas de negligencia e inversión insuficiente y, por lo tanto, estaba extremadamente mal preparada para lidiar con el desafío de desplazamiento a gran escala. Casi tres millones de niños desplazados internos y de la comunidad de acogida están fuera del sistema escolar, el 57 % de las escuelas en el estado de Borno están cerradas, y el 42 % de las aulas albergan a más de 80 niños.

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

Priorizando la satisfacción de las necesidades educativas inmediatas a través de la provisión de asistencia de educación en situaciones de emergencia (EiE, por sus siglas en inglés) (incluyendo la distribución de materiales de enseñanza y aprendizaje, reparación de las aulas y prestación de capacitación docente), este programa de aprendizaje acelerado también ha sido diseñado para fortalecer los sistemas educativos a largo plazo.

El primer elemento que contribuye a este objetivo es el diseño innovador de los 60 centros temporales de aprendizaje (TLC, por sus siglas en inglés) que se han creado a lo largo de los estados de Borno, Yobe y Adamawa. Estos tienen resistentes suelos de hormigón, muros bajos que pueden elevar a medida que se disponga de recursos y sólidos soportes para techos, con el objetivo de convertirse fácilmente en el futuro en estructuras permanentes de bajo costo. Muchos de estos TLC se han construido sobre los terrenos de escuelas primarias actuales, lo que les permitirá convertirse en aulas permanentes. En ubicaciones más alejadas, los TLC se han establecido en las comunidades donde no existe otra infraestructura escolar, por lo que su conversión en centros de aprendizaje permanentes puede ser necesaria a medio plazo, dada la ausencia de un programa nacional global de construcción de escuelas. Se han formado Comités de Educación Comunitaria (CEC, por sus siglas en inglés) para administrar los TLC, y Street Child está llevando a cabo promoción concertada con las autoridades educativas nigerianas a favor de su uniformidad. Esto incluiría la creación de un mecanismo para transformarlos en estructuras permanentes, el reconocimiento formal de los

CEC y la conversión de los TLC para que sean aptos para recibir apoyo del Estado como el que recibe el equivalente en el sector formal.

El segundo elemento es el enfoque en la generación de nuevas capacidades de enseñanza dentro de las comunidades más desatendidas. Un desafío importante al que se enfrenta el sistema educativo en el norte de Nigeria es la dificultad de reclutar maestros cualificados para las escuelas rurales. Street Child ha reclutado a 120 Maestros Comunitarios Voluntarios locales (CVT, por sus siglas en inglés) en colaboración con los CEC. Este enfoque permite a los maestros, que ya tienen una calificación mínima y están generalmente integrados en la comunidad, obtener competencias de enseñanza y experiencia a través del acceso a la enseñanza en la lengua adecuada en sus comunidades alejadas. Los CVT reciben visitas de tutoría regulares del personal educativo del gobierno para motivarlos y apoyarlos, y Street Child está trabajando junto con las autoridades educativas de Nigeria para desarrollar un mecanismo a través del cual los CVT puedan presentar solicitudes en el Consejo de Inscripción de Maestros de Nigeria para obtener acreditación como maestros primarios. Esta acreditación les permitiría adoptar roles permanentes en el sector formal y, por lo tanto, preparar el camino para incrementar la cantidad de maestros calificados en las ubicaciones de más difícil acceso.

La colaboración cercana y la promoción sostenida con las autoridades del gobierno del Estado y federal son una parte integral del enfoque de Street Child en el noreste de Nigeria. Como parte de un consorcio de organizaciones no gubernamentales, Street Child está apoyando al gobierno para desarrollar un plan de estudios nacional de EiE, que incorpora competencias esenciales para la vida, junto con nociones elementales de aritmética y alfabetización, y que establece caminos claros para reintegrar a los niños que recibieron enseñanza de EiE en la provisión de educación general.

### Aprender de la programación de EiE

Aunque el este de la RDC y el noreste de Nigeria se enfrentan a desafíos y limitaciones diferentes, se puede aprender de la experiencia de la programación de EiE en estas dos ubicaciones.

En primer lugar, el ejemplo de la RDC demuestra que se puede usar una



Mike Timney

Centro de aprendizaje temporal en el campamento de refugiados de Lusenda, RDC, construido de manera que en el futuro se puede convertir fácilmente por un coste bajo en una estructura permanente.

intervención de EiE para profundizar y ampliar las competencias y capacidades centrales de los maestros más allá de las necesarias para cumplir con las necesidades de enseñanza inmediatas, y que dicho enfoque puede ser fácilmente integrado y rentable incluso dentro de una intervención a corto plazo. Para las ubicaciones donde la capacidad y las competencias de bajo nivel de los maestros son una desventaja central del sistema educativo, estos casos de estudio sugieren que incluso las intervenciones tempranas constituyen una oportunidad para reconstruir mejor abordando la gama completa de competencias pedagógicas y de aula centrales de los maestros.

En segundo lugar, tanto los ejemplos de la RDC como de Nigeria demostraron que nunca es demasiado pronto en una emergencia para rehabilitar una administración escolar deficiente y el compromiso comunitario ineficaz mediante la institución de modelos empoderadores, liderados por la comunidad, centrados en la autosuficiencia. Esta transformación puede producir beneficios duraderos y sostenibles para una escuela. Las estructuras como las asociaciones de padres y comités de administración de escuelas son parte integral de este sistema y requieren fortalecimiento, no solo a través de capacitación y tutoría continuas, sino también a través del acceso a fondos, particularmente mediante proyectos sostenibles de generación de ingresos. La colaboración efectiva padre-maestro conlleva la ventaja adicional de promover la cooperación y eliminar barreras entre las comunidades desplazadas y de acogida, cerrando al mismo tiempo una brecha crítica en ausencia de un fuerte apoyo del Estado y la implementación y aplicación de normas de calidad educativa del gobierno.

En tercer lugar, el caso de Nigeria constituye un claro ejemplo de cómo la intervención en situación de emergencia puede abordar el desafío crónico de la escasez de maestros en áreas remotas y de difícil acceso. Como se anticipó, si el gobierno nigeriano instituyera un mecanismo para la conversión rápida de los CVT en escuelas formales, este sería un beneficio permanente para el sistema educativo, particularmente para las escuelas del noreste de Nigeria, y una victoria significativa para las partes interesadas que las promovieron.

Finalmente, el modelo de infraestructura de temporal a permanente que se ensayó en Nigeria ofrece un enfoque potencialmente atractivo para abordar las brechas de

infraestructura a largo plazo —en este y en otros contextos— aunque aún queda más por hacer para obtener la aprobación del modelo por parte del gobierno y para instituir mecanismos de financiación liderados por la comunidad o del gobierno para apoyar la transición. La colaboración con las autoridades del Estado es más viable en algunas situaciones que en otras, pero en todas las situaciones las respuestas de EiE deben priorizar el papel central de las comunidades y la necesidad de trabajar en coordinación cercana con otros actores humanitarios.

La naturaleza a corto plazo de la mayor parte de los fondos de EiE continúa siendo un desafío clave, y se debe mantener la promoción a donantes para un cambio hacia una financiación multianual y flexible. Un objetivo central de las intervenciones como estas es abordar, al menos parcialmente, el desafío de sostenibilidad ocasionado por la financiación a corto plazo. Lo hacen a través de, entre otras cosas, la promoción del voluntariado, el desarrollo de competencias y capacidades en el corazón de las escuelas y la creación de soluciones que generen ingresos. En Nigeria, donde la participación del gobierno para impulsar las intervenciones es un panorama realista, nos hemos centrado en actividades como la contratación de maestros y la creación de aulas de manera que las autoridades gubernamentales locales puedan desarrollarlas en el futuro. En la RDC, donde es probable que el Gobierno siga siendo deficiente a corto y medio plazo, nuestro enfoque yace principalmente en fortalecer a las comunidades dentro y alrededor de las escuelas para aumentar sus recursos y mejorar los estándares de administración y enseñanza de manera perdurable.

**Thea Lacey** [thea@street-child.co.uk](mailto:thea@street-child.co.uk)

Líder de programa de los Grandes Lagos,  
Street Child

[www.street-child.co.uk/democratic-republic-of-congo](http://www.street-child.co.uk/democratic-republic-of-congo)

**Marcello Viola** [marcello@street-child.co.uk](mailto:marcello@street-child.co.uk)

Director de programa, Street Child de Nigeria  
[www.street-child.co.uk/nigeria](http://www.street-child.co.uk/nigeria)

1. La organización Children in Crisis estableció una sociedad en la DRC con EMI en 2007 y llevó a cabo el trabajo de 2016–17 sobre el cual reflexiona este artículo. A principios de 2018, Children in Crisis se fusionó con Street Child.
2. Children in Crisis (2015) Estudio de evaluación de referencia
3. ACAPS (2017) *Joint Education Needs Assessment: Northeast Nigeria* [bit.ly/ACAPS-Education-Needs-NENigeria-2017](http://bit.ly/ACAPS-Education-Needs-NENigeria-2017)

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

## Jordania: política educativa en transición

Julie Chinnery

**A medida que el sector de la educación en Jordania pasa de ser una respuesta humanitaria a ser una respuesta de desarrollo, la falta de planificación para que la transición sea adecuada hace que se corra el riesgo de excluir a algunos colectivos de alumnos.**

En la mayoría de los casos, la mejor manera de pasar de una respuesta humanitaria a una de desarrollo no es evidente. Aunque para el sector de la educación existan unas directrices que definen el proceso para redactar planes de transición en “situaciones desafiantes o afectadas por la crisis”<sup>1</sup>, en muchos contextos la capacidad y la coordinación de las partes interesadas del sector (entre ellas, el gobierno, los donantes y los profesionales autóctonos) para, de forma colectiva, identificar y acordar cuáles son las necesidades y los mejores medios para avanzar siguen suponiendo un reto, por lo que en este período de transición se obvian algunos elementos claros.

En cuanto a esta transición en Jordania, el enfoque clave del sector educativo se basaba inicialmente en un plan estratégico con un marco humanitario, pero ahora lo hace en un plan claramente centrado en el desarrollo. El plan inicial (el capítulo sobre educación en el Plan de Respuesta Jordano, JRP por sus siglas en inglés<sup>2</sup>) fue redactado por el Ministerio de Educación en colaboración con socios humanitarios nacionales e internacionales. El nuevo plan (El Plan Estratégico de Educación 2018–2022 del Ministerio de Educación, ESP por sus siglas en inglés<sup>3</sup>) fue redactado por el Ministerio casi sin consultar con otros actores. La transición del primer al segundo plan ha sido relativamente brusca y no se ha prestado suficiente atención a lo que ocurre durante el período intermedio entre ambos planes, que es donde nos encontramos ahora. Así pues, las necesidades que se destacaron en el primer plan siguen estando ahí pero el nuevo plan no aborda cómo actuar para seguir satisfaciéndolas.

Además, hay diferencias en la forma en que los dos documentos definen ciertos términos clave. Por ejemplo, en el capítulo de educación de la JRP se establece como grupo objetivo principalmente el compuesto por “niños, adolescentes y jóvenes”. Cuando comenzaron las operaciones humanitarias, la motivación última era que todos los menores tuviesen el potencial de ser incluidos en el sistema educativo oficial, ya fuera en la enseñanza

obligatoria, en la formación profesional o en la educación superior, y por lo tanto, en la práctica, todos los menores estaban bajo la responsabilidad del Ministerio de Educación. Pero a medida que la crisis se ha ido prolongando y que las prioridades y políticas educativas a nivel nacional han cambiado, la retórica de la respuesta se ha reducido de menores a niños en edad escolar, de manera que quedan incluidos claramente solo los que ya están dentro del sistema del Ministerio de Educación, que comprende la educación obligatoria oficial, extraescolar, superior y una corriente de formación profesional; la educación informal y otros tipos de formación profesional quedan fuera de este sistema.

### Grupos vulnerables

Como consecuencia, los menores que quedan fuera del sistema son los más vulnerables. Se dividen en dos categorías. En primer lugar, algunos niños quedan fuera del sistema por razones como la pobreza familiar (que puede dar lugar al trabajo infantil o a matrimonios prematuros). Este colectivo está compuesto en gran medida por adolescentes e incluye a jordanos vulnerables. Las necesidades de este grupo solían ser una de las principales preocupaciones del sector educativo, pero ya no reciben un nivel de atención similar; mientras tanto, la responsabilidad sobre ellos no ha sido claramente transferida al ESP (o a cualquier otro sector o gabinete ministerial). Estos adolescentes corren el riesgo de quedarse fuera de la agenda nacional a menos que otro ministerio asuma directamente su responsabilidad. Podría ser el caso del Ministerio de Desarrollo Social, aunque no está claro si sería capaz de cubrir estas necesidades adicionales. Esto deja a estos menores en riesgo de carecer de opciones educativas y de que la protección con la que cuenten sea limitada.

La segunda categoría en riesgo está compuesta por aquellos que están cursando programas de educación certificados no oficiales. Estos menores tienen actualmente dos opciones acreditadas a nivel nacional: una para menores de 9 a 12 años y otra para

chicos de 13 a 18 años y chicas de 13 a 20 años. Estas opciones no oficiales estaban incluidas en el Plan de Respuesta Jordano pero, al carecer el Ministerio de Educación de capacidad para ejecutar cualquiera de los dos programas, su implementación se subcontrató a colaboradores del sector. Aunque las necesidades de este colectivo aparecen en el nuevo plan de respuesta, la falta de capacidad del ESP hace que no se les dé prioridad. Los alumnos que siguen estos programas están excluidos de los años superiores de estudio que se requieren para completar una educación superior certificada. Como consecuencia, la eficiencia de estos programas y su relevancia para las necesidades de los menores en el contexto actual están en tela de juicio, al igual que su efectividad como camino hacia la educación superior oficial. Y en ausencia de un enfoque en el ESP sobre la revisión de los marcos políticos en torno a la formación profesional para los refugiados, hay pocos o ningún camino relevante para los adolescentes sin escolarizar. Si hubiera habido un período designado y mejor diseñado entre los dos planes, el Ministerio de Educación podría haber sido suficientemente capaz de abordar las necesidades educativas de este colectivo.

Mientras que el principal beneficiario de la prestación de servicios en el Plan de Respuesta Jordano son los propios menores, el del Plan Estratégico de Educación es ahora el propio Ministerio de Educación, tanto técnica como financieramente. A través de un acuerdo de financiación colectiva, los principales donantes del sector educativo han mancomunado sus fondos para proporcionar apoyo presupuestario directo al Ministerio de Educación con el fin de implementar el Plan Estratégico de Educación. En el marco del Plan de Respuesta Jordano, el Ministerio solo recibe un porcentaje de los fondos relacionados con la respuesta a los refugiados que llegan al país; por otra parte, el acuerdo de financiación colectiva invierte directamente en el gobierno y los servicios. Esto proporciona al Ministerio de Educación una financiación más flexible y previsible, claramente más favorable para el Ministerio, pero no necesariamente para las necesidades de los menores. El enfoque del acuerdo de financiación colectiva —determinado en gran medida por los programas de eficacia de la ayuda— tiene todo el sentido para algunas partes concretas de la respuesta prolongada en Jordania, como la planificación educativa en todo el sector, la formación de docentes y

la gestión de datos. Sin embargo, al adoptar este enfoque, tanto los fondos como el foco se están alejando de las necesidades que persisten fuera del sistema escolar oficial. Es necesario un enfoque más estructurado para que se dé la superposición del Plan Estratégico de Educación y el Plan de Respuesta Jordano de forma que se garantice que todas las necesidades sean financiadas y abordadas con calendarios simultáneos.

### ¿Por qué son importantes los marcos de transición?

Las crisis de desplazamiento están siendo más duraderas y las respuestas a ellas — como en el caso de Jordania, un país de ingresos medios-bajos con un fuerte mandato y capacidad gubernamental— se están volviendo más complejas desde el punto de vista político y están recibiendo mayores niveles de financiación internacional. El reconocimiento a nivel internacional de la importancia de la transición de una respuesta humanitaria a una respuesta de desarrollo es cada vez mayor, pero las directrices y marcos internacionales siguen estando sujetos a interpretación y contextualización y la capacidad de seguirlos depende de la disponibilidad constante de financiación para los actores que estén en mejor situación de abordar las diferentes necesidades. En el contexto actual de Jordania, los organismos de primera línea están luchando por la defensa de todas las necesidades educativas mientras se lleva a cabo la reforma sistémica.

Crear un cambio sistémico es un proceso lento y a largo plazo. Los menores vulnerables necesitan apoyo ahora o corren el riesgo de no beneficiarse en absoluto de la participación en el sistema educativo. Las respuestas humanitarias y de desarrollo no tienen por qué ser binarias: con una planificación estructurada, se pueden acordar resultados colectivos y esperados que satisfagan las necesidades humanitarias y, al mismo tiempo, reduzcan el riesgo y la vulnerabilidad de las personas y los sistemas. Los sectores que están haciendo la transición humanitario-desarrollo deben tener en cuenta lo siguiente:

- Se necesitan marcos de transición y una narrativa común para proporcionar una estructura que funcione claramente a lo largo del tiempo y abordar de manera integral las complejas cuestiones que intervienen en un contexto prolongado. Un marco de transición debería incluir objetivos nacionales a medio

marzo 2019

[www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento](http://www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento)

- y largo plazo que pudieran financiarse por los mismos medios.
- Los marcos deberían elaborarse consultando al amplio abanico de partes interesadas, no solo con los ministerios y donantes sino también, por ejemplo, con los que reciben asistencia y con quienes trabajan impartiendo enseñanza, incluidas las organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales.
- Los acuerdos sobre las funciones y responsabilidades de los actores deben ser claros e incluir planes y plazos para transferir las respuestas a otros sectores o ministerios para aquellas necesidades que no estén reflejadas en el plan de desarrollo sectorial.
- Los planes humanitarios deben asignar tiempo y recursos suficientes a los ministerios competentes para aumentar su capacidad de satisfacer todas las necesidades identificadas en el plan de desarrollo.

- A los socios gubernamentales en crisis prolongadas se les debe proveer de una mayor capacidad que baste para los enfoques de transición/recuperación, así como para los enfoques de desarrollo.
- Todas las respuestas, ya sean humanitarias, de transición o de desarrollo, deben funcionar a partir del enfoque común de no hacer daño.

**Julie Chinnery** *julie.danielle.chinnery@nrc.no*  
Especialista en Temas Educativos, Consejo Noruego para los Refugiados, Jordania [www.nrc.no](http://www.nrc.no)

Este artículo está escrito a título personal y no representa necesariamente la opinión del Consejo Noruego para los Refugiados.

1. UNESCO Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2016) *Guía para la elaboración de un plan educativo de transición* [bit.ly/UNESCO-Guia-Educacion-Transicion](http://bit.ly/UNESCO-Guia-Educacion-Transicion)
2. Ministerio de Planificación y Cooperación Internacional Jordan *Response Plan for the Syria Crisis 2018–2020* [www.jrpsc.org/](http://www.jrpsc.org/)
3. Ministerio de Educación (2018) *Education Strategic Plan 2018–2022* [bit.ly/EducationStrategicPlan-Jordan-2018-22](http://bit.ly/EducationStrategicPlan-Jordan-2018-22)

## Aplicar una teoría de aprendizaje para crear “buen aprendizaje” en emergencias: la experiencia de Dadaab, Kenia

Allyson Krupar y Marina L Anselme

**Aplicar una teoría de aprendizaje de manera retrospectiva a un programa de educación no formal para jóvenes muestra cómo se pueden usar las teorías de aprendizaje para evaluar el aprendizaje en diversos programas de educación en situaciones de emergencia y cómo incluir estas teorías al programar podría ayudar a asegurar calidad y relevancia.**

Las agencias humanitarias y los donantes pocas veces tienen la oportunidad de reflexionar en forma significativa sobre cómo y qué tipo de aprendizaje ocurre como resultado de la provisión de educación en situaciones de emergencia (EiE, por sus siglas en inglés). Sin embargo, la falta de una base teórica puede disminuir la efectividad del programa para apoyar la capacidad de los estudiantes de generar un cambio social positivo o perseguir aspiraciones profesionales y vocacionales.

Aplicamos una teoría del aprendizaje de manera retrospectiva a un proyecto dirigido a los jóvenes de un campamento de refugiados en Dadaab, en Kenia. El proyecto, titulado Desarrollo de Capacidades Juveniles para el Cambio Social, fue lanzado por RET

Internacional en 2012 para empoderar a los jóvenes refugiados con desventajas, de entre 14 y 24 años, y aumentar su compromiso social a través de la participación activa en proyectos e iniciativas liderados por la comunidad, inicialmente enfocados en asegurar el derecho de los niños a la educación<sup>1</sup>.

Quienes participaron en el programa asistieron a una formación de cinco días durante el primer año, seguidos de tres a cinco días de consolidación durante el segundo año; posteriormente, un grupo de jóvenes representantes seleccionados tuvieron oportunidades de desarrollar funciones de liderazgo y de educadores entre compañeros dentro de sus asociaciones y comunidades respectivas. El programa abarcó los siguientes

temas: Desarrollo Comunitario Basado en Activos (ABCD, por sus siglas en inglés)<sup>2</sup>, capacidades de resolución de conflictos y asociaciones de jóvenes y adultos. Como parte del plan de estudios ABCD, los estudiantes identificaron las necesidades y los problemas que afectan a sus comunidades y los activos comunitarios disponibles, con el objetivo de desarrollar proyectos comunitarios para abordar los problemas identificados. Luego los jóvenes transmitieron el plan de estudios de formación a sus compañeros, utilizando el enfoque de educador entre compañeros, y, finalmente, dirigieron el diseño, la planificación y la ejecución de proyectos de cambio social en sus comunidades con el apoyo y la orientación del personal de campo de RET International.

## Buen aprendizaje

**La teoría del “buen aprendizaje” de Michael Newman<sup>3</sup> incorpora una serie de aspectos diferentes de aprendizaje, a los que denomina:** instrumental, comunicativo, afectivo, interpretativo, esencial, crítico, político, apasionado y moral. Analizamos el proyecto de RET y sus resultados en términos de cada uno de estos aspectos, relacionando la teoría de los tipos de aprendizaje con la manera en que los jóvenes estudiantes realmente aprendían durante el proyecto y dónde estaban las brechas en su aprendizaje.

**Aprendizaje instrumental:** este aspecto se centra en el contenido basado en las

capacidades; en este caso el ejemplo es cuando los jóvenes refugiados aprendieron a escribir propuestas cortas, desarrollar planes de actividades, llevar a cabo seguimientos y evaluaciones, e informar acerca de las actividades y sus resultados, comunicándose con los demás en inglés. Entonces, la mayor parte del aprendizaje instrumental se relaciona con alentar a los jóvenes a participar en sus comunidades y adoptar roles como planificadores y líderes.

**Aprendizaje comunicativo, afectivo y apasionado:** este tipo de aprendizaje se basa en las relaciones, el comportamiento social (aprendizaje comunicativo) y cómo los estudiantes interpretan y actúan en función de sus emociones (aprendizaje afectivo y apasionado). En general, los jóvenes en Dadaab están subrepresentados en las posiciones de liderazgo comunitario ya que, tradicionalmente, son los mayores quienes ocupan estos roles. Este aspecto implicó el desarrollo de las capacidades de liderazgo de los estudiantes y la participación dentro de sus comunidades, permitiéndoles volverse más competentes a la hora de presentarse y presentar a otros ante los miembros mayores de la comunidad, en particular aquellos en posiciones de poder, otros jóvenes y la sociedad del campamento en general. Las discusiones que formaron parte de la formación ayudaron a cuestionar conceptos erróneos sobre la juventud y a alentar a los estudiantes a valorar las opiniones de otros miembros de la comunidad. Sin

embargo, fue difícil identificar evidencias de aprendizaje afectivo y apasionado.

**Aprendizaje interpretativo:** este tipo de aprendizaje se relaciona con la autopercepción: entenderse a uno mismo en el mundo y cómo nos perciben los demás. Para los jóvenes en Dadaab, esto también implicó obtener una mayor comprensión de qué pueden hacer ellos, como jóvenes refugiados, dentro de los sistemas en



Jóvenes refugiados participaron en un debate con un facilitador de educación, Dadaab.

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

los que viven para ayudar a generar un cambio social, particularmente importante a la luz de los patrones de dependencia reconocidos entre los refugiados y los prestadores de servicios. La capacitación ABCD comienza con la identificación de activos individuales (se abordan las fortalezas y debilidades personales), y luego se expande hacia el grupo y la comunidad.

**Aprendizaje esencial:** el aprendizaje esencial es comprender lo que Newman describe como la “significado simbólico, valor y belleza (o no) simbólicos en personas, objetos y acontecimientos”: una apreciación que es importante dadas las tensiones entre las diversas comunidades en Dadaab. Los estudiantes pudieron identificar un cambio en los campamentos y la importancia de su trabajo en sus propias comunidades para producir estos cambios, en especial a través del ABCD, como un aspecto del aprendizaje esencial. Aunque encontramos algunas evidencias de que los estudiantes obtuvieron una apreciación de personas en la comunidad que no eran como ellos mismos, y de que los estudiantes actuaron como mediadores, especialmente en desacuerdos entre otros jóvenes, fue difícil discernir muchas pruebas de aprendizaje esencial en el programa.

**Aprendizaje crítico:** este tipo de aprendizaje hace referencia a cómo comprenden los estudiantes las relaciones de poder. Desde el inicio del programa, las dinámicas de poder en el campamento —donde, por lo general, los jóvenes eran excluidos de la toma de decisiones— se abordaron fomentando las relaciones entre jóvenes y adultos a través de formación y actividades específicas (como foros de jóvenes y adultos). Para desarrollar una voz comunitaria (y preparar el camino hacia una futura repatriación), se alentó a los jóvenes a verse como líderes actuales y futuros. Sin embargo, aunque los proyectos de acción social establecidos por los jóvenes capacitados se dedicaban inicialmente a aumentar el acceso a la educación, no trataron desde la raíz las causas del abandono escolar de los niños en contextos de situación de emergencia. En cambio, se centraron en alentar a los niños que en algún momento no pudieron asistir a la escuela a que la retomaran. Los estudiantes no consideraron de manera crítica, por ejemplo, en qué condiciones los niños dejaron la escuela originalmente, y por qué el

sistema escolar actual no puede retener a niños vulnerables y responder a sus necesidades específicas, sugiriendo, así, que abordaron el problema con ideas preconcebidas en vez de una apertura a las experiencias de los demás o con una comprensión crítica de las relaciones de poder en las vidas de los demás.

**Aprendizaje político:** el aspecto político del “buen aprendizaje” se relaciona con parte del proceso de comprender el poder en la comunidad y la capacidad de actuar de los miembros de la comunidad. No obstante, parecería que tanto el aprendizaje político como crítico estaban limitados por las restricciones impuestas por la condición de refugiados de los estudiantes. Por ejemplo, aunque los estudiantes movilizaron a la comunidad en relación con el problema de los bajos niveles de retención de niños en las escuelas, el problema solo se trató a nivel familiar e individual, en vez de en relación con los sistemas políticos de Dadaab o la falta de una continuidad entre los fondos humanitarios y de desarrollo en el sector educativo<sup>4</sup>. Los jóvenes refugiados involucrados en el proyecto no creían que ellos —como refugiados— pudieran cambiar los sistemas, por lo que se centraron, en cambio, en temas más inmediatos dentro de su control. Los planificadores de programas tal vez podrían considerar las limitaciones preexistentes, tanto sistémicas como autoimpuestas, que restringen la capacidad de los estudiantes de abordar elementos críticos y políticos de la programación.

**Aprendizaje moral:** este tipo de aprendizaje se centra en preguntas respecto de lo que está bien y lo que está mal: cómo juzgan y evalúan las situaciones los estudiantes; en este caso, cómo sacan los estudiantes sus propias conclusiones sobre la marginalización y las diferencias dentro de la comunidad, y con respecto a la colaboración entre asociaciones de jóvenes y dentro de ellas. El aprendizaje moral fue evidente en los proyectos liderados por jóvenes en los que los participantes subrayaron la importancia de la educación, evitar las drogas y la necesidad de resolver los conflictos entre grupos e interpersonalmente.

### Recomendaciones

El proyecto de RET de Desarrollo de Capacidades Juveniles para el Cambio Social no se creó con el fin de aplicar las dimensiones de aprendizaje de Newman; por

tanto, esta evaluación constituye, en realidad, un ejercicio de retrospectiva académico. Sin embargo, al aplicar dicha teoría en la etapa de planificación, los planificadores podrían haber tenido la posibilidad de pensar más profundamente acerca de los diferentes elementos que integran el “buen aprendizaje” y cómo un programa podría, a partir de allí, alcanzar más de sus objetivos.

Independientemente de si la teoría de aprendizaje se aplicó antes del diseño del proyecto, es evidente que, para los jóvenes refugiados en Dadaab, las restricciones sobre el movimiento, más la falta de una educación de calidad disponible desde la niñez hasta la adultez, combinadas con la falta de oportunidades de desarrollo, en cualquier caso habrían afectado el grado en el cual podrían desarrollar plenamente las dimensiones de aprendizaje político y crítico de Newman. Otras réplicas de este tipo de estudio en contextos donde los refugiados tengan un mayor acceso a la educación, el empleo y los beneficios de la sociedad de acogida pueden permitir una evaluación más exhaustiva del grado en el que los contextos culturales inciden en el “buen aprendizaje” definido en la teoría de Newman.

La recomendación principal que emerge de este ejercicio es alentar a una mayor aplicación de las teorías de aprendizaje durante la capacitación para profesionales y en el desarrollo de programas de educación, formales o no. Reconocemos que las organizaciones no gubernamentales (ONG) no siempre pueden priorizar cómo se produce el aprendizaje en sus programas (dadas las limitaciones de tiempo, el aislamiento y otros desafíos presentes en los entornos afectados por situaciones de emergencia), pero sugerimos que las ONG construyan capacidades internas especializadas en el aprendizaje o trabajen con especialistas educativos en el desarrollo de programas (y en la ejecución, el seguimiento y la evaluación), en particular traduciendo los aspectos principales de dichas teorías en indicadores de desempeño mensurables, incluso en contextos de emergencia.

Recomendamos que los donantes cumplan una función de apoyo para aumentar la eficacia de los programas, invirtiendo explícitamente en la aplicación de las teorías de aprendizaje. Esto podría estar reflejado en los criterios de evaluación de los donantes y en la asignación de fondos específicos; los donantes también podrían organizar o patrocinar eventos y grupos de trabajo en los que los profesionales,

donantes y otras partes interesadas clave se reúnan para debatir y definir pautas, mapas de ruta y metodologías para integrar la teoría del aprendizaje con el diseño, la ejecución y la evaluación de programas de EIE.

Se necesitan más estudios para entender cómo podría darse el aprendizaje afectivo y apasionado en la EIE y en la educación de refugiados. Si bien es menos cuantificable que otros aspectos de la teoría de aprendizaje de Newman, el logro en este sentido podría aumentar la eficacia de los programas educativos, particularmente en educación sensible al conflicto. Asimismo, es fundamental que las voces de los profesionales, estudiantes, maestros y otro personal educativo en contextos de emergencia aporten información a la teoría que forma su programación educativa y los objetivos que buscan alcanzar.

Conforme cambian las emergencias y se modifica el ambiente de aprendizaje, la programación educativa también debe adaptarse. Este estudio muestra que un “buen aprendizaje” en contextos de emergencia es posible, y puede formar parte de un proceso para desarrollar la capacidad de autogestión individual y comunitaria, darle voz a los jóvenes marginalizados y, en el mejor de los casos, trabajar a fin de lograr un cambio en aquellos sistemas locales, nacionales e internacionales que conducen a la marginalización.

**Allyson Krupar** [akrupar@savechildren.org](mailto:akrupar@savechildren.org)  
Especialista principal, Investigación en aprendizaje,  
Save the Children [www.savethechildren.org](http://www.savethechildren.org)

**Marina L Anselme** [m.anselme@theret.org](mailto:m.anselme@theret.org)  
Oficial técnico principal, RET, Protegiendo a través  
de la educación [www.theRET.org](http://www.theRET.org)

1. Después del primer año del proyecto centrado en la educación, los jóvenes se centran en otros temas que incluyen la construcción de la paz y mitigación de conflictos y la prevención de la violencia de género.
2. Kretsmann J P y McKnight J L (1993) “Introducción” en Kretsmann J P y McKnight J L (Eds) *Building communities from the inside out: A path toward finding and mobilizing a community's assets*, Instituto de Investigación de Políticas, Northwestern University.
3. Newman M (2010) “Calling transformative learning into question: Some mutinous thoughts”, *Adult Education Quarterly*, 62, 1: 36–55. Su teoría complementa la guía de educación sensible al conflicto de INEE acerca de establecer “identidades positivas nuevas en la comunidad” y acerca de la movilización de recursos. Explicación y herramientas en [www.ineesite.org/en/conflict-sensitive-education](http://www.ineesite.org/en/conflict-sensitive-education).
4. El ciclo de financiamiento actual de un año no conduce a la planificación e implementación de respuestas integrales y sostenibles para las necesidades educativas de los refugiados. Los programas tienden a ser principalmente impulsados por los donantes, en vez de por las necesidades de los estudiantes.

marzo 2019

[www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento](http://www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento)

## Espacios adaptados a los niños: reforzar su papel en la mejora de los resultados del aprendizaje

Gurvinder Singh y Charlotte Tocchio

**Apoyar psicosocialmente a los menores con espacios adaptados a ellos puede mejorar los resultados de su aprendizaje pero se necesitan enfoques más localizados, impulsados por colaboraciones y que tengan en cuenta perspectivas de género, así como un refuerzo de los procesos de seguimiento y evaluación.**

El bienestar psicosocial de los menores está directamente relacionado con su capacidad de aprendizaje. En contextos de conflicto y crisis humanitarias, los espacios adaptados a los niños pueden favorecer su bienestar psicosocial y proporcionarles un espacio seguro para el aprendizaje, pero los estudios han demostrado que su calidad, pertinencia, eficacia y sostenibilidad varían mucho<sup>1</sup>. Demasiadas veces se implementan durante largos períodos de tiempo sin que se vayan reduciendo gradualmente o convirtiéndose en formatos sostenibles y pertinentes. Además, pueden pasar muy fácilmente a ser lugares donde el objetivo sea chutar la pelota y dibujar, en vez de recibir un apoyo psicosocial concienzudo basado en la investigación y con un enfoque claro. A veces se deja al margen de su planificación a las partes interesadas relevantes como los docentes de la zona, los gestores de las escuelas, los padres y los líderes comunitarios, lo que debilita la relación entre los espacios adaptados a los niños y la mejora de su aprendizaje.

Si bien los espacios adaptados a los niños no constituyen una respuesta integral, sí pueden ser una herramienta importante para mejorar su aprendizaje. A raíz de lo aprendido por la Sociedad de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja en contextos nacionales específicos se pone de manifiesto la necesidad de contar con enfoques localizados, impulsados por colaboraciones, que se basen en las capacidades existentes y que proporcionen a los menores espacios seguros. Esto les permite desarrollar una resiliencia significativa y les proporciona la suficiente estabilidad como para que puedan centrarse en su educación durante las crisis humanitarias.

### Yemen

Desde 2015, la inseguridad y la inestabilidad en Yemen han obligado a unos 2,8 millones de civiles a abandonar sus hogares. Las consecuencias del conflicto han sido especialmente difíciles para los menores. Los voluntarios locales aseguran que los alumnos

de Yemen se sienten desconectados de la escuela y no están motivados para continuar sus estudios. Los menores están sobrecogidos por el conflicto y no se sienten seguros escuchando los sonidos de las bombas y los aviones de combate. Corren el riesgo de que los maten de camino a la escuela y muchos padres deciden que sus hijos se queden en casa.

Al menos medio millón de niños y niñas han abandonado los estudios desde que el conflicto se intensificó en 2015. Además, hay una grave escasez de docentes y 2500 escuelas no están operativas porque han sido dañadas o destruidas, utilizadas con fines militares o como alojamientos para personas desplazadas. La falta de acceso a la educación también ha empujado a los menores y a sus familias hacia alternativas peligrosas, como el matrimonio infantil, el trabajo infantil y el reclutamiento como combatientes.

Para tratar de suplir esta situación, la Media Luna Roja evaluó primero las necesidades consultando con el Ministerio de Educación. A continuación, 118 voluntarios de la Media Luna Roja y 133 docentes pertenecientes a 40 escuelas recibieron formación para la prestación de apoyo psicosocial, y en cada una de esas escuelas se crearon espacios adaptados a los niños para dotarlos de un lugar donde puedan tener apoyo psicosocial, jugar, aprender técnicas para protegerse (por ejemplo, cómo acceder a la ayuda y cómo ponerse a salvo) y recibir formación sobre temas como los derechos del niño y la prevención del matrimonio infantil. En los espacios adaptados a los niños se hace hincapié en la educación entre pares porque las escuelas y la Media Luna Roja creen que las actividades dirigidas por los jóvenes son la mejor manera de maximizar su impacto. Por ejemplo, los menores de los espacios adaptados a los niños dirigen asambleas escolares y representan obras de teatro para tratar temas psicosociales y relativos a su protección. Los voluntarios han llevado a cabo sesiones de apoyo psicosocial para menores de diferentes edades. Casi 5000 niñas y niños (y 350 adultos) han

sido atendidos cada mes a través del proyecto que comenzó en 2016 y continúa a día de hoy.

### Kenia

La vida es dura para los migrantes y refugiados que viven en los asentamientos informales de los centros urbanos de Kenia y tal vez lo sea más para los menores, quienes viven en condiciones de pobreza y hacinamiento, que luchan por acceder a la escuela, y algunos de los cuales tienen que trabajar y se enfrentan al riesgo siempre presente de la violencia de género. En respuesta a esta situación, Cruz Roja Kenia ha establecido una colaboración con 30 escuelas para crear espacios adaptados en los que niñas y niños de 11 a 14 años de edad aprenden nuevas habilidades, organizan actividades sociales y tienen acceso al apoyo psicosocial que les brindan cerca de 40 voluntarios de Cruz Roja. Estos son orientadores profesionales que llevan a cabo actividades diseñadas para aumentar la autoestima, la autoconciencia y la confianza. También ofrecen a los menores la posibilidad de tener a alguien con quien hablar, les asesoran y les ayudan a acceder a medidas de protección, salud y a los servicios sociales por medio de las organizaciones no gubernamentales locales. Cada año se llega a más de 3000 menores a través de estas colaboraciones con las escuelas.

Los jóvenes voluntarios complementan el trabajo de los orientadores compartiendo conocimientos y aptitudes —a través de talleres y de eventos escolares, como las tutorías después de las clases— que ayudan a los menores ser más resilientes y a estar más a salvo. También hacen de enlace entre la Cruz Roja, las escuelas y los padres, e incluso organizan reuniones escolares con los padres y otros cuidadores para ayudarles a hallar formas de mejorar el aprendizaje y el bienestar psicosocial de los menores.

### Preguntas sobre los espacios adaptados a los niños

La medida del impacto y la sostenibilidad de proyectos como estos siguen estando bajo cuestión. Entre los obstáculos para medir las intervenciones se incluyen la falta de planificación desde un principio para incorporar la evaluación a los proyectos, los limitados recursos financieros dentro de los mismos, la falta de profesionales autóctonos con experiencia en la realización de evaluaciones, el tiempo necesario para hacerlo, la constante rotación de participantes dentro y fuera, y la impredecible situación de seguridad de muchos lugares de difícil acceso. Además, la relación entre el bienestar psicosocial y los resultados del aprendizaje de los menores en entornos

humanitarios sigue basándose en la observación general y requiere un mayor escrutinio.

Un problema que se da en muchos espacios adaptados a los niños que tienen por objeto mejorar los resultados psicosociales es la falta de una programación que tenga en cuenta las cuestiones de género. Según nuestra experiencia, con demasiada frecuencia se ve y se trata a los menores a través de un enfoque que no tiene en cuenta adecuadamente el género. Esto da lugar a proyectos faltos de elementos psicosociales importantes, que no reconocen todas las necesidades de los menores y que pueden perpetuar las desigualdades de poder y la discriminación basadas en el género. Un análisis de género de los proyectos psicosociales y educativos —tanto en su fase de planificación como en la de evaluación— será necesario para abordar esta cuestión.

La Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (FICR), en colaboración con World Vision International, ha elaborado un nuevo conjunto de herramientas para espacios adaptados a los niños que se basa en una serie de evaluaciones llevadas a cabo por World Vision y en una revisión de lo aprendido en la implementación de este tipo de espacios en los programas de emergencias<sup>2</sup>. La FICR también ha publicado un nuevo estudio que examina la necesidad de mejorar la protección de los menores no acompañados y separados de sus familias contra la violencia sexual y de género en lugares de difícil acceso<sup>3</sup>. Estas conclusiones refuerzan aún más la necesidad de garantizar el bienestar psicosocial de los menores para que puedan acceder a los servicios básicos, como la protección y la educación. La promoción del bienestar psicosocial de los menores mediante el uso de espacios adaptados a los niños les permite dedicar tiempo al aprendizaje y adquirir las aptitudes necesarias para afrontar sus retos y para mejorar los resultados de aprendizaje en los entornos humanitarios, incluidas las situaciones de desplazamiento.

**Gurvinder Singh** [gurvinder.singh@ifrc.org](mailto:gurvinder.singh@ifrc.org)

Asesor sénior de Protección Global de la Infancia

**Charlotte Tocchio** [charlotte.tocchio@ifrc.org](mailto:charlotte.tocchio@ifrc.org)

Coordinadora Mundial de Educación Humanitaria

Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja [www.ifrc.org](http://www.ifrc.org)

1. World Vision (2015) *Evaluation of Child Friendly Spaces* [bit.ly/WVI-CFS-2015](http://bit.ly/WVI-CFS-2015)

2. Herramientas disponibles en [bit.ly/IFRC-WVI-CFS-toolkit](http://bit.ly/IFRC-WVI-CFS-toolkit); Informe de lecciones aprendidas disponible en [bit.ly/IFRC-CFS-Lessons-2017](http://bit.ly/IFRC-CFS-Lessons-2017)

3. FICR (2018) *Alone and Unsafe: Children, migration and sexual and gender-based violence* [bit.ly/IFRC-Alone-unsafe-2018](http://bit.ly/IFRC-Alone-unsafe-2018)

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

## Educación para refugiados en Grecia: ¿integración o segregación?

Giorgos Simopoulos y Antonios Alexandridis

**El cierre de la “ruta de los Balcanes” en la primavera de 2016 ha dejado a cerca de 21 000 niños atrapados en Grecia. Aunque las políticas educativas fueron diseñadas para integrar a esos niños en el sistema de educación griego, estas políticas en realidad dieron como resultado la segregación de algunos estudiantes.**

En marzo de 2016, se asignó al Ministerio de Educación de Grecia la tarea de formular un plan para integrar a los niños refugiados en el sistema educativo. Se propusieron tres opciones:

- integrar a todos los estudiantes refugiados en las escuelas públicas, brindando apoyo según el marco institucional existente para estudiantes con origen inmigrante
- crear estructuras educativas especiales dentro de los centros de recepción donde viven los refugiados
- desarrollar un “sistema puente” entre las primeras dos opciones

Se podría haber esperado que las autoridades griegas hubieran recurrido a sus más de 25 años de experiencia adquirida en la integración de estudiantes inmigrantes, incluyendo el desarrollo de mecanismos de apoyo como clases de recepción y la experiencia y competencias obtenidas por los maestros a partir de la enseñanza en entornos multilingües. Dicha experiencia podría haber sido utilizada para apoyar y fortalecer la integración, la inclusión y la interacción intercultural. Una proporción considerable de educadores, grupos de solidaridad y comunidades de activistas reconocieron esta experiencia y apoyaron la matriculación inmediata de todos los estudiantes refugiados en las escuelas públicas, sin excepción.

Sin embargo, el Ministerio de Educación, que tiene el poder final de tomar decisiones, optó por crear un sistema de clases vespertinas dentro de las escuelas públicas, creando una escuela segregada para un grupo particular de estudiantes. El año escolar 2016–2017 fue designado “pre-integrador” o “transicional”, y presentó las siguientes características:

- el desarrollo de programas educativos preescolares dentro de los centros de recepción
- la creación de Instalaciones de Recepción para la Educación de Refugiados (RFRE, por sus siglas en inglés) para niños que viven en

los centros de recepción<sup>1</sup>; estos funcionarían en escuelas primarias y secundarias cercanas, con horario de enseñanza entre las 14:00 y las 18:00, después del final del día escolar normal

- la integración de niños refugiados que viven en ubicaciones urbanas en las clases matutinas normales de las escuelas locales, con el apoyo de clases de recepción

El objetivo era que en el futuro los estudiantes pasaran de las RFRE hacia las clases de recepción de las escuelas públicas, ya sea cuando sus familias fueran transferidas de los campamentos a los alojamientos urbanos administrados por ACNUR, la agencia de la ONU para los refugiados, o después de que los alumnos hubieran completado un año de estudio en una RFRE.

### Desafíos en la práctica

No obstante, varios problemas persistentes se hicieron evidentes en el primer año de implementación de las RFRE. Para una población que por definición está en movimiento, el plan creó estructuras inflexibles. Por ejemplo, los maestros (una mayoría de los cuales eran maestros suplentes a tiempo parcial) fueron designados para enseñar en RFRE específicas y, por lo tanto, no pudieron continuar enseñando a aquellos alumnos que posteriormente fueron mudados de unos centros de recepción a otros con mejores condiciones de vida.

Hubo muchas reacciones negativas a la planificación y operación de las RFRE, aunque por las razones opuestas. Por un lado, parte de la comunidad educativa apoyó la total integración de estudiantes refugiados en las escuelas públicas formales, sin excepción, destacando los peligros que sentían que se crearían por el desarrollo de un sistema paralelo. Por otro lado, algunos grupos de padres expresaron actitudes xenófobas y amenazaron con ocupar las escuelas (de hecho, algunos lo hicieron).

Aunque las RFRE se crearon para minimizar las tensiones que surgirían si los estudiantes refugiados fueran integrados al programa en el horario matutino, aun así hubo muchos incidentes, algunos de cuales fueron violentos. Por contraste, los estudiantes refugiados que viven en ambientes urbanos se integraron sin problema en las clases de recepción y en el programa de las horas matutinas, generalmente sin mayores incidentes, como lo habían hecho los estudiantes inmigrantes anteriores a ellos. La elección de una escuela segregada, entonces, en vez de servir para suavizar las reacciones xenófobas, tuvo como resultado que las escuelas que albergaban RFRE se convirtieron en un blanco y estigmatizó a la población de refugiados.

Los maestros de los RFRE lucharon para crear un marco elemental de normalidad educativa. Las prácticas de vida en gueto que se habían creado en los centros de recepción fueron reflejadas en una experiencia escolar que se desconectó igualmente de la normalidad. Aquellos niños integrados en el programa matutino regular, sin embargo, pudieron participar en las prácticas escolares, cooperar e interactuar. Aunque las RFRE brindaron certificados de asistencia, las escuelas formales ofrecieron a los estudiantes un certificado de graduación, lo que facilita el progreso de los alumnos de un curso al siguiente, como así también de la educación primaria a la secundaria.

Los logros educativos de los estudiantes de las RFRE fueron muy limitados: sin interacción con la comunidad de habla griega sus competencias lingüísticas no se desarrollaron; por lo tanto, se redujo la motivación de los estudiantes y se reforzó la denigración pública de ellos como personas meramente "en tránsito". Los maestros de las escuelas que recibían a estudiantes de RFRE y del programa matutino parecen apoyar la opinión de que los niños que asistían a las clases normales, incluso aquellos que no recibían apoyo especial, abarcaban y aprendían más en el mismo período que aquellos que asistían a las RFRE.

### ¿Amigable u hostil hacia los refugiados?

La selección de escuelas donde se iban a establecer las RFRE se basó en un sistema de solicitud y consentimiento informal en el que se identificó a algunas escuelas como probables de ser "amigables hacia los refugiados" y otras como "hostiles

hacia los refugiados". Los directores de las escuelas y los Directores Regionales para la Educación (los jefes de los organismos administrativos regionales) luego debieron acordar formalmente el establecimiento de una RFRE y presentar una propuesta para la aceptación final de la Secretaría General del Ministerio de Educación. Se otorgó a los directores el poder de indicar cuando consideraran que la cantidad de estudiantes ingresantes fuera demasiado grande para ser aceptada en su escuela, un defecto clave de este sistema de consentimiento informal, que implicó en que en los años académicos 2016–17 y 2017–18 hubiera listas de espera (a veces de muchos meses) para que los estudiantes refugiados fueran designados a una escuela.

A pesar de la legislación que confirma la legalidad de la matriculación de estudiantes con documentación incompleta (a pesar de la condición legal de sus familias en Grecia), la matriculación de niños que vivían en áreas que les permitía asistir al programa matutino fue, en muchos casos, complicada o no estaba garantizada. Por ejemplo, los estudiantes que asisten a las clases de la mañana tienen apoyo en las clases de recepción durante 15 horas semanales; el resto del tiempo asisten a las clases generales de la escuela, con el objetivo de pasar gradualmente a la integración total en la escuela general en uno o dos años. A pesar de ello, en la práctica, una cantidad considerable de estudiantes refugiados solamente asistió a las clases de recepción y algunas escuelas han decidido, a pesar del hecho de que estaban formalmente matriculados, desalentar a los niños acerca de asistir a las clases generales. En muchos casos, esto transformó efectivamente estas clases de recepción en un sistema segregado que se asemeja a las RFRE.

### Ideas equivocadas y realidades

El desarrollo de las RFRE se basó en varias ideas equivocadas. La primera fue que lo que se estaba emprendiendo, de alguna manera, no tenía precedentes: que la gran cantidad de estudiantes era difícil de manejar, que su integración en el programa matutino generaría reacciones negativas graves y que estos niños eran un grupo con características completamente diferentes a las de los inmigrantes que ya se habían integrado al sistema educativo griego. La segunda idea equivocada fue que debido a que estos estudiantes habían estado sin escolarización durante muchos años (algunos nunca habían

marzo 2019

[www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento](http://www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento)

asistido a la escuela), necesitarían al menos un año de “preparación” antes de poder ser integrados en el programa matutino normal. Y la tercera fue la convicción de que las familias de estos niños rechazaban la posibilidad de integración en Grecia, y que estar en tránsito y vivir en condiciones inestables eran barreras para la integración de sus hijos en la escuela.

Salvo por la falta de estabilidad en términos de condiciones de vida, y el problema muy real de concentración excesiva de estudiantes en algunas escuelas en el centro de Atenas, ninguna de estas ideas equivocadas estaba bien fundamentada. La cantidad de estudiantes refugiados es solamente un pequeño porcentaje de los 150 000 estudiantes inmigrantes (incluidos los refugiados) que han sido integrados en las escuelas públicas desde 1995, para los cuales no se sintió que fuera necesario desarrollar un marco educativo especial. Miles de estudiantes de Siria, Egipto, Afganistán, Irak y Pakistán han sido integrados en las escuelas griegas desde 2000, sin que se creara un marco especial para su educación. Además, la mayoría de los centros de recepción (con la excepción de los centros grandes como Elaionas o Skaramagkas) brindaron clases vespertinas de RFRE con 40–100 estudiantes durante el año escolar 2016–2017, una cantidad que fácilmente hubiera podido ser absorbida en las clases de recepción de la mañana dictadas por las escuelas cercanas.

## Recomendaciones

Para que se revierta esta segregación, y para abordar a la “generación perdida” de estudiantes en países de acogida de refugiados, se deben cumplir los siguientes requisitos mínimos:

- las RFRE no deben establecerse a menos que no haya otra alternativa (como centros de recepción grandes cuyas poblaciones de estudiantes no pueden ser absorbidas por las escuelas locales) y solo como solución a corto plazo hasta que estos estudiantes sean transferidos a las escuelas matutinas
- el establecimiento de mayor número de clases de recepción matutinas, que se lleven a cabo dentro de las horas de la escuela pública y que tengan el apoyo de los maestros y trabajadores sociales para ayudar a integrar a los alumnos (a pesar del aumento de dichas clases en el año escolar 2018-19, aún hay una necesidad significativa)

- la prestación de apoyo institucional a las escuelas y a los maestros, a través de capacitación y acceso a intérpretes que hablen las lenguas maternas de los niños
- el levantamiento de las barreras hacia la matriculación en escuelas secundarias superiores y educación terciaria de estudiantes que carecen de documentación, y la adopción de esto como política estándar
- la integración de niños con edad preescolar en la educación preescolar pública
- la garantía de transición progresiva para los estudiantes, desde las clases de recepción a las clases normales.

**Giorgos Simopoulos<sup>2</sup>** [giorgosimopoulos@gmail.com](mailto:giorgosimopoulos@gmail.com)  
Investigador posdoctoral en Educación Intercultural,  
Universidad de Thessaly  
<http://www.ece.uth.gr/main/>

**Antonios Alexandridis**  
[antoniosalexandridis86@gmail.com](mailto:antoniosalexandridis86@gmail.com)  
Candidato doctoral en Antropología, Vrije Universiteit  
Amsterdam [https://fsw.vu.nl/en/departments/  
social-and-cultural-anthropology](https://fsw.vu.nl/en/departments/social-and-cultural-anthropology)

1. Todos los centros de recepción en Grecia (con la excepción de uno en Atenas) están ubicados fuera de las áreas urbanas.
2. Parte de este artículo se basa en la investigación posdoctoral no publicada brindada por una beca de la Fundación de Becas del Estado Griego a través del proyecto “Habilitar a investigadores posdoctorales” como parte del programa “Desarrollo de recursos humanos, educación y aprendizaje permanente”, cofinanciado por el Fondo Social Europeo y el Estado Griego.

**RMF número 51, enero de 2016**

## Destino: Europa

RMF 51 incluye 43 artículos sobre los movimientos masivos de personas desplazadas de los cuales, de alguna manera, Europa se había librado en gran medida durante décadas. Las manifestaciones de esta crisis son tan dispares como la construcción de vallas para detener a quienes cruzan fronteras que normalmente eran pacíficas, la muerte de personas transportadas por contrabandistas en embarcaciones no aptas para navegar, líderes políticos de la UE discutiendo sobre un Sistema Europeo Común de Asilo y las cantidades que van o no van a permitir dentro de su países respectivos, y las polémicas respuestas a la catástrofe que continúa desarrollándose en Siria. Junto a esto, también estamos asistiendo a un aumento de la compasión popular, la solidaridad y la ayuda a los desplazados cuyo sufrimiento dentro y fuera de Europa constituye la realidad detrás de la retórica. [www.fmreview.org/es/destino-europa](http://www.fmreview.org/es/destino-europa)



## Escuelas de la calle y autobuses escuela: provisión de educación informal en Francia

Maria Hagan

**A la luz del acceso cada vez más limitado a la escolarización por parte de los solicitantes de asilo e inmigrantes en Francia, han surgido iniciativas de voluntarios para brindar una educación informal indispensable.**

Tras la destrucción de la Jungla de Calais en 2016, el gobierno francés lanzó su política de tolerancia cero hacia los campamentos, mediante la cual la policía y los equipos de “limpieza” destruyen sistemáticamente cualquier asentamiento informal. La fundamentación es que Francia tiene instituciones para albergar a inmigrantes, siempre y cuando acepten ingresar en el sistema de asilo formal. Sin embargo, para aquellos que, por cualquier motivo, no ingresan en el sistema, esto implica una mayor exclusión; al continuar con esta política, las autoridades francesas menoscaban el acceso no solo a niveles de vida básicos, sino también a la educación y otros servicios cruciales que brindaban los voluntarios en los asentamientos informales.

Los solicitantes de asilo no reciben enseñanza de la lengua oficial en Francia hasta que se les haya otorgado la condición de refugiados. No obstante, comenzar las clases antes en el proceso de asilo no solo facilitaría la integración de aquellos cuyas solicitudes se aceptan, sino que también brindaría

competencias valiosas y ofrecería una distracción durante meses de ansiosa espera. Los solicitantes de asilo consideran la educación como un impulsor del cambio a través del cual pueden mejorar su calidad de vida, competir en el mercado laboral, etc.; en otras palabras, como algo esencial para tener una vida nueva en una sociedad nueva. Muchas personas en Francia promueven espacios de hospitalidad simples, espacios sin condiciones ni obligaciones que permitan a los solicitantes de asilo tener tiempo para descansar y pensar su plan para el futuro. Brindar educación podría ser una manera ideal de facilitararlo.

A pesar de las condiciones difíciles, hay muchas iniciativas comunitarias que brindan educación de manera informal. Todas las tardes a las 18:30, los inmigrantes y solicitantes de asilo se reúnen en la Plaza de Stalingrado en el noreste de París. Se dividen en tres grupos, de acuerdo con su dominio del francés, y se sientan en las escalinatas que conducen a la plaza pública. Tres maestros voluntarios —uno de cada nivel— de la organización local de voluntarios BAAM (Bureau d'accueil et d'accompagnement des migrants)<sup>1</sup> traen pizarras y bolígrafos, repasan el alfabeto, oraciones básicas y vocabulario o gramática para los alumnos más avanzados.

En Calais, mientras tanto, el Proyecto de Autobús Escuela<sup>2</sup> busca brindar educación básica a aquellos jóvenes que viven de manera informal. Cada día, este autobús de dos pisos amarillo brillante va a un lugar en Calais o Grande-Synthe, a corta distancia de donde viven las personas en zonas de bosque, lo más ocultos posible. El piso superior del autobús se ha convertido en un aula, con una sala más pequeña en la que se pueden realizar sesiones con un grupo pequeño. El piso inferior es un área recreativa para jugar y tocar instrumentos musicales. Para muchos, esta escuela móvil es uno de los pocos espacios seguros donde el aprendizaje es posible. La mayor parte de



marzo 2019

[www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento](http://www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento)

los días, el autobús está poblado de personas con ansias de aprender, especialmente en los meses de invierno, cuando también es uno de los pocos espacios que brinda refugio. Más allá de brindar la tan necesaria educación informal, el Autobús Escuela muestra públicamente el deseo de aprender de los recién llegados (y el de los voluntarios de enseñar), contrarrestando

la criminalización de las personas desplazadas y mostrando un modelo de recepción humano.

Maria Hagan [mhh35@cam.ac.uk](mailto:mhh35@cam.ac.uk)  
 Doctoranda, Departamento de Geografía,  
 Universidad de Cambridge [www.geog.cam.ac.uk](http://www.geog.cam.ac.uk)

1. <https://baamasso.org/en/>
2. [www.schoolbusproject.org/](http://www.schoolbusproject.org/)

## La alfabetización de adultos: un componente esencial del CRRF

Massimo Lanciotti

**Las necesidades de alfabetización de las poblaciones refugiadas de Uganda y Etiopía son enormes pero, aunque ambos son países piloto del CRRF —por lo que en teoría están comprometidos con su promoción— la alfabetización funcional de adultos apenas cuenta con apoyo.**

Las personas desarraigadas de sus hogares son más vulnerables cuando no saben leer ni escribir. La formación y la alfabetización funcional de adultos (AFA) o, en otras palabras, la capacidad de resolver las necesidades de su vida diaria con la lectura, escritura y el cálculo escrito, son cruciales para que los refugiados puedan ejercer su derecho a la educación, al desarrollo y a una participación significativa. El Marco de Respuesta Integral para los Refugiados (CRRF, por sus siglas en inglés) y los Pactos Mundiales sobre Refugiados y para la Migración enfatizan la necesidad de hallar la manera de ayudar a las personas desplazadas a acceder a empleos y oportunidades laborales, para lo cual la AFA es esencial. Sin embargo, aun cuando en los contextos de refugiados y desplazados internos se promueve la AFA y se incluye en los planes nacionales de respuesta, suele recibir poca o ninguna financiación.

Uganda y Etiopía acogen a las mayores poblaciones de refugiados de África. La mayoría de estos refugiados proceden de Sudán del Sur, un país con una tasa general de alfabetización de solo el 27 %. Ambos son países piloto del CRRF y ambos cuentan con políticas de refugiados (además de los compromisos del CRRF) que promueven la enseñanza para adultos: Uganda a través de su Estrategia de Protección y Soluciones Duraderas (PDSS, por sus siglas en inglés) 2016–2020; y en el caso de Etiopía, con su Estrategia de Educación para Refugiados 2015–2018. Sin embargo, la realidad sobre la implementación y el apoyo a los programas de AFA para refugiados ha sido decepcionante.

En Uganda, el Consejo Finlandés para los Refugiados (FRC, por sus siglas en inglés) lleva

desde 1997 respaldando y facilitando la AFA y el aprendizaje del inglés en asentamientos y campos de refugiados, pero sigue siendo la única organización no gubernamental (ONG) que lo hace aparte de ONU Mujeres, que recientemente ha puesto en marcha un programa de alfabetización para las mujeres de Sudán del Sur en cuatro distritos de la región septentrional. En los asentamientos donde el FRC no opera, solo hay un par de ONG que dirigen unos pocos grupos de aprendizaje (para complementar sus actividades habituales). ACNUR Uganda no ha asignado fondos a la AFA en su presupuesto para educación ni el Gobierno de Uganda ha destinado fondos en los últimos cinco años para la alfabetización de adultos.

En Etiopía, el FRC realizó hace poco una evaluación de las necesidades en la región de Gambella, que acoge a refugiados oriundos de Sudán del Sur. Según nuestros hallazgos, en septiembre de 2018 solo se estaban llevando a cabo dos pequeños proyectos de AFA, de los que únicamente se beneficiaban unos pocos cientos de alumnos pese al ambicioso objetivo de matricular a 25 000 adultos que Etiopía se había marcado en su Estrategia de Educación para Refugiados.

### La implementación de la AFA en Uganda

La demanda de programas de AFA entre los refugiados de Sudán del Sur es muy elevada, incluso en inglés, que es el idioma de comunicación con los funcionarios del gobierno, los proveedores de servicios sociales y los ugandeses, para poder estudiar e interactuar en el mercado. Durante el período 2015–17, unos 9000 alumnos pertenecientes tanto a

comunidades de refugiados como de acogida asistieron regularmente en Uganda a los cursos de alfabetización funcional de adultos del FRC en sus lenguas maternas (68 % de los alumnos) y en inglés funcional (32 %).

El ciclo de aprendizaje incluye dos niveles: básico (que dura 11 meses) e intermedio (5 meses). No se matriculan más de 30 estudiantes por cada grupo, facilitado por un instructor de la comunidad. A lo largo de todo el ciclo de aprendizaje se hace mucho hincapié en la funcionalidad abarcada por las habilidades esenciales que los refugiados necesitarán para poder participar de forma activa en sus comunidades y para poder operar con más confianza, eficacia e independencia. El temario incluye la salud y la nutrición materno-infantil, la higiene y la salubridad, las prácticas agrícolas respetuosas con el medio ambiente, la educación financiera para realizar transacciones y ahorrar, y la igualdad de género, los derechos y las obligaciones. Se reproducen materiales de lectura en los idiomas más hablados de los asentamientos y se han creado bibliotecas móviles para que los libros lleguen a los alumnos de forma que puedan practicar y mantener las aptitudes que han adquirido.

Al final de cada curso se evalúan mediante exámenes escritos las habilidades de lectura, escritura y aritmética adquiridas por los alumnos, y su capacidad para aplicarlas a la vida cotidiana, mientras una herramienta de seguimiento cualitativo llamada Pathways of Empowerment (camino del empoderamiento) recoge información sobre la sensación de empoderamiento y autosuficiencia de los alumnos. Por ejemplo, algunos alumnos se han vuelto menos dependientes a juzgar por su nueva capacidad de utilizar los teléfonos móviles para hacer llamadas, enviar textos y realizar cálculos sencillos. Otros ahora pueden comprobar sus nombres en las listas de distribución y verificar si han recibido realmente los alimentos y los artículos no alimentarios que les correspondían. Y se observó que los padres, especialmente las madres, podían ayudar o al menos motivar a sus hijos a hacer los deberes y supervisar su progreso en la escuela. Ahora también podían seguir las prescripciones médicas escritas.

El FRC puso en marcha en 2017 grupos piloto de aprendizaje en tres asentamientos —Kyangwali, Kyaka y Nakivale— con planes de estudio más a su medida. Los cursos tienen una duración de seis meses y ofrecen planes de estudio funcionales adaptados a los intereses

principales de cada grupo de aprendizaje, como la avicultura o el establecimiento de un grupo de ahorro y préstamos. Los temas relacionados con la alfabetización surgen de manera natural a partir de las actividades de subsistencia en las que participan los alumnos.

### Buenas prácticas y retos que persisten

Que el programa tuviera una gran presencia en las comunidades de los alumnos ha sido muy útil; las oficinas y el personal están ubicados en los asentamientos o cerca de ellos y se utiliza la estructura de liderazgo local para hacer que sus comunidades participen (tanto las de refugiados como las de acogida) y para buscar e identificar a los miembros de la comunidad que pueden actuar como futuros instructores/facilitadores (para quienes la formación de alta calidad de los instructores resultó vital). El programa responde a las solicitudes y necesidades especialmente relevantes en el contexto de los refugiados; a menudo son los propios alumnos quienes sugieren directamente los temas y asuntos a tratar, y es evidente que la combinación de cursos de alfabetización/idiomas con la formación en destrezas para ganarse la vida les motiva todavía más.

Sin embargo, algunos retos siguen ahí. A pesar del uso de la herramienta de seguimiento Pathways of Empowerment, el impacto del programa todavía no se está registrando y documentando adecuadamente. Para eso harán falta esfuerzos adicionales y se deberán mejorar las habilidades y herramientas disponibles para el Equipo de Seguimiento, Evaluación y Aprendizaje. El programa todavía no es del todo inclusivo. Gracias a las medidas específicas adoptadas para incluir a las mujeres (por ejemplo, animando a las madres jóvenes a asistir a clase con sus hijos), estas representan actualmente una mayoría entre los alumnos, pero la participación de las personas con discapacidad de ambos sexos sigue siendo escasa. Las evaluaciones de las necesidades específicas deberían posiblemente llevarse a cabo por las propias personas con discapacidad con el objetivo de crear entornos de aprendizaje amigables y accesibles para los alumnos con necesidades educativas especiales.

La contratación de refugiados que tengan el nivel educativo requerido para ser instructores puede llegar a ser un reto. Y los instructores cualificados suelen marcharse porque encuentran mejores ofertas laborales en otros lugares, mientras que la movilidad entre los refugiados y la inevitable rotación



de personal implica que el programa ha de localizar y tutorizar a nuevos facilitadores continuamente. En los asentamientos se hablan muchas lenguas y organizar cursos de AFA en todas ellas es imposible y siempre existe el riesgo de que la elección de una de las principales lenguas étnicas por encima de otras pueda aumentar las tensiones entre los grupos; sin embargo, reproducir los materiales de lectura en tantas lenguas como sea posible, aunque las clases no puedan impartirse en ellas, ha sido de gran ayuda.

La aplicación efectiva del CRRF en países piloto como Uganda no puede llevarse a cabo sin el acceso de los refugiados a unos servicios educativos más amplios y mejores. La experiencia del FRC en lo que respecta a la provisión y promoción de servicios educativos y de alfabetización funcional para adultos

durante los últimos 20 años, con un enfoque orientado al desarrollo, pone de manifiesto el potencial de esas intervenciones. Con un mayor perfeccionamiento, una mejor coordinación con las organizaciones dedicadas a la enseñanza para adultos y sinergias con los programas de creación de empleo y medios de subsistencia, este modelo podría ampliarse para tener un impacto mucho mayor en la mejora de las aptitudes, la productividad y los ingresos de las personas desplazadas, y ayudarles de esta forma a reducir su nivel de vulnerabilidad y a tener mejores oportunidades.

Massimo Lanciotti

*massimo.lanciotti@refugeecouncil.fi*

Asesor Especial, Departamento Internacional,  
Consejo Finlandés para los Refugiados  
*www.refugeecouncil.fi*

## Un recorrido por las opciones curriculares de los refugiados palestinos

Jo Kelcey

**Las opciones curriculares son muy importantes en los países que acogen a un gran número de refugiados durante unos períodos de tiempo cada vez más prolongados.**

La cuestión acerca de lo que aprenden los refugiados a menudo se queda fuera de los debates sobre la importancia de la educación. Esta omisión es significativa. Las opciones curriculares y los libros de texto que las transmiten reflejan una visión de la sociedad: quiénes están incluidos, quiénes no y cómo están representados.

Desde hace mucho tiempo hay disputas sobre los planes de estudio que se imparten a los refugiados<sup>1</sup> palestinos que estudian en escuelas gestionadas por las Naciones Unidas. Tras el desplazamiento de los palestinos en 1948, escuelas públicas, privadas y gestionadas por voluntarios les abrieron sus puertas en sus lugares de exilio. En algunos casos, las escuelas que ya existían ampliaron su capacidad para incluir a estudiantes refugiados; en otros, se crearon nuevas escuelas para ellos. La aparición poco sistemática de las escuelas y la insuficiente financiación de la educación hicieron que los proveedores dependieran en gran medida de los recursos educativos existentes, incluidos los planes de estudio y los libros de texto del Estado de acogida. Cuando el Organismo de Obras Públicas

y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (OOPS) se hizo cargo de las escuelas en mayo de 1950, era más conveniente, rentable y políticamente viable seguir utilizando esos recursos que crear otros nuevos. Además, la utilización de los planes de estudio del Estado de acogida en la enseñanza primaria facilita la continuación de los estudios en las escuelas secundarias. Y por último, la armonización con los planes de estudios de los Estados de acogida les facilitaba la tarea de acreditar y homologar los resultados del aprendizaje.

La importancia del derecho de retorno de los refugiados llevó a los representantes de la ONU y de los Estados Árabes a “recomendar encarecidamente” que la geografía y la historia de Palestina se enseñaran no solo en las escuelas del OOPS, sino también en las escuelas públicas y privadas que aceptaban alumnos palestinos<sup>2</sup>. Pero durante los siguientes años el OOPS ha tenido que hacer frente a numerosos retos para implementar esas políticas.

Uno de los retos más notables surgió en 1967, inmediatamente después de la ocupación israelí del Muro de Cisjordania y

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

Gaza. A las pocas semanas, las autoridades israelíes intentaron cambiar los planes de estudio utilizados en los territorios palestinos ocupados, alegando que promovían el odio e incitaban a la violencia. Se solicitó a la UNESCO que examinara los libros de texto utilizados en las escuelas del OOPS para evaluar su conveniencia. El proceso de toma de decisiones fue tortuoso. Por un lado, la comisión encargada de llevar a cabo la revisión reconoció la importancia de analizar libremente la historia, así como el derecho de las personas desplazadas a expresar su consternación o desesperación. Por otro, a la comisión le preocupaba que los estudiantes refugiados estuvieran expuestos a algo más que la mera frustración, desesperación y venganza.

Al final de la revisión, la comisión recomendó que unos pocos de esos libros dejaran de utilizarse, que otros fueran editados y que el resto se siguieran utilizando tal y como estaban. Sin embargo, los gobiernos árabes y el israelí se mostraron contumaces. El gobierno sirio, por ejemplo, se negó a cooperar con la comisión, argumentando que una revisión de sus libros de texto era una violación de la soberanía siria. Cooperantes en un principio, Jordania y Egipto rechazaron más tarde las críticas a sus libros de texto por las mismas razones. Israel también estuvo en desacuerdo con las conclusiones, alegando que la revisión había sido demasiado indulgente y prohibió de forma unilateral los libros de texto que consideraba inapropiados.

El impacto de estos desacuerdos en los estudiantes fue significativo. En Gaza, los estudiantes del OOPS comenzaron el curso académico 1967–1968 sin casi ningún libro de texto, mientras que los del Muro de Cisjordania se vieron privados de un tercio de los libros necesarios como consecuencia de la prohibición israelí. El desabastecimiento y los retrasos en la recepción de materiales didácticos también afectaron a las escuelas de Jordania y Siria. Para hacer frente a esta situación, el OOPS, a expensas suyas, elaboró millones de páginas de fichas didácticas basadas en los libros de texto, pero excluyendo los pasajes que la Comisión había considerado problemáticos. Pero los gobiernos árabes consideraron que se trataba de una forma de censura y prohibieron al OOPS distribuirlos.

Las desavenencias entre las partes siguen enterrando las políticas curriculares del OOPS. La introducción de un plan de estudios palestino a principios de la década

de 2000 y su implementación en las escuelas del OOPS reavivó las acusaciones de Israel y de destacados donantes occidentales de que a los refugiados se les enseñaba el odio y la violencia en sus escuelas, a pesar de que los hallazgos decían lo contrario<sup>3</sup>. En 2017, la Autoridad Palestina acusó al OOPS de censura y amenazó con suspender los vínculos con el organismo. Más recientemente, en 2018, el Gobierno de Estados Unidos —el mayor auspiciador del OOPS— retiró su financiación y reiteró las acusaciones israelíes de que sus escuelas promueven el antisemitismo, afirmaciones que el organismo negó. Aunque otros han intervenido para paliar parcialmente la escasez de recursos (al menos de forma temporal) esta última crisis sigue poniendo en peligro la educación de más de medio millón de refugiados palestinos.

En todo este periplo, se han dejado de lado las opiniones de los refugiados sobre la educación que reciben. Y cabría recordar que los menores refugiados aprenden lo que viven. Para los palestinos, como para muchas otras poblaciones refugiadas, eso significa una constante y persistente violación de sus derechos. Quienes comparten la responsabilidad de la educación de los refugiados —ya sean Estados de acogida, organizaciones multilaterales o países donantes— deberían recordar que cuando los contenidos educativos ignoran estas realidades, las escuelas pierden relevancia y los resultados educativos pueden verse comprometidos, en detrimento de todos.

**Jo Kelcey** [jo.kelcey@nyu.edu](mailto:jo.kelcey@nyu.edu)

Doctoranda, Universidad de Nueva York  
[www.nyu.edu](http://www.nyu.edu)

1. El OOPS se creó tras el conflicto árabe-israelí de 1948. Tras exiliarse o ser expulsados, más de 900 000 palestinos buscaron refugio en Jordania, el Líbano y Siria, mientras que otros fueron desplazados al Muro de Cisjordania o a la Franja de Gaza. Aunque ha habido otras oleadas de desplazamiento, solo a los desplazados en 1948 y a sus descendientes se les considera “refugiados palestinos” y, por lo tanto, entran dentro del mandato del OOPS. Dado que este artículo versa sobre todo acerca del OOPS, empleamos en el mismo el término “refugiados palestinos”. Véase RMF número 26 (2006) “Desplazamiento palestino: ¿un caso aparte?” [www.fmreview.org/es/palestina](http://www.fmreview.org/es/palestina)

2. UNESCO (1952) “Report of the working party convened by UNESCO to make recommendations on the possible development of the UNRWA–UNESCO Education Programme for Palestine Refugees in the Near East”  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001785/178569eb.pdf>

3. Brown N (2001) “Democracy, history and the contest over the Palestinian curriculum”, preparado por el Adam Institute  
[http://llp.iugaza.edu.ps/Files\\_Uploads/635063694488064181.pdf](http://llp.iugaza.edu.ps/Files_Uploads/635063694488064181.pdf)

## Niños refugiados con discapacidad de comunicación en Ruanda: brindar los servicios de enseñanza que necesitan

Helen Barrett, Julie Marshall y Juliet Goldbart

**La investigación realizada en Ruanda tiene el objetivo de ofrecer pruebas contundentes para utilizar con el fin de mejorar los servicios de enseñanza inclusiva a niños refugiados con discapacidad de comunicación.**

El término “discapacidad de comunicación” (DC) se refiere a las barreras a la participación en la sociedad a las que se enfrentan las personas que tienen dificultades para comprender lo que otros intentan comunicarles o para ser comprendidos cuando intentan comunicarse con otros. A pesar de la naturaleza inclusiva del desarrollo de la primera infancia (DPI) y de las políticas educativas del Gobierno de Ruanda (y de las organizaciones humanitarias que apoyan estas políticas), la aplicación de la “educación inclusiva y equitativa de calidad” (Objetivo de Desarrollo Sostenible 4) para los niños que sufren DC continúa siendo un desafío y muchos de ellos son excluidos del sistema de educación desde pequeños.

Los servicios de enseñanza y de DPI para niños refugiados de la República Democrática del Congo y Burundi están bien establecidos en Ruanda. Sin embargo, hay inquietud acerca del nivel de acceso a estos servicios por parte de niños que presentan discapacidades y sus familias. Los refugiados que presentan discapacidades son reconocidos como los grupos de personas más excluidos y vulnerables del mundo y es sabido que no están suficientemente identificadas. En consecuencia, no reciben el apoyo humanitario que necesitan<sup>1</sup>. Es probable que aquellos que **sí están** identificados tengan discapacidades visibles o comúnmente reconocidas. Las personas con problemas menos visibles, como las deficiencias intelectuales o de comunicación, generalmente pasan inadvertidas, y su exclusión se perpetúa por la falta de identificación y de registro de sus necesidades de salud, sociales, de protección y educativas.

La discapacidad de comunicación incluye diversos problemas que pueden existir de manera independiente o ser parte de otros problemas de salud y/o deficiencias. En general, se percibe que la causa de la DC es exclusivamente una deficiencia auditiva, y esta concepción se perpetúa a través del uso del término “discapacidad auditiva y del habla”

en el sector humanitario. Esto reúne a las dos deficiencias bajo una etiqueta de discapacidad y sirve para ocultar la existencia y las necesidades de las personas con otros tipos de discapacidad de comunicación, como el balbuceo o la comprensión limitada del lenguaje oral, o de aquellas personas cuya DC resulta de enfermedades como el paludismo cerebral, derrame cerebral o traumatismo craneal, que pueden escuchar, pero que tienen dificultades para expresarse y/o entender a los demás.

### Abordar las lagunas en las pruebas empíricas

Para abordar la falta de pruebas empíricas sólidas relacionadas con este tema, estamos realizando investigaciones en dos campamentos congoleños y uno burundés, en Ruanda, cada uno en un estadio diferente (después de una emergencia, prolongado y en emergencia, respectivamente) de respuesta humanitaria<sup>2</sup>. Este estudio de método combinado también utiliza los datos de registro de la base de datos de ACNUR, la agencia de la ONU para los refugiados, sobre DC en Ruanda, analiza las políticas y directrices relacionadas con el registro de refugiados, el DPI y la oferta educativa, y considera los datos cualitativos recabados por los encargados de formulación de políticas, prestadores de servicios, miembros de la comunidad y usuarios de los servicios. En primer lugar, el estudio por objeto entender los motivos por los que la DC no está suficientemente identificada. En segundo lugar, analiza las necesidades y los deseos de los cuidadores de niños refugiados (entre 2 y 12 años) con DC, y las barreras que afrontan los cuidadores para asegurar la identificación de las necesidades y el acceso a los servicios por parte de los niños.

Un análisis de la base de datos ProGres de ACNUR realizado en septiembre de 2017 reveló que actualmente solo 0,01 % de los refugiados en Ruanda está registrado con “discapacidad/deficiencia del habla” y que solo 10 de casi 55 000 niños refugiados menores de

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

12 años en Ruanda están registrados con una necesidad educativa especial. Sin embargo, la investigación sugiere que es probable que 15 % de cualquier población tenga una discapacidad<sup>3</sup> y la prevalencia puede ser aún mayor para los refugiados, algunos de los cuales pueden tener discapacidades relacionadas con traumas, incluida la DC. A partir de este análisis inicial, es claro que la prevalencia de la DC —y las necesidades relacionadas— actualmente está subestimada entre los refugiados en Ruanda.

El análisis inicial de los datos de entrevistas y grupos focales reveló que la DC, como concepto, se malinterpreta en todos los niveles, desde los usuarios de los servicios hasta los encargados de formulación de políticas. El sistema de registro de necesidades especiales de ACNUR no permite el registro de DC en formas diferentes a “deficiencia/discapacidad del habla” y “deficiencia auditiva”. El uso intercambiable de “deficiencia” y “discapacidad” es el primer punto de confusión<sup>4</sup>; el segundo es que, en general, la DC se da junto con otras deficiencias y/o problemas de salud. A menudo, solo se documenta una deficiencia, o la más visible, pero no la discapacidad asociada y las necesidades individuales. Quienes recaban los datos durante el registro o la verificación inicial tienen la responsabilidad de decidir si una persona debe ser derivada para la realización de una evaluación de necesidades específicas, y las necesidades de un refugiado pueden no ser informadas si quien recaba los datos no se comunica con ellos en forma directa. Este es el caso concreto de algunos trastornos altamente estigmatizados, como la discapacidad intelectual (que generalmente da lugar a una discapacidad de comunicación). Muchos niños que sufren DC son registrados por un acompañante adulto y sus necesidades de comunicación pueden no ser informadas o registradas. Los datos sugieren que es más probable que se identifiquen y registren las necesidades de los niños con deficiencia auditiva, particularmente aquellos que no hablan. Esto puede contribuir a la equivocación de que la DC está únicamente relacionada con la deficiencia auditiva y, como resultado, puede contribuir a que la atención se centre en los servicios especializados diseñados para las personas con deficiencia auditiva (como clases de lenguaje de señas), excluyendo a los servicios que abordan otras necesidades.

Dado que las necesidades de muchos niños con DC no son siquiera identificadas, no resulta sorprendente que sus necesidades

en un ambiente educativo estén ampliamente desatendidas y que los servicios de discapacidad en campamentos en Ruanda presten especial atención a la rehabilitación física y la provisión de dispositivos de asistencia para deficiencias físicas y sensoriales. Se alienta a los padres de niños con discapacidades a enviar a sus niños al centro o escuela de DPI, pero los maestros no se sienten preparados para apoyarles y los asociados de la educación declaran tener poco conocimiento y pocas capacidades dentro de sus organizaciones para capacitar a los maestros en prácticas inclusivas.

Algunos maestros han recibido capacitación en lenguaje de señas, pero esta ha sido esporádica y generalmente sin apoyo de continuidad, llevando a que los maestros intenten continuar su aprendizaje del lenguaje de señas en forma independiente. Cuando los maestros se van, queda una brecha de competencias. Además, los prestadores de servicios de todos los niveles tienden a creer que el lenguaje de señas es una panacea para todos los que tienen DC: una suposición peligrosa, ya que el lenguaje de señas es complejo y debe enseñarse de forma sistemática y con la inclusión de familias, comunidades y prestadores de servicios. Además, para personas con comprensión limitada, puede requerir de una adaptación considerable. A pesar de ello, hay pocas pruebas de conocimiento o uso de métodos de apoyo a la comunicación excepto el lenguaje de señas (como enfoques basados en imágenes o símbolos que apoyan la comprensión y pueden brindar un medio alternativo de comunicación) para facilitar y apoyar el acceso a la educación.

### El aprendizaje convencional frente al segregado

A pesar de las pruebas crecientes de que la educación inclusiva es eficaz en función del costo y de que brinda mejores resultados educativos y sociales para algunos niños con discapacidad y sus pares, una gran cantidad de niños con deficiencia intelectual leve/moderada y DC asociada, y niños con deficiencia auditiva, fueron enviados a escuelas/centros especiales residenciales fuera de los campamentos. Los padres valoran enormemente esta opción ya que ellos —y los maestros— creen que es la única manera de darles educación a estos niños. Sin embargo, los costos que conlleva enviar a los niños con DC a sitios segregados de educación especial son altos, y no solo en términos financieros.

Los padres y los comités sobre discapacidad de los campamentos<sup>5</sup> informan de una cantidad de dificultades, incluyendo el aislamiento que enfrentan los niños cuando regresan al hogar durante las vacaciones escolares, dado que sus familias continúan teniendo dificultades para comunicarse con ellos y ellos tienen pocos amigos, o ninguno, fuera del ambiente escolar. En todo caso, se informa que los niños están más aislados que antes de haber sido enviados a escuelas/centros residenciales segregados, y la comunidad los considera "diferentes" porque ya no forman parte de ella. A los niños con DC grave/profunda, generalmente asociada con otras deficiencias, se los excluye de centros especializados y de sus escuelas convencionales locales. Irónicamente, aquellos con DC leve/moderada podrían lidiar mejor en un entorno de DPI/escolar convencional inclusivo y el financiamiento que se usa actualmente para enviar a una pequeña cantidad de estos niños a escuelas especiales podría usarse potencialmente para capacitar y apoyar a equipos enteros de personal y muchos niños en centros y escuelas de DPI convencionales del campamento o de la comunidad de acogida, y brindar recursos adicionales necesarios para que los niños accedan al plan de estudios.

### Trabajar juntos para identificar soluciones

Las comunidades, los prestadores de servicios y los cuidadores de niños con DC reconocen cada vez más la naturaleza excluyente de los servicios actuales de registro, DPI y educación, y desean servicios que atiendan mejor a sus necesidades. Las solicitudes incluyen:

- implementación de un programa de sensibilización de la comunidad para promover un cambio en el comportamiento
- capacitación para cuidadores y prestadores de servicios sobre cómo comunicarse con los niños utilizando diferentes métodos
- capacitación y desarrollo de competencias para maestros y asociados de la educación sobre educación inclusiva y metodologías de enseñanza inclusiva, más apoyo continuo de expertos en los ámbitos de educación inclusiva y DC.

Para que los servicios respondan a las necesidades de las familias brindando apoyo a los niños que sufren DC, es fundamental que se los escuche y que estén empoderados para participar en la planificación de los servicios. Esperamos completar nuestro estudio y formular recomendaciones que

puedan mejorar el acceso al DPI y a los servicios educativos inclusivos para los niños refugiados con DC en Ruanda, garantizando que ningún niño quede excluido.

**Helen Barrett** [helen.i.barrett@stu.mmu.ac.uk](mailto:helen.i.barrett@stu.mmu.ac.uk)  
Asesora en Discapacidad e Inclusión Social;  
doctoranda, Manchester Metropolitan University (MMU)/Universidad de Ruanda

**Julie Marshall** [J.E.Marshall@mmu.ac.uk](mailto:J.E.Marshall@mmu.ac.uk)  
Profesora adjunta de Discapacidad de  
Comunicación y Desarrollo, MMU

**Juliet Goldbart** [J.Goldbart@mmu.ac.uk](mailto:J.Goldbart@mmu.ac.uk)  
Profesora de Discapacidades del Desarrollo, MMU  
[www2.mmu.ac.uk/health-psychology-and-communities/](http://www2.mmu.ac.uk/health-psychology-and-communities/)

1. Véase Revista Migraciones Forzadas no. 35 (2010) sobre Discapacidad y desplazamiento [www.fmreview.org/es/discapacidad](http://www.fmreview.org/es/discapacidad)
2. Las autoras desean agradecer a ACNUR Ruanda (particularmente a Machtelt De Vries, Nathalie Busien, Anna-Katharina Reiser, Jackson Ndagijimana, Sophie Mwiseneza y Claudine Mukagatare), todos asociados, y a los refugiados que participaron en esta investigación.
3. OMS y Banco Mundial (2011) *Informe Mundial sobre la Discapacidad* [bit.ly/WorldReportDisability2011Sp](http://bit.ly/WorldReportDisability2011Sp)
4. Deficiencia es el trastorno real, mientras que discapacidad es la experiencia de la limitación funcional ocasionada por la interacción entre el trastorno, el entorno social y físico y la persona.
5. Cada campamento tiene un comité sobre discapacidad con un representante de cada sector del campamento. El secretario ejecutivo del comité sobre discapacidad integra el comité ejecutivo del campamento.

## RMF número 35, julio de 2010 Discapacidad y desplazamiento

Los 27 artículos del tema central de este número de RMF muestran por qué las personas discapacitadas que están desplazadas necesitan una consideración particular y destacan algunas de las iniciativas tomadas (a nivel local y global) para cambiar el pensamiento y las prácticas a fin de que se reconozca su vulnerabilidad, se escuchen sus voces y que las respuestas sean inclusivas.



[www.fmreview.org/es/discapacidad](http://www.fmreview.org/es/discapacidad)

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

## Política migratoria del Reino Unido: restricciones sobre el derecho a estudiar de los solicitantes de asilo

Helen Baron

Los cambios en la legislación de inmigración en el Reino Unido han conducido a restricciones en el derecho a estudiar de muchos solicitantes de asilo.

La Ley de Inmigración de 2016 puso en vigor un nuevo régimen de “fianza de inmigración”<sup>1</sup> en el Reino Unido, por el que se ampliaron las facultades del Secretario de Estado del Ministerio del Interior del Reino Unido (“el Ministerio del Interior”) de imponer restricciones a los solicitantes de asilo, incluyendo su derecho a estudiar.

Mientras se redactaba la Ley de 2016, todo indicaba que la aplicación de esta restricción en estudio sería excepcional. Además, los debates parlamentarios acerca de la aprobación del proyecto de ley dejaban en claro que el poder para restringir el estudio solo era para ser utilizado en raras ocasiones y con fines específicos.

Sin embargo, cuando las disposiciones relevantes entraron en vigor en enero de 2018, las organizaciones de beneficencia y los trabajadores sociales notaron que la imposición de las restricciones de estudio era generalizada. La respuesta del Ministerio del Interior a una solicitud amparada por la Ley de Libertad de Información revela que entre el 15 de enero y el 31 de mayo de 2018, de las 53 901 personas que recibieron formularios de fianza de inmigración (un documento que define la condiciones de la fianza de inmigración de una persona) por parte del Ministerio del Interior, 12 642 personas (24 %) tenían prohibido estudiar. Las historias de algunas de las personas a las que nuestro bufete de abogados ha asistido durante los últimos ocho meses muestran una gran variedad de experiencias.

### Objetivos y esperanzas

**Sharif, Henry y Farooq**<sup>2</sup> llegaron al Reino Unido como menores no acompañados y fueron inscritos en la escuela y luego en la universidad. Al ser personas jóvenes que salen del sistema de tutela, tenían derecho a recibir apoyo del Estado, incluyendo un estipendio y el alojamiento brindado por la autoridad local, con la condición de que se comprometieran a estudiar y continuaran haciéndolo hasta los 21 años. **Josie**, que llegó al Reino Unido con su madre y su hermano, ganó una beca para

solicitantes de asilo que le permitió aceptar un lugar para estudiar ciencias biomédicas en la universidad, donde esperaba desarrollar sus impresionantes calificaciones secundarias y convertirse en científica. **Mustafa** quería mejorar su inglés a fin de poder estudiar ilustración en la universidad, una vez que obtuviera la condición de refugiado, y aprovechar las múltiples exposiciones y concursos en los que ya había participado. **Ali**, una víctima de trata, aspiraba a estudiar derecho y vigilancia en la universidad para un día iniciar una organización contra la trata y ayudar a otros en su situación. **Mary**, también una víctima de trata, fue alentada a inscribirse en las clases de autoafirmación, alimentación saludable y comprensión de la ansiedad en una universidad, como parte de su recuperación, mientras estaba en la lista de espera para recibir asesoramiento. **Kit**, una madre joven, deseaba asistir a un curso de ESOL (inglés para hablantes de otros idiomas), que ofrecía servicios de guardería. Quería aprender inglés para poder cuidar mejor de su hija, recorrer con mayor facilidad los supermercados, usar autobuses, consultar a médicos y abogados, y hacer amistad con otros padres.

### Efectos de las restricciones de estudio

Cuando se presentó una consulta al Parlamento en abril de 2018 sobre la objetividad del estudio de las restricciones y las cantidades de a quienes se les había aplicado, el Ministro de Inmigración respondió que las personas podían discutir posibles modificaciones a las condiciones de su fianza con el personal de la Oficina central ante quienes se presentan de forma habitual. Sin embargo, una vez que el nuevo régimen entró en vigor, se notificó a cada una de las personas cuyas historias se narraron aquí que ya no tenían el derecho de estudiar en el Reino Unido; a ninguno de ellos se le preguntó acerca de sus planes de estudiar o si en ese momento cursaban estudios. Nadie explicó la restricción ni indicó los motivos del cambio. Violar las condiciones de la fianza de inmigración es grave; si hubieran continuado

estudiando, su “incumplimiento” podría haber sido usado en su contra en sus solicitudes de asilo. Muchos ni siquiera se dieron cuenta de que les habían aplicado la restricción hasta que lo detectó un trabajador social o el trabajador social de su caso de asilo. A aquellos que intentaron solicitar cambios en esta condición se les indicó que presentaran sus solicitudes por escrito a través de sus abogados. Sin embargo, las solicitudes enviadas por los representantes legales de los solicitantes de asilo fueron ignoradas. En nuestra experiencia, la única manera de eliminar las restricciones era amenazar al Ministerio del Interior con trámites judiciales si no lo hacían. En muchos casos, esto no fue suficiente y nos vimos obligados a llevar a cabo estos trámites judiciales.

Sharif, Henry y Farooq quedaron en una posición terrible, atrapados entre abandonar sus estudios —y perder el apoyo de su autoridad local (incluyendo el alojamiento)— o continuar estudiando, incumpliendo potencialmente las condiciones de fianza. Mary estaba profundamente preocupada de que los cursos en los que se había inscrito como parte de su recuperación fueran considerados “estudio”. Mustafa y Kit tuvieron que retirarse de sus cursos de ESOL, mientras que a Josie y Ali la universidad les retiró sus ofertas de estudio.

De acuerdo con la propia política sobre la fianza de inmigración del Ministerio del Interior, las restricciones deben alcanzar el fin legítimo de mantener contacto con las personas mientras se procesan sus solicitudes de asilo y reducir su riesgo de fuga. Es difícil prever una situación en la cual podría decirse en forma lógica que una restricción de estudio sobre una persona legítima este objetivo. De hecho, cuando se apeló en trámites judiciales o en correspondencia antes de comenzar los trámites, el Ministerio del Interior ha concedido en todos los casos eliminar la restricción y no ha brindado ningún motivo para su imposición.

### Cambio en la política

El 8 de mayo de 2018, luego de una serie de apelaciones judiciales exitosas, la atención de los medios y la intervención de Miembros del Parlamento, el Ministerio del Interior modificó su política, enmendando sustancialmente la sección sobre restricciones de estudio. La nueva política brinda más orientación sobre quién debe estar sujeto a restricciones de estudio y aclara que en la mayor parte de las situaciones, los solicitantes de asilo deben estudiar y se les permitirá hacerlo.

El Ministerio del Interior también promovió un proceso para identificar a aquellos a quienes se les había aplicado erróneamente la condición de estudio y envió nuevos formularios de fianza de inmigración sin restricciones de estudio para estas personas. Para fines de ese mes, el Ministerio del Interior había eliminado las restricciones de estudio de 4709 personas, dejando para fines de mayo de 2018 presumiblemente a 7933 personas todavía bajo la restricción. Ahora, un alto representante del Ministerio del Interior debe aprobar primero la solicitud de una condición de fianza. También se ha enviado una carta a organizaciones no gubernamentales para permitirles alentar a las personas que puedan tener inquietudes a comunicarse con el Ministerio del Interior y solicitar un cambio en sus condiciones de fianza. Sin embargo, a pesar de estas medidas, las personas que han tenido restricciones de estudio aplicadas en forma incorrecta e injustificada continúan siendo derivadas a nuestro bufete.

La batalla sobre las restricciones de estudio muestra cómo las facultades estatutarias, otorgadas con un propósito específico y restringido, pueden ser utilizadas incorrectamente por un gobierno cuyas políticas dificultan la vida de aquellos sin condición jurídica en el Reino Unido. Las organizaciones de beneficencia, los políticos, los medios y los trabajadores de apoyo representan un papel vital en el seguimiento de cómo se aplican estas facultades ejecutivas, para prevenir las limitaciones injustificadas e irracionales sobre los derechos y las libertades de las personas.

**Helen Baron** [HelenS@Duncanlewis.com](mailto:HelenS@Duncanlewis.com)

Trabajadora social, Duncan Lewis Solicitors  
[www.duncanlewis.co.uk](http://www.duncanlewis.co.uk)

1. La fianza de inmigración es la condición temporal que se otorga a las personas sin permiso de residencia (como los solicitantes de asilo). Esto les permite —sujeto a ciertas condiciones— permanecer en el Reino Unido y residir en la comunidad (generalmente restringidos a un domicilio particular), mientras se procesan sus solicitudes o se atienden sus apelaciones. Todos los solicitantes de asilo en el Reino Unido que no están detenidos tienen una fianza de inmigración.
2. Los nombres de los clientes fueron modificados para preservar su anonimato.

### ¿Interesado en escribir para RMF?

Son bienvenidas las ofertas de artículos sobre cualquier aspecto de la migración forzada contemporánea. Consulte nuestras pautas en [www.fmreview.org/es/escribir](http://www.fmreview.org/es/escribir) y póngase en contacto con nosotros.

marzo 2019

[www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento](http://www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento)

## “La educación es clave para la vida”: la importancia de la educación desde la perspectiva de estudiantes desplazados

Estudiantes, instructor de informática y director del curso de OLIve

**Los estudiantes del curso de OLIve de la Universidad del Este de Londres—un curso preparatorio para el acceso a la universidad específicamente adaptado a los refugiados y solicitantes de asilo en el Reino Unido—comparten experiencias de acceso a la educación como estudiantes desplazados.**

La educación es un derecho humano básico para todos y debería ser accesible independientemente del hecho de que hayamos sido desplazados. Como estudiantes migrantes forzados, nos enfrentamos a varias barreras para entrar en la educación superior en el Reino Unido, entre ellas:

**Situación migratoria:** aunque que la mayoría de los solicitantes de asilo tiene el derecho de estudiar en el Reino Unido mientras su caso esté activo, este derecho no es ampliamente conocido y muchas universidades e instituciones educativas aún son reticentes a aceptarnos. Por lo general, cuando llamamos y consultamos acerca de nuestro derecho a estudiar, las personas con las que hablamos en estas instituciones no saben que tenemos el derecho de estudiar y nos rechazan.

**Acceso a financiación:** los solicitantes de asilo y aquellos que tienen permiso temporal para permanecer no tienen derecho a solicitar los préstamos para estudiantes otorgados por el gobierno, ni otros tipos de financiación para estudiantes, incluyendo fondos para hacer frente a casos de especial dificultad, becas y fondos para viajes. Para aquellos con condición de refugiados, el acceso a la financiación para estudiantes es limitado y depende del tiempo transcurrido en el Reino Unido, edad y nivel de estudios. La financiación para estudiantes solo está disponible cuando los estudiantes desean estudiar en un nivel superior al que han realizado antes, pero dado que tenemos problemas para obtener el reconocimiento de las calificaciones previas, es posible que tengamos que repetir los estudios a un nivel similar.

**Reconocimiento de calificaciones previas:** muchos de nosotros no tenemos acceso a nuestros expedientes académicos y para quienes sí tenemos copias, el costo de hacerlos traducir y validar es prohibitivo. Las universidades deben ser más proactivas en el reconocimiento

y la acreditación del aprendizaje previo de los estudiantes refugiados y solicitantes de asilo.

**Requisitos de lengua inglesa:** para recibir un lugar en una universidad, debemos brindar pruebas de nuestra competencia en lengua inglesa. Las plazas en los cursos de inglés para hablantes de otros idiomas y del Sistema Internacional de Evaluación de la Lengua Inglesa (IELTS, por sus siglas en inglés) son limitadas y los solicitantes de asilo no cumplimos los requisitos automáticamente para su prestación gratuita. Muchas universidades son inflexibles con lo que aceptan como prueba que demuestre competencia, solicitando evaluaciones IELTS incluso cuando otros documentos pueden demostrar un logro similar. Presentarse a un examen de IELTS es costoso y el tiempo de espera para una evaluación oral puede ser de varias semanas. Coordinar y pagar un examen de IELTS generalmente es imposible dentro del marco de tiempo disponible después de haber obtenido un lugar para estudiar y una beca o financiación para estudiantes.

**Traumas y luchas continuas para vivir una vida digna:** las experiencias traumáticas—escapar de la guerra, el conflicto y la violencia, y luego ser colocados en el proceso de asilo—causan trastorno por estrés postraumático, ansiedad, depresión y otros problemas de salud mental. Esto reduce nuestra capacidad de dedicarnos a los procesos de solicitud y a nuestros estudios. Necesitamos apoyo e información adicional para pasar por estos procesos sin que nos generen más ansiedad y exclusión.

**Competencias académicas y cultura:** aunque muchos de nosotros hemos estado en la universidad antes, las expectativas de las universidades del Reino Unido son diferentes y la cultura es desconocida. No poder expresar nuestros pensamientos en perfecto inglés académico puede significar que

las personas desestimen nuestra inteligencia y competencias. Nuestro camino educativo se vio interrumpido por conflictos, guerras, violencia y desplazamiento. Hay brechas en nuestra educación que son difíciles de salvar, y por las cuales necesitamos apoyo adicional, pero estos vacíos no son un indicador de falta de capacidad o motivación.

**Falta de apoyo y exclusión:** generalmente luchamos por acceder a los servicios de salud mental, ayuda para el cuidado infantil e información acerca de nuestros derechos. Estamos siendo trasladados a alojamientos en zonas donde no hay oportunidades educativas y no tenemos los fondos suficientes para viajar a los sitios donde hay cursos disponibles. Aquellos de nosotros cuyas solicitudes de asilo no prosperan terminamos perdiendo totalmente el alojamiento y los beneficios. Es prácticamente imposible estudiar y progresar ante estas presiones.

**Falta de acceso a la información:** aunque hay algunas oportunidades disponibles (incluyendo becas generosas para solicitantes de asilo), es difícil acceder a la información acerca de los servicios, las oportunidades de financiación, las políticas y prácticas relacionadas con la educación superior. A algunos de nosotros nos han ofrecido plazas en universidades y nos han invitado a ir a inscribirnos, solamente para llegar y que nos digan que no podemos comenzar porque nuestra situación no permite el acceso a financiación para estudiantes.

**Políticas cambiantes:** las políticas en constante cambio hacen que sea aún más difícil conocer nuestros derechos con respecto a la educación y ocasionan que muchas instituciones educativas estén reacias a apoyarnos. En 2017, a algunos de nosotros nos prohibieron estudiar a través de una condición de fianza de inmigración aplicada en forma aleatoria<sup>1</sup>. Aunque luego se revocaron estas decisiones, esto llevó varios meses, aumentando aún más la brecha desde la última vez que estudiamos y dañando aún más nuestra confianza.

### **Iniciativas y recomendaciones:**

Desde abril de 2017, la Universidad del Este de Londres ha estado ofreciendo un curso de fin de semana durante diez semanas financiado por Erasmus+ para refugiados y solicitantes de asilo que desean prepararse para los estudios universitarios. Además del equipo

de enseñanza principal, el curso es llevado a cabo por voluntarios entusiastas, que son estudiantes y personal en la UEL, colegas de otras instituciones y actores comunitarios. Este curso de Open Learning Initiative, OLIVE (la Iniciativa Abierta de Aprendizaje) ofrece enseñanza en lengua inglesa, competencias y escritura académica, conferencias académicas, alfabetización informática, escritura creativa, fotografía y otros talleres y clases. También ofrece a los estudiantes asesoramiento en la planificación de sus itinerarios educativos; elección de universidades y programas, búsqueda de becas y tramitación de los procesos de solicitud. Un aspecto importante de este curso es el acceso físico a las instituciones de educación superior y las oportunidades de hacer contactos que brinda.

El curso —el primero de esta clase en el Reino Unido— tiene el potencial de ofrecer apoyo a los recién llegados en sus primeros pasos hacia alcanzar la independencia, proporcionándoles las competencias necesarias para finalmente progresar en forma significativa en su desarrollo personal y educativo. También brinda un espacio para reuniones sociales y apoyo entre iguales para inmigrantes forzados, que generalmente se sienten aislados. Las principales limitaciones del programa son la falta de fondos para viajar, la falta de acceso al cuidado de niños y las oportunidades limitadas una vez que finaliza el curso. Dado que las oportunidades como esta son muy limitadas en todo el Reino Unido, algunos estudiantes recorren largas distancias para asistir, desde lugares tan lejanos como Birmingham, Swansea y Manchester.

Agradecemos los planes de becas que han establecido muchas universidades, pero hace falta una mejor coordinación y disponibilidad de información con respecto a estas oportunidades, sobre todo dentro de las instituciones que las ofrecen. También se necesitan más oportunidades de becas, en todo el país, en una variedad más amplia de cursos y universidades, y estas deberían recibir el apoyo del Estado, así como de las universidades individuales.

Sin embargo, las becas solas no resuelven todos los problemas. Nos gustaría alentar a otras universidades, en especial las que se encuentran fuera de Londres, a desarrollar programas de acceso, anteriores al curso académico y de base con exención de pago y fondos adicionales para viajes y materiales de estudio de los inmigrantes forzados. Los

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

programas educativos comunitarios fuera de las instituciones educativas formales también son importantes, ya que pueden ayudar a mejorar las competencias que necesitamos para estudiar y trabajar en el Reino Unido, y también nos pueden ayudar a formar comunidades de apoyo, reduciendo la sensación de exclusión.

Aunque Student Action for Refugees y el Artículo 26<sup>2</sup> han realizado grandes esfuerzos para difundir la información sobre derechos y oportunidades, debería estar disponible más fácilmente a través de la estructura de apoyo que ofrece el Estado para aquellos que se encuentran en el proceso de asilo. Estaríamos muy agradecidos si existiera una plataforma abierta y accesible que brinde información en varios idiomas acerca del sistema educativo, los procesos de solicitud, los derechos de los estudiantes y el apoyo disponible. Además, nos gustaría ver el establecimiento de centros de consulta educativa donde podamos encontrar apoyo y acceso a toda esta información.

Algunas de las barreras a las que nos hemos enfrentado, en particular las financieras, son específicas del Reino Unido, pero la mayoría se pueden aplicar a los contextos de todos los países de acogida. Se necesita una perspectiva más amplia y una evaluación a gran escala de los desafíos a los que se enfrentan los

migrantes forzados, que involucre a todas las partes interesadas. Esto ayudaría al Reino Unido y a otros países de acogida a desarrollar mejores estrategias y políticas para mejorar el acceso a la educación de todos los niveles de las personas desplazadas. Creemos que la educación es clave para la vida. Nos beneficia a todos individualmente, pero también tiene un efecto positivo en las personas que nos rodean. A través de la educación superior podemos obtener conocimientos, competencias y cualificaciones que nos pueden dar mejores empleos y mejores vidas.

Estudiantes del curso de OLIVE<sup>3</sup>

Israel Esenowo [I.Esenowo@uel.ac.uk](mailto:I.Esenowo@uel.ac.uk)  
Instructor de Informática

Aura Lounasmaa [A.Lounasmaa@uel.ac.uk](mailto:A.Lounasmaa@uel.ac.uk)  
Directora y oradora del curso de OLIVE, Cass School of Education and Communities

Curso de OLIVE, Universidad del Este de Londres  
[www.uel.ac.uk/research/olive](http://www.uel.ac.uk/research/olive)

1. Ver el artículo de Baron en este número.
2. Ver el Artículo 26 <http://article26.hkf.org.uk> y Student Action for Refugees [www.star-network.org.uk](http://www.star-network.org.uk)
3. Susan Razawy, Elizabeth, Senait, Jamaalatu, Nisaar Ahmeed, Fernando Chathveragh, Majid Adin, Rajmonda Kurti, Mohamed Alie Jalloh, Elizabeth K Johnson, Fatema, Elijah, B U, Ghirmay, Talatu Stella Bernard, Hatixhe Madana, Cleofe Pingol, Saud Aman, Adnan Baessa, Mahmouod Sarsak, Younes Soaryeni, Muhammad Babar y Yusuf Feraah Iman.

## Acceder y prosperar en la educación en el Reino Unido

Catherine Gladwell

**Los estudios demuestran que los menores refugiados y solicitantes de asilo que llegan al Reino Unido se enfrentan a importantes obstáculos para acceder a la escuela y prosperar a nivel educativo. El gobierno central, las autoridades locales, las escuelas y los centros de educación secundaria así como los profesionales de la educación pueden tomar medidas para garantizar que estos menores reciban una educación oportuna y apropiada.**

A pesar de la directrices legales que estipulan que todos los menores tutelados en Inglaterra deben escolarizarse en el plazo de 20 días lectivos a partir de su entrada en el sistema de acogida<sup>1</sup>, según los estudios realizados por Refugee Support Network y UNICEF Reino Unido<sup>2</sup> ninguna de las nueve regiones que componen Inglaterra —ni tampoco las de Escocia, Gales o Irlanda del Norte— ha alcanzado este objetivo para todos los menores no acompañados solicitantes de asilo (UASC, por sus siglas en inglés) que se encuentran bajo la tutela de las autoridades locales<sup>3</sup>. Los menores solicitantes de asilo que llegan como

parte de una familia suelen tener dificultades para conseguir rápidamente plaza en la escuela. Los retrasos más significativos se producen en la educación secundaria y superior donde, en cierta ocasión, la cuarta parte de los menores de una región tuvo que esperar más de tres meses para conseguir plaza en la escuela o en un centro de educación secundaria.

### Barreras de acceso

**A nivel sistémico**, el acceso a la educación se ve retrasado por: largas listas de espera (especialmente en Escocia para los mayores de 16 que necesiten clases de inglés como

lengua extranjera); complejos procesos de solicitud en línea en los que a los miembros de la familia con niveles de alfabetización y habilidades tecnológicas bajos les cuesta desenvolverse; y los retos que supone garantizar que haya plazas rápidamente disponibles para los menores que llegan a mitad de curso.

**A nivel escolar,** el acceso a la educación se retrasa principalmente por tres factores. En primer lugar, las escuelas se muestran reacias a matricular a los alumnos en el segundo ciclo de enseñanza secundaria por temor a que repercutan negativamente en el rendimiento general del centro en los exámenes nacionales<sup>4</sup>. La mayoría de las escuelas y de los profesionales de la educación consultados durante el estudio no sabían que los centros pueden solicitar que se excluya de sus resultados a los alumnos que hablan inglés como segunda lengua y que han llegado a mitad del curso que se esté evaluando. En segundo lugar, faltan plazas que estén inmediatamente disponibles para los menores con necesidades educativas especiales, lo que afecta especialmente a aquellos con necesidades graves que han sido reasentados a través del Plan de Reasentamiento de Personas Vulnerables de Siria. El tercer factor que provoca este retraso atañe específicamente a Inglaterra, donde las autoridades locales deben solicitar al Ministro de Educación que dé orden a una “academy” (una escuela independiente financiada con fondos públicos concertado para que acepte a un menor tutelado. Dado que a fecha de enero de 2018 el 72 % de las escuelas secundarias y el 27 % de las primarias en Inglaterra eran escuelas “academy”<sup>5</sup>, este requisito supone una traba importante para muchas de las autoridades locales que intentan conseguir una plaza para esos menores.

**A nivel contextual,** el estudio señala tres barreras clave para el acceso. En primer lugar, un número significativo de familias y menores aseguran haber permanecido en los alojamientos provisionales en los que se les ubica cuando llegan al Reino Unido durante un período de hasta seis meses (cuando se supone que el máximo que deberían estar ahí es de tres semanas). Durante ese tiempo los menores no suelen matricularse en la escuela para evitar interrupciones cuando se muden, y por lo tanto pierden gran parte del curso. En segundo lugar, recientemente se ha introducido un plan nacional de transferencia para los menores no acompañados, mediante el cual se les dispersa

por zonas del Reino Unido donde su número es menor. Aunque carecemos de datos sólidos sobre el impacto de este plan en el acceso a la educación, los menores y los trabajadores sociales denuncian retrasos debidos por un lado a que no se introduce a los menores en la escuela a la espera de ser dispersados y por otro a que dichas dispersiones tienen lugar sin que se les garantice una plaza en un centro de enseñanza en la localidad de acogida. En tercer lugar, de los menores entrevistados para este estudio, los que están siendo evaluados para determinar su edad aseguran que se les está manteniendo sin escolarizar hasta que se confirme su condición de menores. Las prácticas en torno a la evaluación para determinar la edad varían: algunas autoridades locales tratan a los menores como si tuvieran la edad que dicen tener hasta que se demuestre lo contrario; otras tratan a los que podrían ser adultos como tales hasta que se demuestre que son menores. Poco menos de una cuarta parte de los UASC entrevistados tuvieron que esperar para conseguir una plaza en una escuela o centro de educación secundaria o se les dijo que no cumplían con los requisitos como consecuencia de un procedimiento de evaluación para determinar su edad. En todos los casos, esto fue finalmente revocado y la persona joven fue admitida en la escuela o en el centro de educación secundaria, pero por lo general ya había perdido varios meses de clase. La cuestión de las evaluaciones para determinar la edad es compleja y los docentes, los trabajadores sociales y los profesionales se han referido en repetidas ocasiones al reto que supone establecer un equilibrio entre los derechos de los menores y la necesidad de una protección adecuada en las escuelas<sup>6</sup>.

### **Barreras para prosperar a nivel educativo**

**A nivel sistémico,** la capacidad de los menores refugiados y solicitantes de asilo de prosperar a nivel educativo se ve perjudicada principalmente por el hecho de ser colocados en un contexto académico que no facilita una progresión adecuada. Para muchos menores, esto significa llegar al Reino Unido en el nivel superior de la educación secundaria y ser introducidos en un programa nacional de exámenes en una escuela ordinaria donde no pueden obtener buenos resultados debido a sus mínimas aptitudes lingüísticas y a la discontinuidad de su historial educativo. Para otros significa llegar a la misma edad (14–16 años) pero tener que asistir a un curso de inglés para extranjeros a tiempo parcial, lo que

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

apenas les permite alcanzar su pleno potencial académico. Existen ejemplos destacables de buenas prácticas: la provisión de unos estudios basados en la escuela y enfocados hacia un número más limitado de titulaciones oficiales de las que normalmente se podrían elegir, con un apoyo integrado para el aprendizaje de la lengua inglesa, o la provisión basada en la enseñanza superior de clases a tiempo completo de inglés para extranjeros con otras asignaturas integradas como matemáticas o informática, lo que ofrecería unas vías de progreso claras. Sin embargo, estos programas solo suelen encontrarse en las grandes ciudades, donde cuentan con un número significativo de menores refugiados y solicitantes de asilo recién llegados.

**A nivel escolar**, la capacidad de estos menores para continuar en la enseñanza y para prosperar se ve afectada negativamente por el insuficiente apoyo en forma de clases de inglés como lengua adicional (EAL, por sus siglas en inglés) de algunas escuelas; los problemas para diagnosticar y abordar las necesidades educativas especiales (NEE) cuando se combinan con las necesidades de trabajar el inglés como segunda lengua; el acoso escolar y los problemas sociales; y el desconocimiento entre algunos docentes y otros miembros del personal de cuestiones más amplias que afectan a los menores refugiados y solicitantes de asilo. Entre los factores contextuales más amplios figuran los problemas de salud mental, en especial los relacionados con experiencias pasadas y con el proceso de asilo, que pueden dar lugar a un aumento de las ausencias y exclusiones; la pobreza, especialmente la relacionada con la capacidad de costearse los recursos educativos, las excursiones escolares y los desplazamientos de casa a la escuela ida y vuelta; y el hecho de vivir en alojamientos precarios.

### Disposiciones provisionales y mejora del acceso

Varias autoridades locales han desarrollado una innovadora oferta educativa provisional para los UASC y para los menores reasentados que están a la espera de una plaza en la escuela. La iniciativa Virtual School<sup>7</sup>, promovida por la administración local de Croydon, por ejemplo, ha establecido un programa educativo provisional para los UASC. Con sede en una escuela secundaria local, ofrece tres jornadas semanales de enseñanza presencial de diversas materias además de ofrecer clases de inglés.

**A nivel sistémico**, la utilización de los pagos adicionales que reciben las escuelas para ayudar a los menores tutelados pueden ser una manera innovadora de aportar soluciones provisionales. En Croydon, por ejemplo, los fondos Pupil Premium (una prestación a título individual) se han estado utilizando tradicionalmente para pagarles las clases particulares de idiomas, pero ahora los han agrupado para crear una oferta más notable, basada en el grupo. Nuestro estudio también halló que el compromiso de las autoridades locales a título individual y del personal de la escuela o del centro de educación secundaria marca una importante diferencia para los menores.

**A nivel escolar** se demostró que el desarrollo de un espíritu de acogida en toda la escuela para los menores refugiados y solicitantes de asilo aumentó el grado de aceptación de sus solicitudes, y fue muy importante la gran colaboración con los activistas voluntarios y los trabajadores de apoyo para ayudar a superar una serie de obstáculos al acceso. Varios jóvenes, por ejemplo, explicaron que sus intentos de matricularse en la escuela secundaria obligatoria o postobligatoria habían fracasado, pero que el hecho de que un activista o un trabajador de apoyo los acompañara a reuniones con personal de la escuela o del centro de educación secundaria les había ayudado en última instancia a conseguir una plaza.

### Prospérer en la educación

El estudio reveló que la capacidad de los menores refugiados y solicitantes de asilo para prosperar en la educación se ve facilitada por seis factores clave:

- La presencia de un adulto comprometido y que se preocupe por ellos, que les brinde su apoyo durante un largo periodo de tiempo (algo que parece ser especialmente importante en el caso de los UASC).
- La posibilidad de participar en programas educativos en los que el contenido y los planes de estudio se hayan adaptado adecuadamente a sus necesidades.
- Es importante que dispongan de atención espiritual y de apoyo a la salud mental en el entorno escolar (especialmente importante dadas las largas listas de espera y la inaccesibilidad de muchos servicios de orientación, terapia y apoyo a la salud mental fuera de la escuela).

- Colaboraciones entre escuelas o centros de educación secundaria y organizaciones especializadas del sector del voluntariado que puedan facilitar la prestación de servicios de asesoramiento, orientación y apoyo in situ.
- Enfoques creativos para el apoyo entre compañeros dentro de la escuela o centro de educación secundaria como planes de colaboración y acompañamiento entre compañeros y acciones para concienciar a toda la escuela acerca de las migraciones forzadas.
- La formación de todos los docentes y demás personal de las escuelas o centros de educación secundaria para aprender a satisfacer las necesidades educativas de los menores refugiados y solicitantes de asilo que forme parte de su continuo desarrollo profesional.

Nuestro estudio da lugar a las siguientes recomendaciones para los responsables políticos del gobierno central del Reino Unido:

- Reconocer que todos los menores, incluidos los solicitantes de asilo que se encuentran en alojamientos provisionales, deberían recibir una educación.
- Impeler a la Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Oficina de Estándares en Educación, Servicios para el Menor y Competencias u OFSTED, por sus siglas en inglés) — organismo encargado de las tareas de inspección en las escuelas públicas— a que, en sus inspecciones, tenga en cuenta y haga referencia a la labor realizada por las escuelas para atender las necesidades de los menores refugiados y solicitantes de asilo.
- Revisar y valorar la posibilidad de simplificar el proceso mediante el cual el ministro puede exigir a un centro concertado que acepte a un alumno.
- Mejorar y clarificar la información que se da a las escuelas sobre los recién llegados al ciclo superior de enseñanza secundaria que tienen el inglés como lengua adicional, y asegurarse de que conozcan las leyes que les permiten excluir a estos menores de sus perfiles de resultados.
- Aumentar el número de horas financiadas de inglés para extranjeros para los jóvenes de entre 16 y 18 años.

- Garantizar que la formación impartida a los futuros responsables de salud mental designados en las escuelas (puestos que ahora se les anima a tener a todas) incluya contenidos específicos sobre el apoyo a los menores refugiados y solicitantes de asilo.

Los responsables de la formulación de políticas del gobierno central y las autoridades locales deberían tratar de basarse en las buenas prácticas existentes en Inglaterra, Escocia y Gales y aumentar la sensibilización, mejorando las oportunidades de creación de redes y de intercambio de información para los profesionales que trabajan en la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo.

Además, las autoridades locales deberían:

- Desarrollar una guía inicial para establecer un plan de estudios apropiado y unas buenas prácticas para la formación provisional que se imparta a los UASC.
- Ofrecer formación especializada sobre las necesidades educativas de los UASC al personal clave (trabajadores sociales, trabajadores clave y asesores personales para los que dejan de estar tutelados) cuando ya no existan equipos de expertos en UASC.

Las escuelas y los centros de educación secundaria deberían:

- Velar por que los docentes de todos los niveles reciban formación como parte de su desarrollo profesional continuo sobre las necesidades de apoyo educativo de los menores refugiados y solicitantes de asilo.
- Valorar la posibilidad de llevar a cabo intervenciones como programas de apoyo entre compañeros y colaboraciones profesionales con organizaciones benéficas externas especializadas en la asistencia a jóvenes refugiados.

Catherine Gladwell

[cgladwell@refugeesupportnetwork.org](mailto:cgladwell@refugeesupportnetwork.org)

Directora, Refugee Support Network

[www.refugeesupportnetwork.org](http://www.refugeesupportnetwork.org)

1. Ministerio de Educación (2014, actualizado en 2018) *Promoting the education of looked-after children* [bit.ly/Looked-after-children-education-UK-2018](https://bit.ly/Looked-after-children-education-UK-2018)
2. UNICEF Reino Unido y Refugee Support Network (2018) *Education for Refugee and Asylum Seeking Children: Access and Equality in England, Scotland and Wales* [bit.ly/UNICEF-RNN-Access-to-Education-2018](https://bit.ly/UNICEF-RNN-Access-to-Education-2018)
3. En el Reino Unido, los menores no acompañados solicitantes de asilo son tutelados por las autoridades locales de su zona. A un menor que haya sido custodiado por sus autoridades locales durante más de 24 horas se le conoce como menor tutelado. A

marzo 2019

[www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento](http://www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento)

menudo también nos referimos a los menores tutelados como menores bajo tutela.

4. En el Reino Unido, el rendimiento de los alumnos en los exámenes nacionales es uno de los factores que se utilizan para establecer la posición de cada escuela en las tablas de clasificación que se publican regularmente.

5. National Audit Office (Oficina Nacional de Auditoría) (2018) *Converting maintained schools to academies*  
[bit.ly/NationalAuditOffice-academies-2018](https://bit.ly/NationalAuditOffice-academies-2018)

6. Véase Busler D (2016) “Evaluaciones psicosociales de la edad en el Reino Unido” *Revista Migraciones Forzadas* no. 52  
[www.fmreview.org/es/soluciones/busler](http://www.fmreview.org/es/soluciones/busler)

7. “Virtual School” es el término utilizado por las autoridades locales para referirse a la prestación de apoyo educativo a todos los menores tutelados por ellas.

## Aprender durante el reasentamiento

Marwa Belghazi

**La educación es un elemento central de la vida de las familias reasentadas, y es esencial prestar apoyo a los padres y a los menores para que conozcan el sistema educativo y se integren en él.**

Cuando los padres nos cuentan a mis colegas y a mí — profesionales de un servicio de apoyo al reasentamiento de refugiados— por qué decidieron traer a su familia al Reino Unido, la mayoría dice que fue por sus hijos. Por tanto, sabemos que algunas de las primeras preguntas formuladas tanto por los padres como por los hijos de una familia recién reasentada tendrán que ver con la escuela. Los hijos preguntarán cuándo empieza y en qué clase estarán; los padres querrán saber, por ejemplo, a qué distancia está la escuela de su nuevo hogar y si hay gente que hable su lengua materna. La mayoría de los menores a los que prestamos apoyo no han tenido un entorno de aprendizaje propicio después de su desplazamiento. Por ejemplo, es muy común que parte de los casos de acoso y abusos sean contra los alumnos sirios en las escuelas jordanas y libanesas; por lo que padres e hijos llegan con ideas preconcebidas acerca de los docentes y temiendo castigos corporales.

La cita de admisión —una primera reunión entre representantes de la familia y la escuela— sienta las bases de la relación de la familia con el sistema educativo del Reino Unido. En esa cita pueden preguntar todo lo que deseen y también compartir sus preocupaciones sobre los posibles retos a los que se enfrentarán sus hijos. Es esencial contar con un profesional bilingüe que esté presente en esa cita para asegurarse de que los padres entiendan cómo funciona la escuela. Entre otras cosas, los uniformes que se requieren y dónde adquirirlos, los planes de estudios que se impartirán, los lugares y horarios para dejar y recoger a los niños, las vacaciones escolares y las políticas por las que se rigen las faltas de asistencia así como medidas antiacoso y contra la violencia. En la primera reunión con

la escuela también se deben incluir aquellos pequeños detalles que son importantes para la experiencia del menor, como por ejemplo una visita guiada para mostrar a los padres y al menor cómo son las aulas, dónde está el comedor y qué tipo de comida se ofrece.

Una vez que el menor se pone el uniforme y entra a la escuela pasa a ser uno más. A muchos menores y a sus padres les preocupa el posible impacto de la “otredad” a raíz de los servicios diferenciados en los que al menor se le saca del aula normal para que asista a clases independientes de inglés como lengua adicional (EAL, por sus siglas en inglés). Por eso, hemos organizado reuniones con los padres para ayudarlos a comprender la necesidad de prestar apoyo a los menores durante un período de transición que responda a sus necesidades adicionales, de modo que finalmente se integren con los demás alumnos. Sin embargo, las siglas y acrónimos y el vocabulario especializado que utilizan los profesionales en estas reuniones pueden parecer extraños y amenazantes. Los organismos que les brindan apoyo pueden ayudarlos mediante explicaciones claras de estos términos y procesos aparentemente complicados.

### Recibir elogios y apoyo

Una pregunta que a menudo hacen los padres tiene que ver con cuál es la mejor manera de hacer un seguimiento del progreso educativo de sus hijos. Algunos padres están acostumbrados a que los docentes de su país de origen pongan deberes a diario y se quejan de que los del Reino Unido raramente lo hagan. Sin embargo, los sistemas de recompensas y evaluación pueden ayudar a los padres a seguir el progreso de sus hijos desde diferentes ángulos; por ejemplo, los docentes pueden



Un niño de tres años recientemente reasentado, de Alepo, Siria, pinta en el jardín de infancia al que acaba de comenzar asistir en Londres.

emitir estrellas y certificados para demostrar que el alumno ha sido respetuoso, servicial, etc.

Además, las reuniones de padres, a las que asisten los menores junto con sus progenitores, pueden ayudarles a recibir información de parte de los profesores, especialmente en la secundaria, ya que es una de las pocas ocasiones en que pueden ver los cuadernos de ejercicios de sus hijos y escuchar hablar sobre las clases. El menor es elogiado delante de los padres y se dan más detalles sobre su progreso y sobre cómo ellos pueden fomentarlo en casa. Una vez más, es muy recomendable asegurarse de que un profesional bilingüe asista a esas reuniones. Como los padres con muy poco nivel de inglés pueden tener dificultades para entender los deberes de sus hijos, estas reuniones con los docentes ayudarían al trabajador de apoyo a comprender mejor las necesidades del menor y a valorar cuál es la forma más apropiada de prestarle apoyo, por ejemplo, a través de clubes de deberes, tutorías y otros proyectos que organizaciones locales y nacionales puedan ofrecer para ayudar a los refugiados y a los solicitantes de asilo con su formación.

### Dar voz a los menores

En las citas de admisión y en las reuniones de padres, los menores deben tener la oportunidad de expresar sus opiniones, de hablar de sus experiencias educativas previas y también de

conocer, desde el principio, a personas que serán importantes en su día a día escolar. Las escuelas también son un buen lugar para fomentar que los menores de la comunidad de acogida desarrollen empatía hacia sus nuevos compañeros de clase y participen en la creación de un entorno acogedor y solidario en el centro. Existen pequeños detalles que pueden marcar una gran diferencia como tener un compañero de juegos o alguien con quien almorzar, y lo ideal sería introducir o identificar a un miembro del personal que hable el mismo idioma que el menor para que pueda comunicarse con sus compañeros. Esto también tranquiliza a los padres al saber que su hijo podrá expresarse en un momento de crisis.

Entre las buenas prácticas de las escuelas está la de proporcionar a los niños un paquete de recursos visuales para ayudarles a expresar sus emociones, y equipar los espacios de aprendizaje y socialización con reglas establecidas en forma de imágenes o símbolos. Permitir que los alumnos consulten diccionarios o accedan a tabletas para utilizar herramientas de traducción en línea o proporcionarles pequeñas pizarras donde puedan dibujar o esbozar respuestas (y corregirlas a medida que avanzan sin dejar un rastro permanente de sus errores) son otras maneras de ayudar a los menores a comunicarse a pesar de sus dificultades con el lenguaje.

No podemos dejar de insistir en la importancia de que los menores sigan utilizando y aprendiendo su lengua materna. Esto les permite mantener el vínculo con sus raíces y su identidad, conectar con sus años de aprendizaje previos y garantizar que los padres puedan mantener un canal de comunicación claro. Hemos observado que los menores suelen abstenerse de hablar su lengua materna una vez que empiezan la escuela, o que piden a sus padres que no se dirijan a ellos en ella. Esto tiene que ver con el sentimiento de vergüenza en torno a un elemento de su identidad que los distingue del resto de sus compañeros de clase, o simplemente puede que estén reproduciendo las reglas que imperan dentro del aula de habla inglesa. Hemos prestado apoyo a los padres para que apunten a sus hijos a clases de fin de semana en las que se les enseña su lengua materna. Cuando sea posible, los docentes deberían animar a los estudiantes a hablar o escribir en su primer idioma a la hora de planificar y ofrecer respuestas. Si hay un auxiliar docente bilingüe o un alumno que hable el mismo

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

idioma, se le debería facilitar la interpretación para que el menor pueda participar en la conversación de manera más plena.

La Southfields Academy en el suroeste de Londres es un buen ejemplo de cómo una escuela puede defender la diversidad de los alumnos<sup>1</sup>. Su Grupo Internacional acoge a casi 150 alumnos extranjeros que se han incorporado al sistema educativo inglés y entre ellos se incluyen migrantes, refugiados, solicitantes de asilo y menores no acompañados. Los menores recién reasentados pueden compartir —como grupo— su experiencia durante el proceso de transición al entorno de aprendizaje. A este grupo de menores se les ha reservado toda un área de la escuela donde pueden sentirse parte de la norma, no la excepción. Cada miembro de la plantilla que les da clases es consciente de los retos a los que se enfrentan estos menores en lo que respecta al lenguaje y a las diferentes experiencias de los distintos métodos de aprendizaje. Los voluntarios actúan como mentores de los estudiantes y les ayudan a aprender inglés y también con su aprendizaje fuera de la escuela, y a planificar su futuro a través de orientación sobre sus salidas profesionales y sobre las diferentes vías de la educación superior.

### La escuela como una fuente mayor de empoderamiento

Los espacios de aprendizaje tienen el potencial de empoderar también a otros miembros de la familia, especialmente a las mujeres. Dado que son las principales cuidadoras en las familias de refugiados a las que ayudamos, participan plenamente en los preparativos a nivel práctico para ir y volver de la escuela y son muy conscientes de lo que sus hijos están aprendiendo, hacen un seguimiento de cómo les ha ido el día a los niños en la escuela, hablan con los docentes para conocer su opinión y asisten a las reuniones. Esta implicación es una de sus mayores motivaciones para aprender inglés. Los menores, que tienen cerebros jóvenes capaces de absorber más información y están inmersos en un ambiente angloparlante, también disfrutan haciendo de maestros de sus mayores.

Las escuelas pueden tener muchos otros efectos positivos en la vida de la familia, más allá de la educación de sus hijos. Por ejemplo, los cafés por la mañana en la escuela después de que hayan dejado a sus hijos ofrecen a los padres la oportunidad de conocerse. Esto puede ayudar a aliviar el aislamiento que algunos

pueden estar experimentando, crear vínculos entre las comunidades y ofrecer a los padres la oportunidad de compartir experiencias similares y de conocer la escuela y a su personal. Algunos centros educativos también ofrecen a los padres clases de inglés para extranjeros (ESOL, por sus siglas en inglés). El espacio de aprendizaje ya es familiar y, como en la escuela ya conocen a los padres, no tienen que pasar por un proceso de evaluación ni rellenar formularios para demostrar que cumplen con los requisitos. Y las clases que ofrece la escuela de sus hijos pueden encajar mejor con los horarios de los padres.

Por último, las escuelas son un espacio seguro en el que las mujeres pueden explorar nuevas oportunidades de formación y trabajo. Las organizaciones que ofrecen apoyo a los padres pueden ayudarles a darse cuenta de que su experiencia a la hora de proporcionar a sus hijos unos cuidados sistemáticos y con paciencia es una destreza que se busca en el cuidado de los niños y en la enseñanza. Por ejemplo, Single Homeless Project ha negociado recientemente ofertas de empleo en escuelas para dos mujeres refugiadas, una como auxiliar de comedor en una escuela primaria y otra como profesora de apoyo; en ambos casos, su primera tarea remunerada desde que se establecieron<sup>2</sup>.

Los padres que se encuentran en situación de desplazamiento centran gran parte de su energía en la crianza y educación de sus hijos, pero pueden haber sufrido experiencias traumáticas, haber tenido malas experiencias relacionadas con la escolarización o simplemente tener temores e ideas preconcebidas acerca de la educación de sus hijos en su país de asentamiento. A los padres se les debería acompañar en el proceso de aprendizaje sobre el sistema escolar y este debería centrarse en las opiniones de los menores. A medida que su viaje a través de la escuela ayude a los menores a florecer y a desarrollar vínculos significativos con sus compañeros y con el mundo que los rodea, los padres también comenzarán a tener en cuenta su propio aprendizaje y crecimiento.

**Marwa Belghazi** [Marwa.belghazi@gmail.com](mailto:Marwa.belghazi@gmail.com)  
Jefa de equipo, Servicio de Reasentamiento de Refugiados - SHP (Single Homeless Project) [www.shp.org.uk/welcoming-refugees/](http://www.shp.org.uk/welcoming-refugees/)

1. [www.southfieldsacademy.com](http://www.southfieldsacademy.com)

2. Véase también Belghazi M (2018) "El apoyo a los refugiados recientemente reasentados en el Reino Unido" *Revista Migraciones Forzadas* no. 58 [www.fmreview.org/es/economias/belghazi](http://www.fmreview.org/es/economias/belghazi)

## Brechas de escolarización de los refugiados sirios en Turquía

Melissa Hauber-Özer

**Turquía y la comunidad internacional en general deben subsanar las deficiencias en el suministro de educación para que los refugiados sirios puedan tener la oportunidad de aprender como es debido.**

Cuando los desplazados sirios empezaron a cruzar la frontera sudoriental de Turquía en 2011, este país carecía de un marco cohesivo de migración o asilo. Desde entonces, se han elaborado numerosas políticas para subsanar las deficiencias en los servicios de los cada vez más numerosos refugiados sirios, que actualmente ascienden a 3,6 millones, pero estas políticas han estado sujetas a interpretaciones erróneas y también han ido cambiando con frecuencia. Turquía ha sido generosa a la hora de acoger gente, primero a través de una política de fronteras abiertas y después, a partir de 2014, mediante la concesión a los sirios de un estatus de “protección temporal”. Sin embargo, el marco político de Turquía se basa en el supuesto de que la mayoría de los sirios volverán pronto a su país y no tiene en cuenta los problemas que plantea el desplazamiento prolongado.

Como consecuencia, a pesar de la generosa financiación y el atento trato del gobierno turco y, en menor medida, de la comunidad internacional, muchas de las personas que gozan de protección temporal viven en condiciones precarias, y el acceso a la educación y al empleo es motivo de especial

preocupación. Aunque Turquía no considera técnicamente a los sirios como refugiados, tiene claras obligaciones —como Estado miembro de las Naciones Unidas y como signatario de la legislación sobre derechos humanos— de proporcionar una educación accesible y de buena calidad a quienes viven bajo su protección. Sin embargo, los constantes cambios legislativos y su inconsistente implementación a nivel local hacen que el acceso a la educación sea en la práctica extremadamente difícil.

### Centros educativos temporales

Al principio se abrieron centros educativos temporales (CET) en los 25 campos de refugiados erigidos a lo largo de la frontera entre Turquía y Siria, así como en las comunidades que contaban con un gran número de refugiados. Ofrecían una escolarización basada en el plan de estudios nacional sirio, impartido en árabe, que se complementaba con clases de lengua e historia turca. Normalmente financiados por organizaciones no gubernamentales, el equipo docente de esos CET estaba compuesto por docentes sirios voluntarios, entre los que solo algunos tenían una titulación profesional y recibían pequeños estipendios.

La falta de formación del profesorado, de una financiación coherente, de potestad para expedir diplomas y, sobre todo, de una supervisión mayor de los CET por parte de las autoridades turcas generaron preocupación con respecto a la calidad de la educación que ofrecían y a las opciones de futuro de sus alumnos. Con el tiempo, la gran mayoría de los sirios se trasladaron a las comunidades turcas debido al hacinamiento y a las limitadas oportunidades laborales en los campamentos, pero el número de CET en las zonas donde más se necesitaban era insuficiente. Estas preocupaciones, agravadas por el constante conflicto en Siria y el desplazamiento de sus ciudadanos, impulsaron al gobierno turco a anunciar en 2016 que los CET se irían cerrando gradualmente o se convertirían en escuelas públicas integradas, con el objetivo de trasladar a todos los menores sirios a escuelas medias turcas de cara al año 2020.



ACNUR / Emrah Gürel

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

Muchas escuelas turcas ya tenían que lidiar con la saturación y la limitación de recursos antes incluso del conflicto en Siria, y ahora están esforzándose por asimilar el número añadido de alumnos. Solo el 60 % de los menores sirios en Turquía están actualmente matriculados en la escuela, lo que supone una mejora significativa respecto a años anteriores, pero esta cifra es lamentable si se compara con las tasas de escolarización casi universales de esta generación en la Siria de antes de la guerra y con las de los menores turcos nacidos en el país<sup>1</sup>. Muchas familias refugiadas denuncian que los administradores de las escuelas se niegan a matricular a sus hijos o les exigen el pago de unas tasas en concepto de matrícula. Si consiguen matricularlos, los padres normalmente tienen que pagar el transporte y comprar uniformes y material, como cuadernos, artículos de papelería e incluso libros de texto, lo que supone un difícil trago para unas familias que sobreviven gracias a una limitada ayuda en efectivo y al trabajo en negro.

Los estudiantes adolescentes, muchos de los cuales han faltado a la escuela durante varios años, se enfrentan a sus propios retos y solo el 20 % de los que tendrían que estar en la secundaria postobligatoria asisten a las clases. Los mecanismos de supervivencia marcadamente diferenciados por género —consecuencia del desplazamiento a largo plazo— reducen el nivel de asistencia tanto de los chicos como de las chicas. Muchos chicos adolescentes se ven obligados a trabajar para ayudar a mantener a sus familias, a menudo en condiciones de explotación y con salarios muy bajos. Las chicas se quedan en casa por temor a la violencia de género o, para aligerar la carga financiera de la familia, las casan a una edad que está muy por debajo de la mínima legal de 18 años, a menudo como esposas adicionales mediante ceremonias religiosas ilegales que las dejan en una situación de vulnerabilidad ante los abusos y desprovistas de los derechos conyugales que les corresponderían por ley.

### Integrar la diversidad en el sistema escolar

Hasta 2014, Turquía carecía de una política de inmigración global que definiera claramente los requisitos y los procedimientos de asilo. La determinación y la gestión de la condición de asilado se delegaban sobre todo en los gobiernos provinciales, lo que daba pie a una interpretación e implementación incoherentes. Además, los enfoques históricamente represivos hacia los colectivos minoritarios

han contribuido a crear un sistema escolar que hace hincapié en una cultura y una lengua nacionales y que, por lo general, adopta un enfoque basado en “que cada uno se busque la vida” para asimilar a los recién llegados. El sistema también está muy centralizado, y a las escuelas y los distritos no se les permite modificar el plan de estudios. Con el apoyo financiero de UNICEF y la asistencia de los centros de lengua turca TÖMER y del Instituto Yunus Emre, el Ministerio de Educación Nacional (MoNE, por sus siglas en inglés) está elaborando planes de estudio para los estudiantes que están aprendiendo turco como segunda lengua, y diseñando la formación correspondiente para los docentes. Pero estas iniciativas tardarán en llegar a todas las aulas, y mientras tanto los menores no están recibiendo el apoyo que necesitan. Aun con una instrucción académica adecuada, los menores inmigrantes necesitarán varios años para adaptarse al lenguaje social y académico necesario para seguir el ritmo de sus compañeros nativos.

Resulta desconcertante que el marco sobre competencias docentes y el informe estratégico del Ministerio de Educación Nacional ni siquiera mencionen la presencia de quienes aprenden turco como segunda lengua en el sistema escolar ni la necesidad de fomentar su inclusión. Además, nuestra encuesta informal sobre el currículum educativo de los planes de formación docente en varias grandes universidades de Turquía sugiere que los profesores en prácticas reciben muy poca formación en pedagogía de la segunda lengua. Los estudiantes sirios que asisten a la escuela reciben muy poco apoyo para aprender turco, para ponerse al día con la materia que se han perdido y para solucionar los problemas psicosociales que les han generado el conflicto, el desplazamiento y la adaptación cultural<sup>2</sup>. Como consecuencia, la integración social y el rendimiento académico son limitados y las tasas de abandono escolar, elevadas. Por ejemplo, el director de una escuela primaria nos contó que, de los casi 700 alumnos sirios de su escuela, solo 40 reciben clases de turco como segunda lengua. Siete “traductores” sirios ofrecen apoyo en clase a los demás niños, pero cuatro de ellos no hablan turco. Según el director, la situación es similar en la mayoría de las escuelas de la región.

Muchos docentes de escuelas públicas manifiestan abiertamente su frustración por las dificultades que supone dar clase a estudiantes

sirios. Por ejemplo, grandes grupos de Facebook —diseñados para compartir herramientas pedagógicas, ofertas de trabajo y para fomentar la interacción social— están llenos de quejas sobre las aptitudes y el comportamiento de los estudiantes refugiados. Aunque muchos miembros de estos grupos defienden a los estudiantes sirios, es evidente que existe una preocupante falta de comprensión entre el profesorado acerca de los problemas que afrontan los estudiantes, lo que es síntoma de un apoyo administrativo y de unos conocimientos insuficientes sobre cómo se ha de trabajar con los niños refugiados. El poder contar con un estudio a gran escala que examine qué tipo de desarrollo profesional, directrices oficiales, modificaciones curriculares u otras clases de apoyo han recibido los docentes, y con qué retos se encuentran sería útil para evaluar el enfoque actual y poner de relieve las mejoras que se necesitan.

Para subsanar las deficiencias en la prestación de servicios educativos será necesario que prosigan los esfuerzos nacionales por elaborar e implementar políticas globales, incluidas las relativas al desarrollo profesional de los docentes y a la elaboración de los planes de estudio. Esta gran empresa exigirá un mayor apoyo financiero y el intercambio de conocimientos y experiencia en materia de educación multicultural y plurilingüe por parte de la comunidad internacional. Se podrían valorar muchos modelos didácticos

comunes que se utilizan en otros lugares. Por ejemplo, en Australia, los menores refugiados asisten a clases de inglés intensivo en centros independientes por un periodo de hasta cuatro trimestres antes de pasar a las escuelas públicas, mientras que en muchas partes de EEUU los estudiantes de inglés asisten a clases específicas separadas dentro de las escuelas públicas, donde cuentan con el apoyo de docentes formados para abordar sus necesidades. Otras opciones incluyen un modelo de formación acelerada o un programa de transición, como los establecidos en Sudán y Afganistán, para ayudar a los menores desplazados a prepararse para los retos lingüísticos, cognitivos y psicosociales que les supondrá la escuela. Para evitar dar pie a la creación de una “generación perdida” de jóvenes sirios y que se perpetúen los problemas de cohesión social, Turquía debe elegir cuidadosamente el enfoque más adecuado e implementarlo de una forma coherente.

Melissa Hauber-Özer

[mhauberr@masonlive.gmu.edu](mailto:mhauberr@masonlive.gmu.edu)

Doctoranda, George Mason University

<https://cehd.gmu.edu/centers/cie/>

1. ONU Mujeres (2018) *Needs Assessment of Syrian Women and Girls Under Temporary Protection Status in Turkey*  
[bit.ly/UNWomen-Syrian-women-girls-Turkey-2018](https://bit.ly/UNWomen-Syrian-women-girls-Turkey-2018)

2. Véase Aydın H y Kaya Y (2017) “The Educational Needs of and Barriers Faced by Syrian Refugee Students in Turkey: A Qualitative Case Study”, *Intercultural Education* 1–18  
<https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336373>

## La educación de niños no acompañados en alojamientos estadounidenses

Kylie Diebold, Kerri Evans y Emily Hornung

**Los servicios educativos que se brindan a niños no acompañados en alojamientos financiados por el gobierno en Estados Unidos deben analizarse desde una perspectiva más crítica para cumplir mejor con las diferentes necesidades de los niños y con las normas federales de la educación pública.**

Desde 2014 llegaron más de 250 000 niños no acompañados a la frontera suroeste de Estados Unidos (EEUU) en busca de protección<sup>1</sup>. Al llegar, la mayoría de los niños no acompañados son colocados bajo custodia de la Oficina de Reasentamiento de Refugiados del Departamento de Salud y Servicios Humanos de Estados Unidos (HHS/ORR, por sus siglas en inglés) y se los transfiere a las instalaciones de los alojamientos financiados por el gobierno. La

HHS/ORR contrata instalaciones de alojamiento a fin de brindar a los niños no acompañados servicios que incluyen atención médica y de salud mental, tramitación de los casos, entretenimiento y programación educativa. Debido a que los niños no acompañados no tienen permiso para inscribirse directamente en el sistema de la escuela pública mientras viven en alojamientos, es necesario brindarles escolarización en el lugar que les brinde los

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

conocimientos y las competencias necesarias para realizar la transición hacia una escuela local<sup>2</sup> cuando se van del alojamiento y pasan a estar bajo la atención de un cuidador autorizado.

### Necesidades educativas en los alojamientos

En Estados Unidos, los niños — independientemente de su situación migratoria— tienen derecho a acceder a la educación primaria y secundaria pública y gratuita. Hay pautas específicas que establecen los estándares y servicios educativos mínimos para niños no acompañados detenidos en alojamientos. Estas fueron adaptadas por la HHS/ORR en sus Políticas y Procedimientos del Programa para Niños no Acompañados (en adelante, la Guía de la ORR)<sup>3</sup>. De acuerdo con la Guía de la ORR, las instalaciones de los alojamientos permanentes deben brindar:

- una evaluación educativa inicial dentro de las 72 horas a partir de la admisión del niño para determinar su nivel de desarrollo académico, alfabetización y capacidad lingüística
- servicios educativos con seis horas de instrucción por día, de lunes a viernes, a llevarse a cabo en un ambiente escolar estructurado, a lo largo del año calendario
- instrucción en áreas de asignaturas académicas básicas incluyendo ciencia, estudios sociales, matemáticas, lectura, escritura, educación física y desarrollo de la lengua inglesa
- informes académicos y comentarios sobre la evolución de cada estudiante
- material educativo y escolar que refleje la diversidad de los niños y que sea consciente de las diferencias
- materiales en todas las lenguas nativas representadas en las instalaciones
- planes de estudios que incluyan refuerzo educativo, tutoría extraescolar y oportunidades para el progreso académico, tal como proyectos especiales, estudios independientes y cursos de preparación para el examen de Desarrollo Educativo General (GED, por sus siglas en inglés), que brinda una certificación equivalente a un diploma de escuela secundaria de Estados Unidos

### Prácticas y desafíos

La HHS/ORR actualmente dirige más de 100 alojamientos permanentes en 17 estados, que varían en tamaño, de menos de 30 niños a más de 400. Si bien estos alojamientos

deben cumplir con los requisitos educativos mínimos establecidos por la Guía de la ORR, la programación educativa varía entre los alojamientos como consecuencia de diferentes factores, incluyendo el tamaño físico de las instalaciones, la experiencia del personal, la falta de un plan de estudios normalizado y el grado de apoyo del distrito escolar local. Con asistencia limitada de la HHS/ORR, muchos alojamientos luchan para encontrar el tiempo y los recursos necesarios para desarrollar los planes de estudios en forma adecuada e implementar servicios educativos creativos.

Generalmente, los alojamientos disponen de un espacio físico limitado y deben realizar adaptaciones para brindar educación a todos los niños. Algunos alojamientos resuelven este problema organizando la enseñanza en turnos; sin embargo, encontrar maestros para la jornada extendida puede resultar difícil. Los alojamientos también pueden aumentar la ratio estudiante–maestro para admitir a más estudiantes. Los maestros del alojamiento deciden si se agrupa a los estudiantes por edad o por desarrollo académico y capacidad lingüística, y ambas opciones presentan desafíos para la enseñanza en el aula.

Es posible que no siempre haya un maestro calificado disponible para completar la evaluación educativa inicial, lo que significa que un miembro del personal menos calificado puede ocupar su lugar. Cuando hay puestos docentes vacantes, es posible que se les ofrezcan a candidatos que no cumplen con todos los criterios ideales (ser bilingüe, estar certificado para enseñar a alumnos aprendices de lengua inglesa y tener conocimientos sobre niños no acompañados) para evitar que haya una brecha en los servicios educativos que se brindan a los niños.

El desarrollo de planes de estudios que satisfagan las necesidades educativas diversas de los niños no acompañados en los alojamientos es un desafío constante. De acuerdo con la Guía de la ORR, el contenido del plan de estudios debe basarse en normas educativas locales, ser consistente con la longitud de estadía promedio de esas instalaciones y estar adaptado al nivel y capacidad específica de cada niño. Sin embargo, las aulas albergan a estudiantes de diferentes edades y formación educativa previa que entran y salen del sistema de cuidado en diferentes momentos. Estos factores — combinados con problemas de comportamiento, niveles de interés en la educación fluctuantes y respuestas al trauma— generalmente restringen

la capacidad de los maestros de preparar a los estudiantes en forma adecuada para ingresar a un sistema escolar local después de su liberación. Las necesidades de los estudiantes individuales pueden ser fácilmente desatendidas. Es posible que los alumnos que permanecen dentro del sistema durante más tiempo que el tiempo de estadía promedio repitan el plan de estudios si el personal del alojamiento no consigue organizar nuevas oportunidades de aprendizaje para ellos, lo que conlleva el riesgo de que algunos estudiantes pierdan el interés y el progreso educativo.

Al ser instalaciones contratadas a nivel federal que reciben ayuda económica, los alojamientos deben cumplir con leyes y normas federales diseñadas para proteger a los estudiantes con discapacidad, necesidades especiales o conocimiento limitado del inglés, y tener en cuenta otros factores como la raza, la identidad de género y la edad. Aunque la mayoría de los niños no acompañados que llegan a la frontera suroeste son hispanohablantes, algunos de ellos hablan lenguas mayas, y otros son de países como Guinea, Ghana, India y Bangladesh, lo cual resulta en aulas lingüísticamente diversas. Localizar intérpretes y materiales culturalmente relevantes para lenguas menos habladas puede ser difícil, entorpeciendo el acceso de los estudiantes. Además, aunque las leyes federales protejan los derechos de las personas con discapacidad, es posible que los estudiantes de los alojamientos no estén diagnosticados en forma correcta debido al acceso limitado a evaluadores calificados y certificados. Sin un diagnóstico preciso ni acceso a los servicios de apoyo necesarios, los estudiantes con discapacidad pueden tener dificultades para aprender.

Por último, debido a que los programas educativos en los alojamientos generalmente no reciben financiación estatal o local y no tienen la obligación legal de cumplir con las normas y pautas educativas del estado, este no está involucrado en el control de los programas. A cambio, la HHS/ORR realiza un control mínimo. Los estudiantes no participan de las evaluaciones normalizadas nacionales o estatales y no se desarrollaron criterios o puntos de referencia de aprendizaje uniformes para estos programas.

A pesar de estas dificultades, ofrecemos varias recomendaciones y oportunidades para alentar el éxito de los estudiantes, tanto de las escuelas dentro de los alojamientos, como cuando realizan la transición a las escuelas locales.

### Introducción a la escuela del alojamiento

Los niños no acompañados vienen de contextos educativos variados y, la mayoría, no conoce las normas y las prácticas educativas de EEUU. El entorno escolar puede no parecerse en nada a lo que el estudiante haya experimentado antes, especialmente si en el pasado no asistieron a la escuela con regularidad o si la escuela en su país de origen tenía recursos muy escasos. Los maestros de los alojamientos deben ayudar a los estudiantes a entender las reglas, normas, prácticas y expectativas de las escuelas estadounidenses. Los estudiantes que no aprenden a actuar de manera adecuada pueden ser etiquetados en forma negativa y ser expulsados del aula una vez que hacen la transición a una escuela local. Por lo tanto, es importante enseñar comportamientos positivos desde el comienzo. Cuando se da la bienvenida a estudiantes nuevos y se les ayuda a adaptarse, puede ser beneficioso realizar orientaciones de clase individuales o en pequeños grupos conducidas por un maestro asistente u otro personal de apoyo fuera del aula, evitando el escenario en el cual, con la llegada de niños nuevos muchas veces por semana, los niños reciban la misma orientación en múltiples ocasiones. También recomendamos que los maestros incorporen en sus enseñanzas competencias de la vida cotidiana y normas sociales en Estados Unidos, dado que los estudiantes pueden no haber estado expuestos antes a esta información.

### Evaluación y aprendizaje

Las evaluaciones de los estudiantes en alojamientos deben centrarse en las fortalezas y las habilidades de los estudiantes en su lengua nativa, en vez de destacar las brechas de conocimiento o la falta de competencias en la lengua inglesa. Estas evaluaciones deben estar diseñadas cuidadosamente para capturar toda la información necesaria. Recomendamos que las evaluaciones sean administradas por un educador calificado que tenga los recursos y la capacitación para identificar de manera apropiada las necesidades de los estudiantes. Puede ser necesario contar con un intérprete para evaluar en forma adecuada a algunos estudiantes. Además, los alojamientos deben evitar ofrecer instrucción autodirigida, a menos que el estudiante complete el plan de estudios estándar del alojamiento o esté académicamente avanzado. En estos casos, se recomiendan los programas de educación a distancia que permiten a los estudiantes

marzo 2019

[www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento](http://www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento)

obtener créditos para la escuela secundaria, siempre y cuando el trabajo del curso sea supervisado por un maestro del alojamiento. Para estudiantes con competencias limitadas en lengua inglesa o alfabetización, las plataformas de enseñanza en línea y las herramientas de enseñanza a través de audios pueden reforzar lo que aprenden en el aula.

### Asociaciones

Algunos alojamientos han explorado el establecimiento de asociaciones con sus distritos escolares locales para ayudar con la provisión de servicios educativos a los niños no acompañados<sup>4</sup>. Estas asociaciones pueden expandir el acceso a maestros calificados, servicios de educación especial y evaluadores de las necesidades educativas y discapacidades con experiencia. Las asociaciones con los distritos escolares también pueden ofrecerles a los estudiantes que permanecen en el alojamiento por un período extendido acceso a planes de estudios mejorados y la oportunidad de obtener créditos por las clases que aprueban. Esto aumenta la probabilidad de que completen los requisitos del curso de la escuela secundaria antes de que alcancen la edad máxima para obtener un diploma de escuela secundaria (21 años en la mayoría de los estados de EEUU). Las asociaciones con los distritos escolares locales también pueden incrementar el control general de la programación educativa en los alojamientos y ayudar a asegurar que se ajuste a los requisitos del estado. Dado que los distritos escolares locales no están obligados a educar a los estudiantes de los alojamientos y no reciben financiación del estado para hacerlo, recomendamos que la HHS/ORR brinde apoyo financiero para impulsar y sostener esta colaboración.

### Distritos escolares locales

La gama completa de profesionales involucrados en la educación para niños no acompañados debe abogar por la matriculación rápida y justa de los estudiantes en las escuelas locales una vez que han salido de los alojamientos. Cuando estén matriculados, recomendamos brindar una orientación y que el estudiante sea evaluado para determinar de forma adecuada la clase a la que irá y los servicios de apoyo necesarios. Los maestros de los alojamientos pueden apoyar estos esfuerzos enviando a los niños con registros educativos detallados y recomendaciones de servicios específicos o un Plan de Educación

Individualizado cuando salen del alojamiento. Debe indicarse a los cuidadores que lleven esta documentación cuando matriculan al niño y, luego, entregarlo al maestro el primer día de clases. Además, las escuelas deben cumplir con la guía emitida por la Oficina de Derechos Civiles del Departamento de Estado de Estados Unidos<sup>5</sup> y asegurar que los documentos estén traducidos y se ofrezcan intérpretes para patrocinar a los tutores con competencia limitada del inglés, para que puedan participar activamente en la educación de los niños. Por último, recomendamos que los educadores y otros prestadores de servicios continúen buscando estrategias nuevas para obtener resultados exitosos y abogar por un tratamiento justo para todos los niños no acompañados en sus comunidades.

#### Kylie Diebold [KDiebold@uscgb.org](mailto:KDiebold@uscgb.org)

Especialista en Servicios para Niños, Servicios de Migración y Refugiados, Conferencia de Obispos Católicos de Estados Unidos (USCCB, por sus siglas en inglés) [www.usccb.org/about/migration-and-refugee-services/](http://www.usccb.org/about/migration-and-refugee-services/)

#### Kerri Evans [kerri.evans@bc.edu](mailto:kerri.evans@bc.edu)

Doctoranda, Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Boston [www.bc.edu/socialwork](http://www.bc.edu/socialwork)

#### Emily Hornung [emilyehornung@gmail.com](mailto:emilyehornung@gmail.com)

Consultora especialista en Comportamiento y terapeuta, Pennsylvania Counseling Services y contratista independiente, Servicio Luterano para Inmigrantes y Refugiados [www.lirs.org](http://www.lirs.org)

Las opiniones expresadas aquí pertenecen exclusivamente a los autores y no representan necesariamente las opiniones o posiciones de la USCCB, Pennsylvania Counseling Services o el Servicio Luterano para Inmigrantes y Refugiados.

1. Se considera niño no acompañado a todo niño menor de dieciocho años que llega a la frontera de EEUU sin situación migratoria legal, ni padre/madre o tutor legal que le brinde cuidados y custodia física.
2. En EEUU, las escuelas públicas se agrupan en distritos escolares, que están gobernados por consejos escolares. Cada distrito es un gobierno independiente con un propósito especial, que funciona bajo las pautas del gobierno federal de EEUU, cada gobierno estatal de EEUU y su consejo escolar local.
3. Oficina de Reasentamiento de Refugiados (2015) *ORR Guide: Children Entering the United States Unaccompanied* [bit.ly/ORRguide-UAC-2015](http://bit.ly/ORRguide-UAC-2015)
4. Ho S (2018) "US school districts weigh duty to youth migrant shelters" [bit.ly/BostonNews-US-schools-districts-shelters](http://bit.ly/BostonNews-US-schools-districts-shelters)
5. Departamento de Educación de EEUU (2018) *Obligaciones civiles de las escuelas ante estudiantes aprendices de inglés y padres con competencia limitada de la lengua inglesa* [www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/ellresources](http://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/ellresources)

## Los docentes en el desplazamiento: lecciones de Dadaab

Mohamed Duale, Ochan Leomoi, Abdullahi Aden, Okello Oyat, Arte Dagane y Abdikadir Abikar

**A pesar de los retos a los que se enfrentan, los docentes refugiados tienen fe en el potencial de la educación para transformar las vidas de los estudiantes y de las comunidades refugiadas. Para mejorar el acceso de los refugiados a la educación y sus resultados, la provisión debe basarse en sus opiniones y necesidades.**

Los campos de refugiados de Dadaab en el noreste de Kenia fueron abiertos en 1991 para los refugiados que huían de la guerra civil de Somalia y actualmente acogen a unas 225 000 personas. El 58 % son menores de 18 años y en los campamentos cuentan con 35 centros de educación preescolar, 35 escuelas primarias y 6 escuelas secundarias, dirigidos por ONG o por entidades privadas, además de escuelas coránicas dirigidas por la comunidad<sup>1</sup>. La mala calidad de las escuelas gestionadas por las ONG ha dado lugar en los últimos años a que aumente el número de centros privados, que cobran el equivalente a 15 US\$ al mes por asistir a la escuela primaria y 30 \$ por la secundaria. Estas tasas son prohibitivas para la mayoría de las familias de refugiados en los campamentos de Dadaab, que dependen de la asistencia humanitaria.

### Formación de docentes y recursos

Entre los factores que afectan a la calidad de las escuelas gestionadas por las ONG destaca concretamente la falta de desarrollo disponible para los docentes refugiados (es decir, maestros y profesores que son a su vez refugiados), que constituyen la mayoría de los que imparten clases en las escuelas primarias y secundarias de los campamentos de Dadaab. Los docentes refugiados, el 72 % de los cuales solo cuenta con el título en educación secundaria, a menudo tienen que echar mano de su propia experiencia como alumnos como base de su pedagogía y gestión del aula. Aparte de la información que reciben sobre las políticas organizativas por parte de la ONG que dirige la escuela, cuentan con pocas oportunidades de formarse. Las ONG aluden a la financiación inadecuada como impedimento para organizar unos cursos de formación estructurados o emplear a suficientes docentes refugiados.

La consecuencia más evidente de contar con docentes sin la formación suficiente es que se basan en gran medida en la memorización y los exámenes en lugar

de recurrir al aprendizaje basado en la investigación, lo que socava la creatividad y el pensamiento crítico. Los alumnos que tienen lagunas de conocimiento, o que sufren trastornos del aprendizaje o problemas de comportamiento (que pueden estar basados en traumas subyacentes) no reciben la atención adecuada, lo que contribuye al absentismo y al abandono escolar. Los docentes no cuentan con unos planes de estudios culturalmente pertinentes y también carecen de formación acerca de cómo implementar y modificar los recursos y métodos pedagógicos de dichos planes. Los recursos disponibles a menudo no bastan para atender a tantos alumnos y docentes, lo que afecta a la calidad de la enseñanza y al rendimiento de los alumnos.

### Masificación

Las aulas de los campamentos de Dadaab están muy masificadas y albergan de 80 a



La escuela primaria de Hormud en el campamento de Dadaab Ifo alberga a más de 2000 estudiantes refugiados.

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

100 alumnos. El gran tamaño de los grupos influye en la manera en que los docentes imparten sus clases diarias a través de la comunicación verbal y no verbal y también reduce las posibilidades de que el personal docente ofrezca una enseñanza diferenciada y se adapte a los alumnos con capacidades diferentes. Por nuestra experiencia en la enseñanza en los campamentos de Dadaab sabemos que la masificación de las aulas, en las que los alumnos compiten por los escasos asientos, contribuyó a aumentar la cantidad de conflictos y los casos de mal comportamiento entre los alumnos. Los docentes de Dadaab suelen pasar una cantidad desproporcionada de tiempo resolviendo disputas entre estudiantes, lo que quita tiempo a la enseñanza. Como consecuencia, los docentes no capacitados a veces llegan a ver el castigo corporal como una forma de mantener la disciplina. Un docente refugiado afectado nos explicó que “aquí, en Dadaab, a menudo llamamos “profesor auxiliar” al palo utilizado para el castigo”.

El empleo del castigo corporal puede tener consecuencias psicosociales negativas para los alumnos, además de reproducir las estructuras de poder y las desigualdades existentes e implica que los problemas pueden resolverse por la fuerza y mediante la obediencia a la autoridad. Estudios realizados en todo el mundo han vinculado el castigo físico con el absentismo y el abandono escolar, ya que

los alumnos llegan a ver la escuela como un entorno hostil, y puede ser especialmente perjudicial para los estudiantes refugiados que hayan sufrido traumas o que hayan visto a sus familiares y amigos traumatizados.

### Condiciones de trabajo precarias

Los docentes refugiados suelen ser quienes estaban entre los mejores de su clase en la escuela secundaria, hablan varios idiomas y ejercen de enlace entre las ONG y las comunidades de refugiados. Sin embargo, se enfrentan a numerosos retos como la falta de coordinación entre las autoridades educativas y las encargadas del registro de refugiados, las trabas para obtener la acreditación y el empleo como docentes, y la hostilidad y la exclusión de los sindicatos de docentes<sup>2</sup>. Las condiciones a nivel práctico también son muy difíciles, ya que los docentes refugiados a veces han de recorrer largas distancias dentro o fuera de sus campamentos para trabajar en aulas grandes y sin el apoyo suficiente.

La mayoría de los profesores refugiados en Kenia no tienen formación ni están autorizados a ejercer. Como los refugiados no tienen derecho a trabajar en Kenia, a los docentes refugiados se les contrata en calidad de “trabajadores por incentivos” y se les paga un salario fijo bajo, normalmente una fracción de lo que se le pagaría a un ciudadano keniatá por trabajar en el mismo puesto<sup>3</sup>, y esa remuneración sigue siendo la misma con independencia de que obtengan o no una titulación postsecundaria. A los docentes refugiados no se les permite ganar más que el salario por incentivos y son penalizados si aceptan un trabajo remunerado adicional. Las desigualdades entre los docentes que son refugiados y los que no han hecho que la vocación sea menos atractiva para los refugiados que son profesionales con formación, en especial para las mujeres, que buscan un trabajo menos estresante dadas sus responsabilidades de cuidado del hogar. ACNUR, la Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados, negocia el salario de los docentes refugiados con el Gobierno de Kenia, y se espera de ellos que se las arreglen con el pago de incentivos, ya que su condición de refugiados les da derecho a alojamiento en especie y asistencia en forma de alimentos. Por tanto, los docentes refugiados son mucho más vulnerables que los nacionales keniatas al estar más expuestos a ser despedidos cuando haya escasez de fondos, a que les bajen de



categoría, a que se les ignore en los procesos de contratación y a sufrir discriminación por su condición jurídica y origen étnico. En otras zonas de Kenia, por ejemplo, los docentes y directores de las escuelas del campamento de refugiados de Kakuma fueron recientemente sustituidos por docentes keniatas a petición de las autoridades del país<sup>4</sup>.

A los docentes refugiados no se les suele consultar sobre cuestiones relativas a la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, a las condiciones laborales o a la implementación de los planes de estudio. Estas prácticas menoscaban la profesionalidad de los docentes refugiados en general y la autoridad de los directores refugiados en particular. Y además siguen teniendo que enfrentarse a los retos sociales, económicos y políticos de ser refugiados. Corren el riesgo de sufrir violencia y extorsión por parte de la policía y otros funcionarios armados. Es posible que necesiten pedir el día libre para atender casos de enfermedad o fallecimiento en la familia, una realidad frecuente en los campamentos de refugiados, donde los incendios, la violencia y los brotes de enfermedades transmisibles son habituales. Pero pueden tenerlo difícil para acceder al apoyo que sí suele estar disponible para el personal nacional e internacional.

### Hacia la reforma

Existe una contradicción inherente a la organización de la educación puesto que requiere de una planificación significativa y sostenida en torno a un enfoque que se deriva de ver la situación como una emergencia, con lo que se está dando por sentado que el desplazamiento será a corto plazo y temporal. Para mejorar la calidad y la inclusión de la educación para los refugiados, los proveedores de fondos y los actores humanitarios deberían invertir en la formación de docentes refugiados, reducir la ratio de alumnos por clase y proporcionar un mayor acceso a los recursos de los planes de estudio. Las ONG deberían establecer la paridad salarial entre los docentes nacionales y los docentes refugiados altamente cualificados, lo que ayudaría a retener a los profesionales especializados y a respaldar el desarrollo profesional general del personal docente de los campamentos, en particular tutorizando a los docentes noveles y no cualificados.

Los docentes refugiados llevan mucho tiempo buscando el cambio<sup>5</sup>; los actores humanitarios reconocemos la necesidad de

reformular la educación para los refugiados<sup>6</sup> y nuestra propuesta se ajusta a estas perspectivas. Deberían llevarse a cabo revisiones sistemáticas a nivel regional consultando con las principales partes interesadas —en especial, con los equipos docentes, estudiantes, padres, líderes comunitarios, ONG, donantes, autoridades nacionales encargadas de la educación y expertos en la materia— para valorar una reforma radical y a largo plazo de la educación para los refugiados. Y es que ellos, y especialmente los educadores refugiados, deben ser los primeros en participar en la planificación y provisión de la educación para los refugiados, ya que también lo son, y ellos más que nadie son los que más tienen que ganar con una reforma. Sin ella, los esfuerzos para promover la educación de los refugiados se verán en última instancia menoscabados por la falta de participación, lo que reforzará la imagen de unos refugiados pasivos a merced de la comunidad humanitaria, en lugar de personas con una opinión acerca de cómo deben organizarse sus vidas.

Mohamed Duale [Mohamed\\_Duale@edu.yorku.ca](mailto:Mohamed_Duale@edu.yorku.ca)  
Estudiante de Doctorado

Ochan Leomoi [anepo@my.yorku.ca](mailto:anepo@my.yorku.ca)

Abdullahi Aden [capture@my.yorku.ca](mailto:capture@my.yorku.ca)

Okello Oyat [omo01@my.yorku.ca](mailto:omo01@my.yorku.ca)

Arte Dagane [arte2007@my.yorku.ca](mailto:arte2007@my.yorku.ca)

Abdikadir Abikar [abikar14@my.yorku.ca](mailto:abikar14@my.yorku.ca)

Estudiantes de Máster en Educación a través del proyecto Borderless Higher Education for Refugees (Proyecto de Educación Superior sin Fronteras para Refugiados), y docentes refugiados que actualmente trabajan en los campamentos de Dadaab

Facultad de Educación, Universidad de York, Canadá  
<https://edu.yorku.ca/>

1. ACNUR (2017) Actualización operativa: Dadaab, Kenia [bit.ly/UNHCR-Dadaab-October-2018](https://bit.ly/UNHCR-Dadaab-October-2018)
2. Sesnan B, Allemanno E, Ndugga H y Said, S (2013) *Educators in Exile: The Role and Status of Refugee Teachers*, London: Commonwealth Secretariat, pág. 3.
3. Kamau C y Fox J (2013) *The Dadaab Dilemma: A Study on Livelihood Activities and Opportunities for Dadaab Refugees* Consejo Danés para los Refugiados, pág. 18 [bit.ly/DRC-Dadaab-livelihoods-2013](https://bit.ly/DRC-Dadaab-livelihoods-2013)
4. Ebru TV Kenya (17 de enero de 2018) "Refugee Teachers Ask President Uhuru For Help" <https://www.youtube.com/watch?v=R55NzviaZsw>
5. IRIN (2013) *Education disrupted by teachers' strike in Kenya's Dadaab refugee camp* [bit.ly/IRIN-Dadaab-teachers-strike-2013](https://bit.ly/IRIN-Dadaab-teachers-strike-2013)
6. ACNUR (2016) *Missing Out: Refugee Education in Crisis* [bit.ly/UNESCO-refugee-education-2016](https://bit.ly/UNESCO-refugee-education-2016)

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

## Trabajo infantil y asistencia escolar en Turquía

Ozlem Erden

**Promover la autosuficiencia de las poblaciones desplazadas puede tener la consecuencia indeseada de menoscabar los esfuerzos para brindar educación a todos los niños sirios.**

En Turquía, el concepto de “autosuficiencia” es una parte esencial y ampliamente aceptada del enfoque del país hacia la acogida de los refugiados sirios. Tanto los locales como los sirios creen que todos pueden construir una nueva vida a través del trabajo duro o mediante el establecimiento de empresas. Sin embargo, este enfoque de autosuficiencia es arriesgado porque trivializa la educación en comparación con el trabajo y fomenta una creencia entre los adultos y niños sirios de que la educación no mejorará su calidad de vida de inmediato y, por lo tanto, es menos importante que adquirir competencias para trabajar.

La cantidad de niños sirios trabajadores está considerablemente subestimada. Como los padres no pueden ganar dinero suficiente para cubrir los gastos diarios, buscan opciones para aumentar los ingresos familiares y una de ellas es enviar a los niños de la familia a trabajar. Esta situación compromete la escolaridad de los varones, ya que las comunidades siria y local tienen estructuras patriarcales y creen que los miembros masculinos de la familia deben ser el sostén familiar. Los empleados y la población local apoyan al trabajo infantil debido a la creencia generalizada de que los niños sirios, en el futuro, no serán desempleados si comienzan a trabajar y a adquirir competencias a una edad temprana. Sin embargo, es curioso que la población local no envíe a sus propios niños a trabajar por temor a la aplicación de la Ley Turca de Trabajo Infantil que prohíbe trabajar a niños menores de 13 años. ¿Cómo es posible, entonces, que se permita que trabajen los niños sirios?

### Realidades y consecuencias

Visité 15 escuelas públicas, 25 centros de educación temporal y una escuela siria durante el trabajo de campo en la Región de Anatolia Central durante el año escolar 2015–2016 y conocí a cientos de niños sirios menores de 13 años. Antes de comenzar mi trabajo de campo, reuní estadísticas sobre la cantidad de refugiados sirios que asisten a las escuelas públicas. De acuerdo con estas estadísticas oficiales, solo había unos pocos estudiantes sirios en cada escuela. Sin embargo, en realidad,

las escuelas públicas tienen más estudiantes de lo que dicen los registros. Por ejemplo, según el registro, una de las escuelas que visité tenía 39 estudiantes sirios, cuando en realidad había 134. Sin embargo, al final del año escolar, este número había descendido a 95. Entre estos desertores, solamente tres estudiantes habían sido transferidos oficialmente a otra escuela; en relación con los demás, algunos comenzaron a trabajar en tiendas locales u otros lugares de trabajo para ayudar a sus familias, y otros se convirtieron en aprendices a tiempo parcial.

Un empleador local con dos empleados refugiados jóvenes resume las creencias de las comunidades local y siria:

*“Tengo dos aprendices sirios. Uno tiene 11 años y el otro, 12. Me gustó Rahman, entonces le pregunté a los mayores de su familia si tenían otro niño tan trabajador como él. Entonces, tengo a este pequeño... Me esfuerzo para ayudarlos dándoles trabajo. No van a la escuela. Les enseñé algunas competencias para ganarse la vida en el futuro. Suponga que van a la escuela: ¿cuántos años tienen que ir? Quizá 10 años. ¿Y luego qué? No tendrán trabajo. Estas personas deben saber cómo autoabastecerse.”*

Las familias sirias toman decisiones estratégicas acerca de cuál de sus hijos debe ir a la escuela y cuál debe trabajar. Por ejemplo, Ahmad es un estudiante refugiado cuya familia ha elegido que vaya a la escuela –su familia necesita a un miembro que hable turco para ayudarla con asuntos como citas en el hospital y solicitudes de empleo– mientras que su hermano trabaja con su padre. Los padres sirios toman esas decisiones según las capacidades académicas de sus hijos y su género. En este caso, Ahmad va a la escuela porque muestra tener más aptitud para aprender turco que su hermano. Sin embargo, es probable que la abandone cuando sus competencias lingüísticas hayan alcanzado el nivel necesario para ayudar a su familia en el contexto social. Y el enfoque de las familias y de la comunidad local en la autosuficiencia modela las propias percepciones de los estudiantes refugiados acerca del valor de la escuela y la educación. Aunque algunos estudiantes refugiados me dijeron que piensan que la educación los ayuda a integrarse y les

ofrece un mejor futuro, muchos de ellos no creen que la educación pueda mejorar sus vidas.

### Políticas de educación para refugiados

Los maestros están fervorosamente en contra del trabajo infantil, pero no saben cómo abordar estos problemas. Son conscientes de las razones subyacentes, como la pobreza y la concepción local de la autosuficiencia y, por lo tanto, se muestran renuentes a criticar a los padres sirios. Un maestro analiza estos dilemas:

*“Los niños no deben trabajar mientras estudian. Pero deben ayudar a su familia. ... Aquí, muchos de ellos están contentos de aprender tarde. Los padres también están contentos porque creen que sus hijos pueden encontrar mejores empleos o ayudarlos a obtener ayuda cuando necesitan traductores. Créame, a veces me siento culpable porque cuando enseñamos turco, estos niños encuentran empleo muy rápidamente.”*

Los maestros y los administradores de las escuelas asocian el trabajo ilegal de los niños sirios con las deficiencias en la política de matriculación y asistencia escolar en Turquía. De acuerdo con la política, los estudiantes sirios sin tarjeta de protección temporal pueden matricularse en una escuela con la condición de que, al comenzar, soliciten la tarjeta de identidad. Sin embargo, sin una tarjeta, los datos personales del estudiante no están registrados oficialmente y las autoridades no saben si un estudiante se muda a otra escuela ni cuándo, o si la abandona por completo. Muchos maestros registran a mano los nombres de los niños sirios en el registro de clase. Además, las normas de asistencia estrictas habituales en Turquía no se aplican a los estudiantes sirios. Por ende, las escuelas tienen enormes dificultades para hacer un seguimiento de la asistencia de los niños sirios.

El director de una escuela primaria pública describe estos problemas:

*“Sabemos que algunos niños, en particular varones, dejan la escuela para trabajar. Sus padres los ingresan como aprendices en algunos lugares de trabajo. Necesitan dinero, ya sabe. Intenté convencer a los padres de que enviaran a sus hijos a la escuela. Cuando les hablo, parecen convencidos porque temen a las autoridades, pero, al final, hacen lo que quieren. Hace poco, vi a uno de los estudiantes sirios que abandonó la escuela en una barbería. Pobre muchacho, tiene solo nueve años y está trabajando. Le pedí a su empleador que lo enviara al menos a uno de los turnos de la escuela. Primero dijo que “para*

*él la escuela es innecesaria, necesita competencias”. Después de hablar un rato, estuvo de acuerdo en mandar al niño al turno tarde. Si pudiéramos realizar un seguimiento de estos estudiantes [a través del sistema de tarjetas de identidad], sus padres no tendrían otra opción más que enviar a sus hijos a la escuela.”*

Las autoridades educativas turcas están trabajando arduamente para reducir las tasas de abandono escolar ofreciendo formación profesional alternativa, pero este enfoque en realidad sirve para legitimar aún más el debate en curso sobre la mayor importancia de las competencias laborales. Y a pesar de la aplicación ocasional de la Ley de Trabajo Infantil, parece que los problemas continuarán mientras las personas influyentes de la sociedad local apoyen el trabajo infantil en favor de la causa de la autosuficiencia.

**Ozlem Erden ozlemerden@gmail.com**

Anteriormente investigadora, Centro de Educación Internacional, Desarrollo e Investigación, Universidad de Indiana; actualmente Asistente Ejecutiva Principal, Comisión Fulbright de Turquía, Ankara <https://fulbright.org.tr>

### El conjunto de herramientas del GEC

El Grupo Sectorial de Educación (GEC, por sus siglas en inglés) es un foro formal abierto, establecido bajo el IASC, para la coordinación y colaboración en el tema de la educación en situaciones de crisis humanitarias. Reúne a ONG, agencias de la ONU, académicos y otros socios bajo el objetivo compartido de garantizar una provisión de educación predecible, bien coordinada y equitativa para las poblaciones afectadas por crisis humanitarias.

El conjunto de herramientas del GEC proporciona plantillas, herramientas y orientación para el personal de coordinación del Grupo Sectorial de Educación desplegado en el campo. Aunque se pueden adaptar a diferentes contextos, las herramientas y los documentos ofrecen una manera de estandarizar el trabajo del Grupo Sectorial de Educación y los problemas comunes en muchos contextos. Las herramientas, la guía y los recursos del conjunto de herramientas no son documentos sobre educación general en emergencias, sino que se centran específicamente en el trabajo del Grupo y los problemas de coordinación.

El conjunto de herramientas se actualiza periódicamente de acuerdo con las mejores prácticas y las herramientas recientemente desarrolladas. El conjunto de herramientas está actualmente disponible en inglés; le seguirán traducciones en francés y árabe.

El GEC depende de los comentarios de los equipos de coordinación de los países para poder desarrollar aún más el conjunto de herramientas. Para más detalles: [bit.ly/GEC-Toolkit](mailto:bit.ly/GEC-Toolkit) y contacte con [help.edcluster@humanitarianresponse.info](mailto:help.edcluster@humanitarianresponse.info).

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

## Cooperación intersectorial para la educación de refugiados afganos en Irán

Reem Shammout y Olivier Vandecasteele

**Un decreto reciente en Irán eliminó una barrera legal para los niños refugiados indocumentados que asisten a la escuela, pero permanecen otras barreras. Una organización no gubernamental aborda los éxitos y los retos de adoptar un enfoque intersectorial para derribar estas barreras.**

Irán acoge a más de tres millones y medio de afganos desplazados. Unos 951 000 afganos tienen condición de refugiados de facto a través del esquema Amayesh<sup>1</sup>, que les permite vivir y mudarse dentro de la provincia en la que están registrados; 620 000 tienen pasaportes con visados temporales; y un adicional de 1,5 a 2 millones de afganos indocumentados viven en Irán sin situación legal. El último grupo es el más vulnerable, ya que prácticamente carece de acceso legal a los servicios básicos.

El gobierno iraní siempre ha otorgado a los niños refugiados documentados acceso al sistema de educación pública, pero hasta hace poco, los niños sin documentación no tenían el mismo privilegio. En mayo de 2015, un decreto nuevo abrió la matriculación escolar para todos los niños afganos indocumentados. Ahora sus familias pueden solicitar una “tarjeta azul”, el pase educativo que facilita la matriculación escolar de sus hijos. Los titulares de tarjetas azules y sus familias también están protegidos de ser enviados de regreso a Afganistán, siempre y cuando el niño asista a la escuela.

Este cambio en la política es un verdadero avance para la educación de los refugiados en Irán, y ha habido un considerable incremento en las cifras de inscripción de estudiantes. Sin embargo, el decreto solo eliminó las barreras a la educación legales/relacionadas con la documentación. Existen otras barreras.

El decreto ha puesto presión adicional sobre un sistema de educación pública ya desbordado, con aulas superpobladas y falta de materiales y equipos educativos. Ha habido poca inversión en infraestructura escolar y, de acuerdo con los informes de los medios, el 30 % de las escuelas están en mal estado y necesitan reconstrucción o reformas<sup>2</sup>.

También hay una barrera económica importante. Muchas familias no pueden afrontar los costos relacionados con la educación (uniformes, artículos de papelería y revisiones médicas). La situación se exagera si la escuela está alejada y los niños necesitan transporte. Si bien algunas

investigaciones recientes demuestran que la educación es una prioridad para los padres afganos, algunos de ellos simplemente no pueden costearla. Muchos niños trabajan o tienen acceso solo a la educación informal, que es menos costosa, pero que no puede ofrecer certificación formal que permita a los niños continuar sus estudios. La reciente reintroducción de sanciones de Estados Unidos contra Irán exacerba aún más los problemas económicos de los hogares más vulnerables.

Además, aunque el decreto ha brindado acceso a la educación primaria, los niños tienen dificultades para continuar con la educación secundaria. Aquellos que tienen la suerte de hacerlo, tienen pocas opciones. La educación superior está disponible solo para aquellos que tienen pasaportes con visados; las oportunidades de formación profesional son limitadas; y el espíritu empresarial y las pequeñas empresas generalmente funcionan dentro de la economía informal.

Finalmente, muchos de los refugiados se encuentran en áreas de difícil acceso y/o carecen de documentación, haciendo que sea más difícil encontrarlos. Sin embargo, el decreto educativo ofreció una oportunidad para que los actores humanitarios identifiquen y alcancen a muchas de esas familias.

### Una respuesta holística

Desde el inicio, estaba claro que no se trataba simplemente de apoyar a las familias para obtener una tarjeta azul y matricular a sus niños en la escuela. Se necesitaba una respuesta más holística. La asistencia brindada por el Consejo Noruego de Refugiados (NRC, por sus siglas en inglés), por lo tanto, combinó diferentes componentes prácticos, en especie y de capacitación. La mayoría de las escuelas son mixtas, con niños afganos e iraníes. Nuestros equipos de los alojamientos evaluaron el estado físico de los edificios escolares y realizaron las reparaciones necesarias, haciendo los entornos de aprendizaje más seguros y agradables. Los equipos de agua, saneamiento e higiene

(WASH, por sus siglas en inglés) reformaron o construyeron instalaciones, como estaciones para el lavado de manos, letrinas y fuentes de agua potable. Los equipos WASH también entregaron kits de higiene y capacitación en promoción de la higiene a padres y niños iraníes y afganos. La participación en esta capacitación reunió a las dos comunidades en una actividad que era importante para ambas. Nuestra unidad de información, asesoramiento y asistencia legal (ICLA, por sus siglas en inglés), mientras tanto, brindó información a las familias indocumentadas con las que se encontró acerca de cómo obtener la tarjeta azul. El equipo de la ICLA también brindó asistencia en efectivo, que podía usarse para obtener documentación y, por lo tanto, mejor acceso escolar o bien para pagar directamente los costos relacionados con la educación. Y los equipos educativos evaluaron las necesidades de las escuelas, brindando equipamiento tal como escritorios, bibliotecas y suministros educativos. El equipo educativo también brindó apoyo a la Dirección de Educación para ofrecer capacitaciones sobre competencias para la vida a padres y maestros afganos e iraníes.

También hemos estado colaborando con una organización gubernamental, la Organización del Movimiento para la Alfabetización. Se inscribió a los niños que requerían programas educativos acelerados —clases de “recuperación”— en las clases de alfabetización y de nociones elementales de aritmética de la organización (junto con sesiones de competencias para la vida) y luego se les permitió ingresar a la escuela formal, en el nivel adecuado para la edad, para que pudieran estar con niños de la misma edad. Ahora este programa se abrió también para niños indocumentados.

Nuestro objetivo es aplicar un enfoque global e integrado que aborde a la unidad familiar en su totalidad, para que se convierta en un ambiente tan propicio para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo como la escuela. Un enfoque integrado significa abordar las necesidades del ambiente de enseñanza en su totalidad; servicios básicos como alojamiento, salud, documentación civil y medios de vida son parte del paquete —con la protección en el centro— para ayudar a las familias en la medida de lo posible a enviar a sus hijos a la escuela y a permanecer en ella. Por ejemplo, ayudar a un hogar a obtener una oportunidad de subsistencia para un adulto de la familia, puede asegurar que el niño ya no tenga que

trabajar, y ayudar a una familia a rectificar su condición legal en el país, puede significar que el adulto tenga acceso a una mayor cantidad de profesiones. Asimismo, el proyecto piloto que ejecutamos en 2016, en colaboración con ACNUR, la agencia de la ONU para los refugiados, demostró que involucrar a los padres en las clases de alfabetización y nociones elementales de aritmética junto con sus hijos significó un aumento en la apreciación del valor de la educación por parte de los padres. Por ejemplo, muchos padres que se habían opuesto a enviar a sus niñas a la escuela cambiaron sus pareceres y sus actitudes hacia la educación de las niñas.

### Elementos clave de este enfoque

Una evaluación reciente de un consultor externo identificó los siguientes elementos que contribuyeron al éxito de este enfoque<sup>3</sup>.

#### Estructura organizativa descentralizada:

alejarse de una manera de trabajo muy centralizada (donde la mayor parte de la toma de decisiones estaba basada en la oficina del país) a través de la designación de directores superiores de programa, equipos de programa especializados en cada competencia central y equipos de apoyo en cada oficina por zona geográfica nos permitió enfocarnos en la implementación provincial del proyecto de alta calidad, incluyendo visitas de campo frecuentes. Esta estructura permite una expansión más rápida, conforme sea necesario, a otras provincias donde hay necesidades educativas insatisfechas. Los especialistas superiores en cada competencia central, ubicados en Teherán, ofrecen apoyo a los diferentes equipos de área para la implementación del proyecto. Los especialistas del programa ayudan a diseñar proyectos, plantear asuntos técnicos y normativos importantes, y brindar capacitación para el personal de ejecución. Los especialistas también son responsables de la dirección estratégica y de la calidad técnica de todo el programa en el país.

#### Concentración de esfuerzos y recursos en una cantidad limitada de ubicaciones geográficas:

enfocarnos desde el comienzo mismo en dos provincias solamente —Qom y Kermán— nos permitió lograr un cambio significativo para las grandes poblaciones afganas que habitan allí. Realizar visitas frecuentes a las partes interesadas en la educación y a la Oficina

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

para Extranjeros y Asuntos de Inmigrantes<sup>4</sup> (tanto a nivel central en Teherán como a niveles provinciales en áreas de operación) permitió el desarrollo de relaciones efectivas. Esta concentración de esfuerzos también facilitó la medición del impacto del programa piloto y el uso de las lecciones aprendidas antes de ampliar el programa geográficamente.

### Enfoque intersectorial

**integrado:** se alienta a los equipos técnicos (que abarcan todas las competencias centrales y las funciones transversales) a trabajar, en la medida de lo posible, como un equipo único integrado. Los equipos abordan en forma conjunta la evaluación de las necesidades, la implementación y el seguimiento. También se alienta a los equipos de las áreas geográficas a intercambiar conocimientos, experiencias, contactos y documentos. Este enfoque fue identificado como “intersectorial”, siendo el trabajo realizado entre los sectores técnicos. Esto se diferencia de un enfoque “multisectorial”, que podría implicar una programación y una ejecución independientes.

### ¿Qué podemos hacer mejor?

La evaluación externa de nuestra programación indicó que hay dos áreas principales que requieren atención. En primer lugar, satisfacer la necesidad apremiante de espacios escolares adicionales requiere de mayor promoción con los donantes y la comunidad internacional para apoyar al Ministerio de Educación en su intento de que haya lugar para todos los niños.

La segunda área estaba relacionada con el uso de las distribuciones de dinero en efectivo para mejorar el acceso y la permanencia en la educación. El seguimiento de la distribución de efectivo ofrece pruebas de que las familias lo están usando en educación, aunque el seguimiento sugiere que se necesitan más pruebas para evaluar si el dinero se gasta en educación de la manera que lo prevé el enfoque integrado. Actualmente estamos analizando el uso específico de efectivo para la programación educativa y debatiendo acerca de modalidades posibles. Una modalidad podría ser introducir alguna condición como dividir los pagos en cuotas, siendo la



Niños afganos en Irán participan en una clase de “educación para la paz a través del arte” apoyada por el NRC.

segunda cuota entregada después de que se aporte una prueba de la inscripción en la escuela. Otra modalidad en consideración es entregar efectivo en puntos de inscripción en las escuelas y ayudar a las familias con el proceso de matriculación. Se pondrá en marcha un programa piloto para determinar cuál es el camino a seguir más efectivo.

### ¿Qué retos quedan pendientes?

Hay muchas barreras sin abordar. Este enfoque intersectorial puede ser más efectivo, pero, debido a la falta de financiación, nuestra capacidad de expandir los espacios de aprendizaje es limitada. El principal desafío que afronta el sector de la educación son los costos asociados con la expansión de las escuelas o la construcción de escuelas nuevas. Además, las mismas familias aún se enfrentan a barreras económicas, siendo que muchas de ellas dependen de los niños para la generación de ingresos.

Aunque los desarrollos en las políticas pueden dar como resultado cambios considerables, deben ir acompañados de una estrategia de implementación. Un cambio en la política no se traduce inmediatamente en resultados: no significa que las familias de repente conocen plenamente sus derechos y cómo hacerlos valer. Las partes interesadas en la educación deben adoptar un enfoque sistemático y sostenible para asegurar la

implementación efectiva de los cambios principales en las políticas. Esto podría facilitarse a través de la capacidad de llevar a cabo una vigilancia y un análisis más profundos de los mecanismos relacionados con la matriculación e inscripción en las escuelas, para entender con mayor precisión dónde se encuentran las brechas y cómo abordarlas.

A pesar de los esfuerzos significativos del Gobierno de Irán, las necesidades educativas continúan siendo importantes. Debe aumentarse la asistencia humanitaria y —en esta situación de desplazamiento prolongado— también se necesita un enfoque de desarrollo de más largo plazo, con financiación acorde. Mientras tanto, deberían exponerse los progresos como los alcanzados por Irán con el fin de alentar a otros países de acogida a adoptar políticas similares que ayuden a garantizar el derecho a la educación básica para todos.

**Reem Shammout** *reem.shammout@nrc.no*  
Especialista en Educación

**Olivier Vandecasteele** *olivier.vandecasteele@nrc.no*  
Director de país

Consejo Noruego de Refugiados, Irán  
[www.nrc.no/countries/middle-east/iran/](http://www.nrc.no/countries/middle-east/iran/)

1. En 2003, Irán introdujo un nuevo sistema conocido como Amayesh (“logística” o “preparación”, en persa) para registrar a los ciudadanos afganos entonces en Irán. La vasta mayoría de afganos que llegaron desde entonces no se registraron para recibir una tarjeta *Amayesh*. Aquellos con las tarjetas *Amayesh* reciben protección en gran medida de conformidad con los beneficios de la Convención de 1951, pero deben renovar su condición cada 12-18 meses.
2. *Tehran Times* (26 de julio de 2018) [bit.ly/TehranTimes-schools](https://bit.ly/TehranTimes-schools)
3. Talbot C (2018) *External Evaluation of NRC's Education Programme in Iran* (financiada por la Protección Civil y Operaciones de Ayuda Humanitaria Europeas).
4. La entidad gubernamental principal a cargo de asuntos sobre refugiados y el principal socio de organizaciones humanitarias no gubernamentales internacionales.

## Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019

### *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*

Aunque aborda todo tipo de movimientos de población, el Informe de seguimiento de la educación en el mundo de 2019 destaca que son los solicitantes de asilo y los refugiados los que corren más riesgo de perder la educación. Al firmar la Declaración de Nueva York sobre Refugiados y Migrantes en septiembre de 2016, los países se comprometieron a garantizar que todos los niños refugiados asistieran a la escuela dentro de los tres meses posteriores a su llegada a su país de acogida; en los dos años siguientes se han perdido aproximadamente 1500 millones de días de escuela de refugiados, mientras que los niños que buscan asilo en centros de detención en países como Australia, Hungría, Indonesia, Malasia y México se enfrentan a una exclusión parcial o total de las oportunidades educativas.

El informe hace un llamado a los formuladores de políticas para que incluyan plenamente a los niños y jóvenes migrantes y desplazados en los sistemas educativos nacionales y que adapten estos sistemas a las necesidades de los recién llegados. Se necesitan programas de aprendizaje acelerado para compensar los efectos de las interrupciones en la educación. Los maestros necesitan apoyo para abordar una amplia gama de desafíos relacionados no solo con su alumnado sino también con sus condiciones de trabajo. Y las calificaciones y el aprendizaje previo de los refugiados deben ser reconocidos para evitar el desperdicio de potencial.

El informe describe los esfuerzos alentadores de los países, incluidos aquellos con recursos limitados, para incorporar a los refugiados a los sistemas educativos nacionales. Sin embargo, también muestra que solo un tercio del coste global de la educación de los refugiados está cubierto actualmente y que los países de acogida también requieren apoyo financiero internacional que les permita cubrir la asistencia humanitaria a corto plazo y la ayuda al desarrollo a largo plazo.

El informe recuerda a los responsables políticos el poder que tiene la educación para ayudar a las sociedades a gestionar las oportunidades y los desafíos planteados por la migración y el desplazamiento: desafiando los prejuicios, fomentando la cohesión social a través de planes de estudio que respetan la historia pasada y la diversidad actual, reconociendo las contribuciones hechas por los migrantes y refugiados, promoviendo la apertura a múltiples perspectivas y alentando enfoques críticos.

Acceda al informe completo y a información sobre los eventos de lanzamiento globales y debates en <http://gem-report-2019.unesco.org/>.



marzo 2019

[www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento](http://www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento)

**CONNECTED  
LEARNING in  
CRISIS  
CONSORTIUM**

El aprendizaje conectado hace uso de las tecnologías digitales para conectar a los estudiantes con: temas y cursos acreditados de interés; sus iguales, tanto a nivel local como en todo el mundo; Internet y el discurso global; y profesores capacitados, mentores y facilitadores. A menudo implica aprendizaje mixto, donde los estudiantes aprenden a través de medios electrónicos y en línea, pero también de manera presencial.

El **Connected Learning in Crisis Consortium (CLCC)** es una organización de 23 miembros compuesta por universidades, organizaciones no gubernamentales, organizaciones internacionales y proveedores de educación, dirigida conjuntamente por el ACNUR (la Agencia de Refugiados de la ONU) y el centro InZone de la Universidad de Ginebra. Su objetivo es promover y apoyar la provisión de educación superior de calidad en contextos de conflicto, crisis y desplazamiento a través del aprendizaje conectado. El CLCC se centra en compartir conocimiento,

experiencia y evidencia; desarrollar buenas prácticas; y asegurar la rendición de cuentas a los estudiantes y sus comunidades para fomentar la autosuficiencia y la resiliencia.

En 2017, el CLCC publicó un manual de directrices de calidad (**Quality Guidelines Playbook**), que detalla prácticas prometedoras y lecciones aprendidas sobre cuatro temas: acceso a la educación superior, diseño de vías de aprendizaje, pedagogías de aprendizaje conectado y apoyo académico. El manual examina cada tema con respecto a la provisión de aprendizaje conectado en emergencias y crisis, dando ejemplos concretos de los programas de los miembros de CLCC.

A fines de 2019, el CLCC producirá un manual digital (**Digital Playbook**), que tendrá la funcionalidad adicional de permitir que las organizaciones carguen sus propios contenidos.

Acceda al manual y a otras publicaciones del CLCC en [www.connectedlearning4refugees.org/publications](http://www.connectedlearning4refugees.org/publications).

## El aprendizaje conectado: ¿el futuro de la educación superior?

Hana Addam El-Ghali y Emma Ghosn

**Las instituciones de educación superior del Líbano deberían plantearse de qué forma puede el aprendizaje conectado mejorar el acceso a este nivel educativo de los jóvenes refugiados y de los miembros de la comunidad de acogida.**

El Líbano acoge a aproximadamente 1,1 millones de refugiados sirios, muchos de los cuales son jóvenes en edad universitaria que luchan por continuar con su formación mientras se encuentran en situación de desplazamiento<sup>1</sup>. Algunos jóvenes sirios llegan a acceder a la educación superior: 7315 jóvenes se matricularon en instituciones de enseñanza superior durante el curso académico 2017–18 en el Líbano, lo que representa un aumento de aproximadamente el 20 % desde 2014–15. Esta subida se debe en parte a una mayor disponibilidad de becas, pero también a modos de aprendizaje alternativos como el aprendizaje conectado. El “aprendizaje conectado” se refiere a la enseñanza de estudiantes a través de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo que permite que el aprendizaje sea más flexible, ya que no está limitado por el tiempo o la geografía, a diferencia de la educación superior tradicional<sup>2</sup>. Este método hace que el aprendizaje sea más interactivo y puede permitir acceder a la

educación a un gran número de estudiantes en diferentes partes del mundo a bajo coste<sup>3</sup>.

Las universidades libanesas ya suelen utilizar la enseñanza vía web en sus cursos, pero están empezando a avanzar hacia el aprendizaje “mixto” (empleando una combinación de enseñanza tradicional y en línea) para llegar a los refugiados sirios y a los estudiantes que viven en zonas remotas del Líbano y en el extranjero, e incluso algunas ofrecen cursos que se imparten totalmente en línea. Una reciente evaluación del aprendizaje conectado en el Líbano mostró que las instituciones de educación superior suelen utilizar tres métodos: mixto, totalmente en línea y puente (que se centra en la enseñanza de idiomas)<sup>4</sup>. Los métodos de enseñanza virtual empleados pueden implicar una interacción en tiempo real entre el instructor y los estudiantes, como videoconferencias o chats en vivo, o interacciones en diferido, como publicar en foros de debate o aprender a través de clases grabadas en vídeo. El uso de los medios de comunicación sociales y otras plataformas de

Internet facilita una interacción más informal entre los estudiantes y sus compañeros, y entre los estudiantes y sus instructores, lo que complementa su aprendizaje formal.

### Barreras para el aprendizaje conectado

Los programas de aprendizaje conectado son nuevos en el Líbano y han surgido una serie de barreras estructurales, pedagógicas y técnicas para su utilización.

Una de las principales barreras estructurales es que todavía no existen políticas que reconozcan el aprendizaje en línea en el Líbano. Sin embargo, en mayo de 2016, el Ministerio de Educación y Enseñanza Superior redactó una ley con el objetivo de determinar las condiciones y los procedimientos para impartir programas formales de enseñanza superior mediante métodos no tradicionales como el aprendizaje conectado. Este proyecto de ley refleja el empeño del Ministerio en mantener la calidad del aprendizaje en línea y establece ciertos requisitos —incluido un equipo de control de calidad— para cualquier organización o institución que desee ofrecer programas no tradicionales.

Otra barrera estructural es lo poco que se conoce y la mala opinión popular sobre el aprendizaje en línea. La falta de conocimiento a menudo hace que la gente dude del beneficio y del impacto de los programas de aprendizaje conectado; muchos creen que la tecnología solo puede ser útil como herramienta de apoyo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y no como un medio primario o exclusivo para aprender. La resistencia cultural también abarca las comunidades de refugiados sirios; por ejemplo, las estudiantes sirias se niegan a ponerse delante de la cámara para las videoconferencias, ya que esta práctica no es culturalmente aceptable para ellas.

También han surgido barreras pedagógicas, como los problemas causados por la burocracia institucional, que provocan retrasos en la obtención de recursos, y la limitada autonomía para diseñar y ejecutar programas de aprendizaje conectado. El personal docente apenas cuenta con unas habilidades limitadas para impartir cursos de aprendizaje conectado y se esfuerza en su afán por ayudar a los estudiantes. Como consecuencia, muchos miembros del profesorado siguen prefiriendo la enseñanza presencial en lugar de los cursos en línea. Aunque muchos (si no todos) los estudiantes disponen de un teléfono inteligente, algunos no manejan lo suficientemente bien las TIC como para seguir esos cursos. Y la evaluación es otra barrera más,

ya que muchas instituciones carecen de medios validados para evaluar el aprendizaje conectado.

Por último, las barreras técnicas como una conexión a Internet lenta, no tener un suministro eléctrico fiable y la escasez de equipos son una gran fuente de frustración para los líderes, miembros del profesorado y estudiantes que participan en programas de aprendizaje conectado.

### Oportunidades

Muchos programas, en especial los que se ofrecen a través de organizaciones no gubernamentales locales, nacionales e internacionales, son gratuitos o se ofrecen a un coste muy bajo. Mientras tanto, las aptitudes que enseñan las instituciones educativas del Líbano, que ofrecen programas más tradicionales, parecen estar desconectadas de las exigencias del mercado laboral actual. La enseñanza estándar obvia el uso de las tecnologías (cada vez más generalizado) y el crecimiento de la economía digital, por lo que se ha de intensificar la promoción en combinación con una mayor colaboración internacional para trabajar hacia la creación de políticas educativas nacionales más flexibles que puedan adaptarse al desarrollo de la economía a través de avances y adaptaciones en la educación superior. Sugerimos que los esfuerzos de colaboración sean dirigidos por el Ministerio de Educación y Enseñanza Superior, junto con las instituciones de enseñanza superior locales e internacionales y otras organizaciones internacionales que cuenten con una experiencia relevante. El aprendizaje conectado es un medio para ofrecer a los estudiantes una oportunidad de aprender, especialmente para aquellos que luchan por acceder a la educación tradicional, ya sean refugiados o jóvenes oriundos de la comunidad de acogida.

**Hana Addam El-Ghali** [ha58@aub.edu.lb](mailto:ha58@aub.edu.lb)

Directora, Programa EYPR, Instituto Issam Fares, Universidad Americana de Beirut  
<https://website.aub.edu.lb/ifi/Pages/index.aspx>

**Emma Ghosn** [emma.ghosn@mail.utoronto.ca](mailto:emma.ghosn@mail.utoronto.ca)

Doctoranda, Universidad de Toronto [www.utoronto.ca](http://www.utoronto.ca)

1. El-Ghali H A, Berjaoui R y McKnight J (2017) *Higher Education and Syrian Refugee Students: The Case of Lebanon (Policies, Practices, and Perspectives)* bit.ly/UNESCO-HE-Arab-region-2017
2. ACNUR (2014) *Roundtable Report on Connected Higher Learning Programmes for Refugees* bit.ly/UNHCR-Connected-Learning-2014
3. Gladwell C, Hollow D, Robinson A, Norman B, Bowerman E, Mitchell J, Floremont F y Hutchinson P (2016) *Higher education for refugees in low-resource environments: landscape review*, Jigsaw Consult, Reino Unido bit.ly/JigsawConsult-HE-refugees-2016
4. El-Ghali H y Ghosn E (2019) "Connected Learning in Lebanon", Instituto Issam Fares de la Universidad Americana de Beirut y ACNUR Líbano.

marzo 2019

[www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento](http://www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento)

## Aprendizaje conectado: la evaluación de los refugiados

Moise Dushime, Eugenie Manirafasha y Kalenga Mbonyinshuti

**El aprendizaje conectado ofrece la oportunidad de ampliar el acceso a la educación superior para los refugiados, lo que beneficia tanto a las personas como a las comunidades.**

Desde 2013, la organización no gubernamental Kepler y la Southern New Hampshire University (SNHU) ofrecen un programa de grado acreditado por Estados Unidos para refugiados y ciudadanos nacionales ruandeses. El primer campus se inauguró en Kigali en 2013, seguido en 2015 por un segundo campus en el campo de refugiados de Kiziba, en la zona occidental de Ruanda. Los estudiantes siguen un modelo “mixto” que combina el aprendizaje en línea de los planes de estudios de la SNHU con las clases presenciales y el apoyo académico proporcionado por Kepler.

Para los estudiantes refugiados como nosotros (que somos graduados por la SNHU gracias al programa Kepler Kiziba), ir a la universidad no es solo una puerta abierta a la esperanza y la dignidad, sino que también puede tener un impacto positivo para nuestras comunidades. Cuando alguien consigue un trabajo puede mantener a su familia y a otros para que sean autosuficientes. Con los avances tecnológicos actuales, las organizaciones humanitarias tienen una gran oportunidad de ayudar a ampliar el acceso de los refugiados.

Basándonos en el programa Kepler/SNHU que se está llevando a cabo en Ruanda, ofrecemos las siguientes recomendaciones:

**Hacer que la educación superior sea más inclusiva:** Los programas deberían demostrar un firme compromiso para garantizar el acceso de las mujeres y de personas vulnerables de las comunidades de refugiados y de las de acogida. Por ejemplo, hay un programa de liderazgo femenino en el campus de Kiziba que ofrece clases preparatorias para ayudar a las mujeres solicitantes a mejorar sus aptitudes y las anima a presentar su candidatura al programa de licenciatura. Intervenciones como esa y un enfoque basado en la equidad en lo que respecta a las admisiones han logrado un equilibrio de género de cincuenta-cincuenta en ambos campus. Los programas de aprendizaje conectado pueden ser más inclusivos que los programas de becas más tradicionales: por ejemplo, solo el 31 % de los beneficiarios de las becas DAFI que ACNUR concedió en Ruanda en 2017 eran mujeres<sup>1</sup>.



Alex Buisse

Estudiantes en el programa Kepler Kiziba, Ruanda.

**Ofrecer títulos homologados:** Los estudiantes que completan el programa Kepler/SNHU obtienen un título universitario completamente homologado por Estados Unidos. La homologación estadounidense garantiza el reconocimiento del título en muchos países y permite a los estudiantes continuar sus estudios. Si los programas no dan como resultado un título, es difícil para ellos competir en los mercados laborales locales y mundiales.

**Tener en cuenta los resultados en materia de empleo:** El programa se centra en el desarrollo de aptitudes para prepararse para el mundo laboral, en particular en el uso de programas informáticos populares y herramientas profesionales en línea. En el programa de Kiziba, los estudiantes deben realizar prácticas —ya sea en empresas de Ruanda o internacionales a través del trabajo a distancia—, con el fin de adquirir experiencia y conocimientos profesionales. Así también adquieren competencias profesionales específicas relacionadas con la comunicación, el liderazgo y el trabajo en equipo. Un equipo del departamento de orientación laboral de Kepler establece contactos con los empleadores locales y ayuda a los estudiantes a buscar puestos vacantes y a presentar su candidatura.

Como consecuencia, el 90 % de los estudiantes encuentran un empleo a tiempo completo dentro de los seis meses posteriores a su graduación. Por supuesto, para los refugiados es más factible conseguir un empleo en países como Ruanda —donde tienen libertad de movimiento y derecho a trabajar en el sector formal— que en otros. Pero los programas en los países de acogida donde los refugiados carecen de estos derechos deberían permitir a los estudiantes desarrollar aptitudes para el autoempleo (incluyendo el empleo a distancia o teletrabajo) o que les permitan encontrar trabajo en sus países de origen.

Moise Dushime [dumoise07@gmail.com](mailto:dumoise07@gmail.com)

Eugenie Manirafasha  
[eugenesnhu1995@gmail.com](mailto:eugenesnhu1995@gmail.com)

Kalenga Mbonyinshuti  
[mbonyinshutijeremie@gmail.com](mailto:mbonyinshutijeremie@gmail.com)

Graduados de la Southern New Hampshire University a través del programa Kepler Kiziba  
[www.kepler.org/kepler-kiziba](http://www.kepler.org/kepler-kiziba)  
<https://gem.snhu.edu/>

1. El programa DAFI de ACNUR es uno de los dos programas de becas en Ruanda que se ofrecen específicamente para refugiados. Véase ACNUR (2018) *The Other One Per Cent – Refugee Students in Higher Education: DAFI Annual Report 2017* [bit.ly/DAFI-AnnualReport-2017](https://bit.ly/DAFI-AnnualReport-2017)

## La importancia del acceso y la homologación: aprender de la frontera entre Tailandia y Myanmar

Mary Purkey y Megan Irving

**La comunidad desplazada en la frontera entre Tailandia y Myanmar lleva mucho tiempo satisfaciendo las necesidades educativas básicas de un gran número de menores. Sin embargo, proporcionar una educación homologada sigue siendo difícil.**

En los alrededores de la zona de Mae Sot, en el oeste de Tailandia, se concentra una gran población de refugiados y otros migrantes que han huido del conflicto, la opresión política o los problemas económicos de Myanmar (pero que no viven en los campos de refugiados). En la década de 1990, los docentes que se encontraban entre la población desplazada comenzaron a crear escuelas informales llamadas Centros de Aprendizaje para Migrantes (MLC, por sus siglas en inglés). Durante años, el gobierno tailandés amenazó constantemente con cerrar los MLC. Luego, una nueva política de Educación para Todos

instituida por el gobierno en 2006 cambió la dinámica entre este y los educadores. El objetivo de la política de Educación para Todos era abrir las puertas de las instituciones educativas tailandesas a todos los menores, con independencia de su condición jurídica o de que estuvieran indocumentados. Su puesta en práctica ha resultado ser un reto, y la realidad es que la mayoría de los menores migrantes no asisten a las escuelas tailandesas.

### Iniciativas para la homologación

A lo largo de los años se ha establecido una constructiva colaboración entre la comunidad

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

educativa de los migrantes y los representantes del gobierno tailandés; los diferentes actores implicados se suman a la cada vez mayor conciencia de lo necesario que es proporcionar a los menores una educación homologada con unas calificaciones que puedan ser convalidadas en otros sistemas educativos y que constituyan una vía de acceso para la educación superior. Dado que los MLC no están legalmente reconocidos como instituciones educativas y que muchos docentes carecen de credenciales oficiales para la enseñanza, actualmente solo es posible acceder a la educación homologada a través de unos sistemas gubernamentales (ya sea en Tailandia o en Myanmar) a los que pocos pueden acceder.

Para aliviar esta situación, se están poniendo en marcha numerosas iniciativas; entre ellas, programas para facilitar el traslado de estudiantes de los MLC a escuelas del Gobierno Real tailandés o a la enseñanza oficial en Myanmar. Con respecto a la primera opción, actualmente se espera que todos los MLC impartan clases de lengua tailandesa aunque su implementación sea complicada puesto que las escuelas dependen totalmente de los donantes y no reciben financiación del gobierno. También se anima a los estudiantes a que se matriculen en un programa de educación extraoficial llamado Kor Sor Nor (KSN) de tres años de duración y cuyo objetivo es ponerse al día, originalmente creado para los estudiantes tailandeses que habían perdido la oportunidad de estudiar, pero que ahora se ha abierto a los estudiantes migrantes con el fin de introducirlos gradualmente en la lengua tailandesa y en el currículum educativo del país. Los niños en edad de asistir a la escuela primaria asisten a clases del KSN en los MLC, visitan regularmente las escuelas tailandesas del KSN y, si completan el programa, pueden pasar al sistema escolar oficial tailandés. Los estudiantes mayores asisten directamente a las escuelas del KSN, pero primero necesitan aprender a manejarse en lengua tailandesa.

En los últimos años, el Ministerio de Educación de Myanmar ha establecido un programa similar —el Programa de Educación Primaria No Formal (NFPE, por sus siglas en inglés)— como parte de una reforma educativa más amplia. Los estudiantes migrantes ahora pueden asistir a las clases del NFPE de Myanmar y realizar sus exámenes en los Centros de Aprendizaje para Migrantes de Mae Sot. También se les permite presentarse a los exámenes de las escuelas públicas de Myanmar

—para distintos niveles escolares— en los MLC. Tanto los programas de Tailandia como los de Myanmar ofrecen una ventaja fundamental: un historial reconocido de logros académicos.

La comunidad migrante también ha tomado iniciativas independientes para facilitar el acceso a la educación homologada. Por ejemplo, los MLC y las organizaciones comunitarias han colaborado en el desarrollo de exámenes estandarizados para determinados niveles. Estos exámenes y los del Gobierno de Myanmar permiten a los estudiantes obtener certificados que para posteriormente poder trasladarse a las escuelas de Myanmar. En 2016, el Comité Educativo de los Trabajadores Migrantes Birmanos, World Education Thailand y otras partes interesadas en la educación crearon el Marco de Calidad Educativa (EQF, por sus siglas en inglés) como herramienta de evaluación para ayudar a garantizar cierta estandarización y calidad de la enseñanza en la diversa red Centros de Aprendizaje para Migrantes, con lo que las escuelas también se ajustaron más a los estándares pedagógicos tailandeses. Si bien el Ministerio de Educación tailandés desearía que los MLC se unificaran bajo una organización global y que utilizaran las herramientas de evaluación educativa emitidas por el gobierno de dicho país, ha estado abierto tanto a la diversidad que existe entre los MLC como a su uso del Marco de Calidad Educativa.

## Retos

El enfoque del gobierno tailandés demuestra una ambivalencia comprensible hacia la comunidad educativa migrante. Por un lado, niega el carácter oficial de escuela a los Centros de Aprendizaje para Migrantes y no concede a sus docentes permiso legal para que ejerzan la enseñanza. Pero, por otro lado, el Ministerio de Educación ha dotado a los docentes migrantes de tarjetas identificativas y ha actuado como intermediario entre ellos y los funcionarios de inmigración para protegerles de la deportación. Trabaja además para informar a los padres sobre la opción de enviar a sus hijos a escuelas tailandesas y a pesar de que los MLC utilizan cada vez más los planes de estudios de Myanmar, ha mostrado su voluntad de colaborar con ellos y parece ver con buenos ojos la disponibilidad del Programa de Educación Primaria No Formal de Myanmar y del potencial de los alumnos migrantes para entrar en las escuelas de Myanmar. Los funcionarios del Ministerio de Educación de la provincia de



Centro de enseñanza BHSOH

Realizando un examen de tailandés en BHSOH, un centro de enseñanza para migrantes que tiene un programa activo de recuperación de KSN.

Tak también han mediado entre la comunidad educativa migrante y las fuerzas seguridad e inmigración tailandesas, y los menores migrantes nacidos en Tailandia actualmente pueden recibir un carné de identidad con una validez de 10 años que les da más seguridad durante un período de tiempo mayor.

Aunque las iniciativas descritas anteriormente han creado nuevas vías para que los jóvenes migrantes accedan a uno u otro sistema educativo, ninguno de los dos gobiernos proporciona apoyo financiero. Corresponde a los MLC conseguir los recursos humanos y económicos necesarios recurriendo a los benefactores y las ONG, una tarea titánica en un entorno en el que resulta cada vez más difícil conseguir fondos aunque solo sea para mantener abiertas las puertas de las escuelas.

La comunidad educativa de Mae Sot se enfrenta a muchos otros retos. Bien por razones culturales o porque sus familias suelen tener que trasladarse para trabajar, los menores migrantes no siempre se integran fácilmente en los sistemas educativos oficiales de los países de acogida. El gobierno tailandés permite a los MLC un cierto grado de libertad para operar, pero limita el acceso a los procesos formales de homologación. El éxito de las nuevas iniciativas se ve a menudo obstaculizado por trabas burocráticas, logísticas y financieras en un país en el que las normas cambian con frecuencia. Si los padres migrantes no tienen papeles suelen ser reacios a matricular a sus

hijos en escuelas tailandesas. El desempleo ejerce una presión económica sobre la unidad familiar, y muchos jóvenes abandonan la escuela para trabajar ilegalmente. Por último, no todos los educadores, padres y menores de Myanmar comparten los mismos objetivos y, por lo tanto, no existe una solución única cuando se trata de crear vías hacia una educación homologada.

### ¿Un cambio de pensamiento y práctica?

A pesar de los obstáculos, las experiencias de la comunidad educativa migrante de Mae Sot muestran que existen oportunidades para ampliar el acceso a la educación

homologada. Cuando los gobiernos trabajan en colaboración con las comunidades educativas migrantes, se puede mejorar tanto la seguridad como las opciones educativas. La política de Educación para Todos supuso un enorme cambio en el pensamiento y las prácticas de los funcionarios del gobierno tailandés. Aunque no pueden aportar homologación, se ha permitido a los MLC de Mae Sot que impartan educación básica —así como seguridad y apoyo para los menores— y algunos van más allá, por ejemplo, preparando a los jóvenes para los exámenes del Gobierno de Myanmar o para el examen para obtener el Diploma de Educación General (GED, por sus siglas en inglés), reconocido internacionalmente, que les permite, al menos en teoría, ingresar en las universidades. Mucho se ha conseguido gracias a la aceptación de las realidades de esta situación y a la flexibilidad y colaboración entre los educadores, las ONG y el gobierno.

Pero se podría hacer mucho más. El gobierno tailandés podría ir más allá y tender puentes entre la comunidad educativa migrante y el sistema educativo oficial basándose en los logros positivos del sistema informal de MLC, como el Marco de Calidad Educativa. En Asia Sudoriental la migración y el desplazamiento forzado tienen implicaciones y consecuencias a nivel regional; si la Asociación de Naciones de Asia Sudoriental (ASEAN, por sus siglas en inglés) creara un marco educativo para toda la región que respaldara la condición

marzo 2019

[www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento](http://www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento)

jurídica de los Centros de Aprendizaje para Migrantes, el traspaso de expedientes académicos y la certificación de la capacitación y experiencia de los docentes, esto serviría a los intereses de quienes promueven la economía regional y de quienes migran o se ven obligados a desplazarse por la fuerza. Los actores de la sociedad civil, en este caso los educadores, desempeñarían un papel vital en el desarrollo de los estándares y mecanismos para alcanzar estos objetivos, como el desarrollo de un programa de obtención del Diploma de Educación General (GED) de la ASEAN que reemplace al que se utiliza actualmente (que es el programa de obtención del GED desarrollado por Estados Unidos).

Por último, es importante que los gobiernos aporten financiación si se quieren aplicar eficazmente políticas como la de Educación para Todos o iniciativas transfronterizas, para evitar que funciones de vital importancia sigan dependiendo económicamente de las

organizaciones internacionales. En los últimos tiempos se ha reducido drásticamente la financiación de los Centros de Aprendizaje para Migrantes que se encuentran en la frontera porque las ONG y los gobiernos donantes han recortado los fondos, posiblemente debido a la priorización de otras necesidades que se consideran mayores tanto dentro como fuera de Myanmar. La comunidad educativa migrante en Mae Sot se ha sentido abandonada. La educación de los refugiados y otros migrantes no solo necesita reconocimiento sino también inversión.

Mary Purkey [marypurkey@gmail.com](mailto:marypurkey@gmail.com)

Coordinadora, Mae Sot Education Project (Proyecto educativo de Mae Sot) <https://maesot.ubishops.ca>

Megan Irving [meg.g.irving@gmail.com](mailto:meg.g.irving@gmail.com)

Directora Administrativa, Parami Learning Centre (Centro de Aprendizaje de Parami), Mae Sot [www.facebook.com/parami.learningcentre](http://www.facebook.com/parami.learningcentre)

## Mejorar los ambientes de aprendizaje en situaciones de emergencia a través de la participación de la comunidad

Zeina Bali

**Un conjunto de herramientas de educación en situaciones de emergencia desarrollado por Save the Children analiza cómo se pueden mejorar los ambientes de aprendizaje a través de la participación de la comunidad. La prueba piloto del proyecto en Siria y Uganda también arrojó luz sobre algunas de las tensiones y contradicciones que subyacen en la provisión de educación en contextos humanitarios.**

El conjunto de herramientas Mejorar los Ambientes de Aprendizaje Juntos (ILET, por sus siglas en inglés)<sup>1</sup> utiliza evaluaciones para mejorar los ambientes de aprendizaje en contextos humanitarios a través de la participación de la comunidad. Su objetivo es responder a la necesidad de mayores y mejores pruebas acerca de qué funciona en la educación en situaciones de emergencia (EiE, por sus siglas en inglés). Pone en práctica el Marco de Aprendizaje de Calidad<sup>2</sup>, convirtiendo a los cinco pilares que identifica como base para el bienestar y el aprendizaje de todos los niños —protección emocional y psicosocial, protección física, enseñanza y aprendizaje, padres y comunidad y liderazgo y administración de escuelas— en preguntas mensurables, cuantificables y viables. Se presentan estas preguntas a estudiantes, maestros y padres para identificar maneras de

mejorar el ambiente de aprendizaje. El valor agregado de ILET es brindar a las comunidades escolares pruebas basadas en datos y apoyar sus esfuerzos de promoción para mejorar las escuelas dentro de un marco basado en los derechos. De esta manera, el papel de Save the Children se convierte, idealmente, en el de facilitador o catalizador del cambio.

La primera y segunda etapa del proceso de cinco pasos de ILET se relacionan con el diseño del programa, el desarrollo de la propuesta, la coordinación y la capacitación, y son mayormente desarrollados por el personal del programa. La tercera etapa es el comienzo de la interacción con las comunidades. En este paso, el personal del programa recaba datos de cinco fuentes: maestros, padres, niños, la lista de verificación del director o de la escuela y una observación en clase. Una plataforma de gestión de datos web ofrece recopilación,

procesamiento y almacenamiento de datos en tiempo real y produce visualizaciones de datos e informes automatizados que resumen las fortalezas y las debilidades de la escuela o del espacio de aprendizaje temporal (TLS, por sus siglas en inglés) en relación con el Marco de Aprendizaje de Calidad. La cuarta etapa se trata de compartir con las comunidades estos resultados presentados en forma simple, con código de colores, como tarjetas de resultados escolares, donde se califica a la escuela en relación con cada uno de los cinco pilares del Marco. El quinto y último paso incluye elegir un equipo de mejora escolar compuesto por adultos y niños de la comunidad para diseñar un plan de mejora escolar en base a los resultados de la evaluación, y para realizar un seguimiento de la implementación del plan con la asistencia de una pequeña subvención.

El conjunto de herramientas fue probado entre 2017 y 2018 en diez escuelas y TLS, cinco de cada uno en el distrito Adjumani de Uganda y en el noroeste de Siria, a los que asistían, respectivamente, niños refugiados de Uganda y del Sur de Sudán, y niños sirios locales y desplazados internos. Las lecciones aprendidas a lo largo del proceso de implementación de las pruebas piloto se usaron como información para el desarrollo del proyecto ILET y para transferir conocimientos entre los dos países.

Asimismo, surgieron otras conclusiones interesantes de las pruebas piloto, incluyendo las siguientes:

**Rendición de cuentas:** implementar el mismo proceso en Uganda y Siria mostró algunas semejanzas sorprendentes. Por ejemplo, cuando el personal del programa regresó a las comunidades escolares para compartir los resultados, fue evidente que la población de Uganda y Siria no había creído que fueran a regresar. Este es un indicador de una tendencia general en el sector de ayuda, donde los resultados de las evaluaciones rara vez se comparten. Parte de lo que contribuyó a una divulgación exitosa de los resultados en este caso, fue el entusiasmo del personal del programa por la producción eficiente de tarjetas de resultados automatizadas y fáciles de entender de la plataforma de gestión de datos. Las sesiones de retroalimentación también sirvieron como un espacio importante para validar los hallazgos. Además, debido al conjunto diverso de informantes, los hallazgos no pudieron atribuirse a solo un grupo de encuestados. Por último, aunque el personal del

programa ejecuta el análisis de datos, la sesión de retroalimentación y determinación de los resultados sobre el Marco de Aprendizaje de Calidad general, promovió la responsabilidad, dado que la comunidad escolar adopta un papel activo en exigir a Save the Children, junto con otros proveedores de educación, un alto estándar, asegurando que provean un ambiente de aprendizaje de calidad.

**Movilización de soluciones locales:** los maestros y los padres generalmente señalaron que lo que a menudo veían como la prioridad era mejorar la escuela mediante la construcción de más infraestructura, brindar combustible y mejorar los salarios de los maestros. Si bien reconoce la importancia de estas necesidades, ILET busca ampliar el debate sobre ambientes de aprendizaje de calidad incluyendo los componentes “blandos”; es decir, actividades que, dentro de un presupuesto limitado, pueden mejorar el bienestar y las competencias de los niños y los maestros, o aumentar el compromiso de los padres. Como resultado, los participantes identificaron soluciones locales de bajo costo que requerían de apoyo mínimo o nulo de Save the Children. En Uganda, estas soluciones incluyeron padres que se ofrecieron como voluntarios para limpiar el recinto escolar y mejorar las instalaciones del área de conjuntos para inaugurar actividades recreativas para niños.



Una maestra con materiales didácticos para su escuela primaria, asentamiento de refugiados Bidibidi, norte de Uganda.

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

**Inversión de tiempo:** algunos cuestionaron la aptitud del ILET en contextos de emergencia dado el largo tiempo que requiere implementar el proyecto en su totalidad (puede tardar al menos dos meses hasta que comienza a haber mejoras visibles). Dicho esto, el análisis en tiempo real que ofreció la plataforma de gestión de datos permite al personal del programa ofrecer los resultados a las comunidades en forma inmediata, un giro rápido en comparación con el tiempo promedio de otras evaluaciones, que pueden demorar hasta un par de semanas. Sin embargo, otros reconocieron que la provisión de educación de calidad con la participación comunitaria requiere de recursos y tiempo. Un maestro en Uganda dijo: “Esto no es perder el tiempo. Esto es hacer que las personas participen en la planificación”.

**Sostenibilidad:** los maestros en Uganda sintieron que el impacto de ILET duraría más allá del final del proyecto, ya que estaba fundamentado en la movilización de la comunidad y había introducido el Marco de Aprendizaje de Calidad como un marco teórico útil, y tener conocimiento de este marco se sentía como algo empoderador. Cuando se les preguntó cómo reaccionarían si Save the Children ya no pudiera brindar apoyo, las respuestas de los maestros enfatizaron repetidamente su fuerte sentido

de participación y deseo de movilizar a los padres y promover a otros actores. Su capacidad de organizarse y de promover los derechos de los niños ya era claro a partir del ejemplo que dieron al presentar demandas a la oficina de educación del distrito y en la improvisación en tiempos de escasez.

### Dilemas más amplios

La implementación de las dos pruebas piloto también dio lugar a varios dilemas más amplios inherentes al proceso de ayuda y desarrollo que ciertamente no son exclusivos de este proyecto:

**Local a mundial:** el enfoque general de ILET está puesto en la participación local y en soluciones locales. Esto conlleva el supuesto de que el QLF (en el que se basa el proyecto) se aplica a todos los ambientes de aprendizaje. Esta contradicción intrínseca se vuelve evidente cuando las soluciones locales están en conflicto con el marco mundial y los valores sostenidos por Save the Children. Esta tensión refleja dilemas comunes reconocidos en la literatura sobre el desarrollo participativo. Impulsadas por las consideraciones operacionales y pragmáticas, las organizaciones humanitarias generalmente colaboran con actores cuyos valores no se corresponden totalmente con los suyos. Haciendo frente a identidades locales y mundiales que compiten<sup>3</sup>, las organizaciones internacionales no gubernamentales se arriesgan a perpetuar prácticas discriminatorias bajo el pretexto de “sensibilidad cultural”. El primer paso para abordar estas tensiones potenciales locales-mundiales es reconocer que las suposiciones de la organización, sus propios sistemas de valores y marcos normativos no son neutrales ni universales.

**Gestionar las expectativas:** uno de los pilares de ILET es la convicción de que las comunidades necesitan tener acceso a información abierta y fácil de entender —datos confiables en tiempo real— para poder exigir sus derechos, trabajar en forma colectiva para mejorar el ambiente de aprendizaje y pedir cuentas a los proveedores de servicios. No obstante, los participantes señalan ámbitos en las que el conocimiento puede tener efectos desempoderadores. Por ejemplo, un maestro informó que aunque el mayor conocimiento había tenido un efecto positivo en sus prácticas de enseñanza, también lo había hecho sentir ansioso: “Me pregunto si los niños debieran no



ACNUR/David Azib

entrar al aula porque está en malas condiciones. Habré fallado si eso no mejora. He tomado conciencia de que hay muchas cosas por hacer". Es crucial gestionar las expectativas y enfatizar que el ambiente de aprendizaje puede mejorar gradualmente, en pequeños pasos.

**Participación del niño:** los hallazgos de Uganda indican que los programas ILET necesitan usar lenguaje y mecanismos de información más amigable para los niños para aumentar su participación. En el caso de los niños que participaron, existía un riesgo de que su participación fuera cooptada para expresar las necesidades de adultos u otros niños, reforzando la desigualdad, ya existente, de poder y estructuras de privilegio. Por ejemplo, cuando se les preguntaba directamente qué querían que cambiara en sus escuelas, varios estudiantes de diferentes escuelas mencionaron

la necesidad de construir una sala más grande y mejor equipada para los maestros.

El objetivo de ILET es reavivar el potencial que tiene el desarrollo participativo de ser transformador, brindando apoyo y pruebas a las comunidades locales para permitirles hacer valer sus derechos, exigir cuentas a quienes están en el poder —incluyendo a Save the Children— y desencadenar un cambio social general, comenzando por la escuela.

**Zeina Bali** [zeina.sh.bali@gmail.com](mailto:zeina.sh.bali@gmail.com)

Asesora educativa, Redd Barna/Save the Children Noruega [www.reddbarna.no](http://www.reddbarna.no)

1. [bit.ly/ILETPackage](http://bit.ly/ILETPackage)
2. Para más información, véase el documento marco general de EiE de Save the Children [bit.ly/SavetheChildren-EiE-Framing-2017](http://bit.ly/SavetheChildren-EiE-Framing-2017)
3. Véase Kloster M O (2018) "Why it Hurts – Save the Children Norway and the Dilemmas of 'Going Global'", *Forum for Development Studies* Vol. 46:1: 1–22 [bit.ly/Kloster-SCF-Going-Global-2018](http://bit.ly/Kloster-SCF-Going-Global-2018)

## Medición factible del aprendizaje en situaciones de emergencia: enseñanzas de Uganda

Nikhit D'Sa, Allyson Krupar y Clay Westrope

**Un nuevo instrumento de evaluación ayuda a comprender rápidamente el conjunto de necesidades de los alumnos desplazados.**

Las evaluaciones que actualmente se están llevando a cabo sobre la educación en situaciones de emergencia (EiE, por sus siglas en inglés) se centran en el acceso o buscan comprender la experiencia y la formación de los docentes, en lugar de examinar detenidamente las experiencias y el aprendizaje de los menores<sup>1</sup>. Muchas de las evaluaciones internacionales y nacionales son largas y requieren contar con personal altamente formado que se encargue de recopilar datos, y a menudo no hay nadie disponible justo después de que tenga lugar el desplazamiento. La falta de evaluaciones rigurosas pero factibles que se puedan llevar a cabo en la programación de la educación en situaciones de emergencia significa que la información sobre las lagunas en el aprendizaje de los menores y sobre las repercusiones de los programas de EiE suelen ser limitadas.

La Evaluación holística de los resultados del aprendizaje y el desarrollo (HALDO, por sus siglas en inglés) está diseñada

para llenar esas lagunas de conocimiento<sup>2</sup>. Permite a los profesionales entender las necesidades de los estudiantes de 4 a 12 años en lo que respecta a cuatro dominios de conocimiento: alfabetización, capacidad de cálculo, aprendizaje social y emocional (SEL, por sus siglas en inglés) y función ejecutiva<sup>3</sup>. HALDO también incluye cuestiones sobre demografía y características del hogar, estatus socioeconómico, entorno de aprendizaje en casa y discapacidad<sup>4</sup>.

En 2018, HALDO se llevó a cabo de forma experimental en 32 centros educativos y escuelas gestionados por Save the Children y Windle International Uganda en los asentamientos de refugiados de Rwamwanja y Kyangwali en la zona occidental de Uganda. Debido a la reciente afluencia a ambos asentamientos de refugiados procedentes de la República Democrática del Congo y a la diversidad de lenguas de origen en que se expresan (se contaron 24 lenguas maternas), a las escuelas les resulta especialmente difícil adaptarse a los alumnos.

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

### Problemas de implementación

Nos encontramos con que HALDO nos ofrecía una medición fiable y válida de los diferentes dominios del aprendizaje y desarrollo de los menores de esos asentamientos. En este artículo nos centraremos en tres retos a los que nos enfrentamos durante el proyecto piloto y que tienen que ver con su aplicación práctica.

**Idioma:** Tras debatirlo con los organizadores de la comunidad detectamos que el inglés, el suajili y el kinyabusha/kinyarwanda eran las lenguas más apropiadas para la evaluación. Fue necesario que la mayoría de los evaluadores hablaran las tres con fluidez ya que las escuelas no estaban separadas por lenguas. Además, los evaluadores se encontraron con que la traducción al suajili no utilizaba un lenguaje adaptado a los niños; en vez de dejar que los evaluadores reformulasen las preguntas durante las evaluaciones, tuvimos que revisar la redacción de cada uno de los puntos durante la formación para garantizar que se usase una terminología adecuada y coherente. En reconocimiento de la diversidad lingüística, quienes lleven a cabo futuras evaluaciones deberán realizar un mapeo más exhaustivo de los idiomas antes de traducir la herramienta, crear un marco de muestreo basado en las lenguas habladas, contratar a evaluadores que las hablen con fluidez y recomendar que los traductores trabajen con los miembros de la comunidad para incorporar un lenguaje adaptado a los niños.

**La formación de los evaluadores:** Implantamos un modelo piloto de “formación acelerada para evaluadores” que puede emplearse en los programas educativos en situaciones de emergencia que cuenten con un tiempo y unos recursos limitados. El proyecto piloto en Uganda puso de relieve los retos que conlleva este modelo, entre los que cabe destacar que la consecuencia de implementar este tipo de formación puede hacer que las puntuaciones de los evaluadores sean menos fiables, porque puede que no haya habido tiempo suficiente para que desarrollen una comprensión uniforme de la evaluación y su uso. El modelo piloto nos ayudó a identificar una serie de preguntas específicas con las que los evaluadores tuvieron dificultades —como las tareas cronometradas y la decisión acerca de qué respuestas son apropiadas o no para las preguntas de los SEL—, por lo que pudimos modificar la

formación acelerada de evaluadores para ayudarles a entender mejor estas áreas y cómo debían puntuar las respuestas.

**La respuesta de los facilitadores:** Uno de los objetivos de HALDO es proporcionar a los docentes y facilitadores información completa sobre las brechas de aprendizaje de los menores con los que trabajan, y el proyecto piloto subrayó su importancia. Una forma de respaldar esta respuesta sería relacionar los resultados de la evaluación con contenidos de aprendizaje adaptados para garantizar que la identificación de las necesidades de aprendizaje y desarrollo vayan acompañadas de instrucciones concretas acerca de los materiales didácticos más adecuados para satisfacerlas.

En el perfeccionamiento continuo de HALDO se incluye la creación de directrices sobre cómo adaptar y traducirlo mejor y la mejora de la formación para los evaluadores para que la herramienta pueda desplegarse rápidamente nada más producirse el desplazamiento. Mediante pruebas y análisis adicionales, utilizaremos los hallazgos de HALDO para fundamentar nuestras recomendaciones a los docentes y facilitadores que trabajan con menores en situaciones de desplazamiento forzado con el objetivo de garantizar que la educación que se impartirá satisfaga mejor sus necesidades.

**Nikhil D'Sa** [ndsa@savechildren.org](mailto:ndsa@savechildren.org)

Director, Investigación, Evaluación y Aprendizaje

**Allyson Krupar** [akrupar@savechildren.org](mailto:akrupar@savechildren.org)

Especialista Sénior, Investigación sobre el Aprendizaje

**Clay Westrope** [cwestrope@savechildren.org](mailto:cwestrope@savechildren.org)

Especialista Sénior, Investigación sobre el Aprendizaje

Save the Children [www.savethechildren.org](http://www.savethechildren.org)

1. Para obtener más información sobre el “buen aprendizaje” en situaciones de desplazamiento, véase Krupar y Anselme en este número.
2. Para obtener más información sobre HALDO, envíe un correo electrónico a [learningassessment@savechildren.org](mailto:learningassessment@savechildren.org).
3. La alfabetización mide factores como el vocabulario, saber reconocer las letras, la precisión de lectura y la comprensión lectora. La capacidad de cálculo mide parámetros como saber contar, reconocer los números, sumar y restar, y los problemas de matemáticas. SEL mide el autoconcepto y la empatía. La función ejecutiva mide la memoria a corto plazo y la memoria funcional a través de preguntas sobre secuencias numéricas.
4. HALDO incluye tres preguntas sobre discapacidad que se basan en el Short Set on Functioning (Breve cuestionario sobre funcionalidad) del Washington Group [bit.ly/WG-SS-2017](http://bit.ly/WG-SS-2017)

## Evidencias para la educación en situaciones de emergencia: quién decide y por qué importa

Nadeen Alalami

**El análisis de las propuestas de financiación de investigación educativa presentadas a Dubái Cares, un financiador mundial de la educación, indica una ausencia alarmante de aportes de actores locales y usuarios finales en todas las etapas del proceso.**

En la Cumbre Humanitaria Mundial en Estambul de 2016, Dubai Cares<sup>1</sup> se comprometió a aumentar la participación de su apoyo a programas de educación en situaciones de emergencia (EiE, por sus siglas en inglés) al 33 % de su cartera financiera, con un 10 % de este incremento destinado a ser invertido en generar evidencias sobre EiE. Posteriormente ese mismo año, lanzamos el Prospecto de Investigación Evidencias para la Educación en Situaciones de Emergencia (conocido como E-Cubed, en inglés). Este fondo de investigación, de un valor total de 10 millones US\$ para utilizar a lo largo de cinco años, se dedica a generar evidencias de estrategias efectivas de preparación y respuesta en EiE.

A lo largo del proceso de establecer E-Cubed y al vincularnos con colegas financiadores de la investigación, nos encontramos reflexionando acerca de qué significa ser un financiador de evidencias de EiE. ¿Qué papel podemos y debemos representar los donantes cuando participamos en brindar la financiación necesaria para cerrar brechas en las evidencias de EiE? Nos gustaría compartir nuestras reflexiones preliminares, con el objetivo de iniciar una conversación acerca de qué podemos hacer juntos para generar evidencias para el máximo beneficio de la educación de los niños y los jóvenes en contextos de crisis.

El compromiso de Dubai Cares de financiar evidencias de EiE responde al hecho de que la EiE continúa contando con poca financiación por parte de los gobiernos y de los actores humanitarios por igual. A fin de mejorar la causa de invertir en EiE y asegurar que los recursos, de por sí limitados, se orienten hacia modelos que se fundamentan en una comprensión concreta de lo que funciona en EiE, necesitamos invertir en desarrollar y diseminar un conjunto de evidencias que capture la eficacia de estos modelos. Sin embargo, el acto de financiar evidencias para EiE no es suficiente en sí mismo. Debemos asegurar que la evidencia que financiamos llegue a las manos indicadas y que sea adoptada y utilizada en forma activa

por los actores de EiE en la instancia correcta de toma de decisiones. Esto implica financiar investigaciones que estén libremente accesibles y sean diseñadas para las voces de esas personas e instituciones que están en el terreno, en contextos afectados por la crisis, y que las incluyan. Implica dejar que sus necesidades y sus preguntas guíen nuestras agendas de aprendizaje, en vez de que las agendas de aprendizaje se establezcan desde el hemisferio norte.

Para poder alcanzar a aquellos que más conocen qué evidencia falta, Dubai Cares se asoció con la Red Internacional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, por sus siglas en inglés) para el diseño y la administración del fondo. Como red mundial con más de 15 000 miembros individuales de agencias de la ONU, organizaciones no gubernamentales, donantes, gobiernos, universidades, escuelas y poblaciones afectadas, trabajando juntos para garantizar que todas las personas tengan el derecho y acceso a educación de calidad en situaciones de emergencia y en la recuperación posterior a la crisis, INEE es un hogar natural para el prospecto de investigación E-Cubed.

### Falta de inclusión de actores locales

E-Cubed se estableció con el fin de generar bienes públicos mundiales<sup>2</sup> para el sector de EiE en general. Por tanto, ni Dubai Cares ni INEE han identificado un enfoque temático o geográfico para cada convocatoria de propuestas, reconociendo que aquellos que están en el terreno identifican mejor las brechas en las evidencias en el terreno. No obstante, el proceso de revisión de las presentaciones para financiación E-Cubed ha demostrado que la narrativa del “qué” y del “cómo” todavía no deriva mayormente de soluciones locales. Por ejemplo, al revisar las presentaciones de la segunda convocatoria de solicitudes de E-Cubed, observamos que la mayoría de las propuestas de investigación consideraba el Aprendizaje Social y Emocional (SEL, por sus siglas en inglés) en contextos de emergencia<sup>3</sup>. Cuando analizamos estas propuestas, nos dimos cuenta de que la

marzo 2019

[www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento](http://www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento)

mayoría estaba probando la implementación de enfoques SEL de marca —es decir, de propiedad de una agencia— que fueron desarrollados por actores de altos ingresos, en contextos que no eran de emergencia para actores que trabajan en contextos de emergencia. Muy a menudo, faltaba el aporte de los usuarios finales en cada etapa de las propuestas de investigación: desde el elegir el modelo a probar, formular las preguntas de la investigación y las suposiciones en las que se basan, a divulgar los resultados generados por la investigación. Esta observación es alarmante, especialmente considerando el gran interés que atrajo la investigación en SEL para EiE de financiadores e investigadores en los últimos años.

Un sólido conjunto de evidencias en contextos de altos ingresos, sin emergencia, ha indicado que los programas SEL pueden mejorar los resultados académicos, sociales, emocionales y de comportamiento de los niños. Además, la bibliografía reciente muestra que las competencias SEL pueden ser herramientas fundamentales para desarrollar resiliencia entre los niños y jóvenes afectados por la crisis. Por lo tanto, estudiar enfoques para integrar SEL a EiE podría ser prometedor. Pero ¿las necesidades de quién se estarían satisficando a través de esta línea de consulta si el usuario final previsto no se encuentra en ninguna etapa del proceso de investigación? ¿Las respuestas de quién se responden finalmente?

La investigación sobre EiE puede brindar orientación crucial para los actores que trabajan en contextos de emergencia, permitiéndoles hacer el mejor uso de los recursos y diseñar modelos que puedan mejorar las vidas de los niños y jóvenes afectados por la crisis. Sin embargo, esto no puede suceder si el proceso de investigación no se fundamenta en las opiniones de los profesionales locales. Sin el aporte de los actores locales, la investigación que financiamos pierde su finalidad. En vez de investigar lo que funciona verdaderamente en EiE, terminamos imponiendo nuestras propias ideas de lo que pensamos que

debería funcionar en EiE. A fin de apoyar la creación de un conjunto de evidencias dirigido a entender más que a imponer, necesitamos actuar para asegurar que apoyamos enfoques de investigación que empoderen explícitamente y desarrollen la capacidad de los actores locales de definir la agenda de aprendizaje.

Dubai Cares decidió asociarse con INEE para el diseño y la administración de E-Cubed específicamente por el compromiso de INEE de diversificar su membresía y emplear enfoques colaborativos con sus miembros para asegurar que se incluyan todas las voces. Desde que se creó en 2000, INEE se convirtió en un recurso esencial para los profesionales que buscan herramientas y orientación para implementar los programas de EiE. Reconociendo el mandato de INEE como plataforma convocante y neutral para el sector de EiE, creemos que INEE tiene el potencial de ser el eje de todos los esfuerzos para recopilar y organizar las evidencias para el sector de EiE y para reunir a las partes interesadas que trabajan con esta finalidad.

Como financiadores de investigación de EiE, debemos ser conscientes del poder que tenemos y de la influencia que nuestras propias agendas de aprendizaje y decisiones de financiación podrían tener en el panorama de la investigación de EiE. Por lo tanto, debemos asegurar que nuestros enfoques de financiación surjan de procesos consultivos y democráticos que incluyan a todas las voces y que respondan a las necesidades del sector de EiE en su totalidad.

**Nadeen Alalami** [Nadeen.alalami@dubaicare.org](mailto:Nadeen.alalami@dubaicare.org)

Analista de investigación, Dubai Cares

[www.dubaicare.org](http://www.dubaicare.org)

1. Una organización filantrópica que trabaja para mejorar el acceso de los niños a educación de calidad en países en desarrollo.
  2. Un “bien público mundial” es un recurso o producto básico de libre acceso y disponible para todos, y cuyo uso por parte de una persona no reduce la disponibilidad a otros.
  3. SEL se puede definir como “un proceso de adquisición de valores sociales y emocionales, actitudes, competencias, conocimiento y aptitudes que son esenciales para aprender, ser eficaces, para el bienestar y el éxito en la vida”.
- [bit.ly/INEE-PSS-SEL-2016](http://bit.ly/INEE-PSS-SEL-2016)

# INEE

La Red Internacional para la Educación en Situaciones de Emergencias (INEE,

por sus siglas en inglés) proporciona a los miembros los recursos y el apoyo que necesitan para llevar a cabo su trabajo sobre la educación en situaciones de emergencia.

El manual de **Normas Mínimas de la INEE** establece el nivel mínimo de calidad educativa y acceso que se debe proporcionar en situación de emergencia, desde

la preparación y la respuesta hasta la recuperación, y está disponible en varios idiomas.

[www.ineesite.org/es/normas-inee](http://www.ineesite.org/es/normas-inee)

El **sitio web multilingüe de la INEE** contiene una amplia variedad de herramientas y recursos prácticos y fáciles de utilizar sobre el terreno, incluido el kit de herramientas EiE, el glosario EiE, una base de datos con opción de búsqueda (en la que los miembros pueden cargar recursos), un blog, ofertas de trabajo y foros interactivos. [www.ineesite.org/es](http://www.ineesite.org/es)

## Localización: ¿estamos frustrados, no somos estúpidos!

Listowell Efe Usen

**El Gran Pacto promete mucho, pero una falta inherente de confianza en el sistema internacional está impidiendo el desarrollo de capacidad local.**

Trabajo para el Centre for Community Health and Development International (CHAD), una organización no gubernamental local del noreste de Nigeria. Trabajo estrechamente con la comunidad internacional, colaborando con varias iniciativas locales y globales y estoy activamente involucrado en las respuestas de protección y gobernanza aquí en Nigeria (muchas de las cuales reciben apoyo de socios internacionales).

He estado siguiendo la agenda de localización y me sentí alentado por el lanzamiento de el Gran Acuerdo<sup>1</sup> y los compromisos que asumieron los donantes para apoyar a las organizaciones no gubernamentales (ONG) locales como la mía. Sé que el Gran Acuerdo recomienda que 25 % de los fondos humanitarios globales sean destinados a organizaciones como CHAD y otros equipos de respuesta locales. Sin embargo, cuanto más he intentado acercarme a los donantes y la comunidad global, más estúpido me han hecho sentir.

Yo, mis colegas y muchos otros actores locales no somos estúpidos. En realidad sabemos cosas. ¿Y adivinen qué? ¡Somos capaces de saber más! Reconocemos que no somos perfectos. Muchos de nosotros fuimos educados en un país con carencia de liderazgo responsable y sin mucho acceso a información y oportunidades. Pero también conozco a mi comunidad y estoy trabajando muy duro para ser parte del impulso del cambio que queremos ver en nuestra sociedad.

Así que quisiera que se imaginaran qué se siente al recibir la siguiente respuesta que recibimos de un donante este año:

*“Aunque sus estrategias son prometedoras, sus necesidades de desarrollo de capacidades son una enorme preocupación para nosotros, gracias por responder a la convocatoria de propuestas. Les deseamos suerte en sus futuros intentos.”*

Qué ridículo. En primer lugar, ese es el motivo por el cual les escribí.

No es la primera vez que nos rechazan por haber pedido ayuda para desarrollar nuestra capacidad al mismo tiempo que pedimos fondos para un proyecto. Ahora nos preguntamos si es posible que los donantes pudieran estar sugiriendo que deberíamos mentir sobre nuestras debilidades institucionales. Tal vez eso nos podría abrir sus puertas.

A cambio, nuestra honestidad significa que continuamos viéndonos forzados a asociarnos con la ONU y con ONG internacionales que luego nos hacen pasar por las verificaciones de debida diligencia para determinar nuestras “capacidades débiles”. Pero nosotros ya sabíamos cuáles eran (se las dijimos en nuestra propuesta). Entonces, recibimos capacitación elemental en talleres que se centran en temas que mis jóvenes colegas y yo podríamos haber asimilado fácilmente leyendo un documento en PDF o documentos de referencia en línea. No recibimos ninguna tutoría. O entrenamiento. Ni compromisos a largo plazo. Y luego, tenemos que pasar días alejados de nuestros programas para recibir a personas que hacen verificaciones aleatorias para que nos digan lo que ya sabemos, que todavía no tenemos las capacidades correctas. Pero no somos magos. Sin apoyo concreto —personas, financiación flexible e inversiones de capital (que, por cierto, ustedes brindaron a las ONG internacionales en lugar de a nosotros)— no podemos implementar los sistemas.

Estas verificaciones de debida diligencia interminables (hemos tenido tres en los últimos 12 meses solamente) continúan describiéndonos a nosotros y a otras ONG con una imagen negativa, poniendo de relieve nuestra capacidad limitada como una justificación por la cual los fondos deben ir a las ONG internacionales en lugar de a nosotros. ¿Ante quién rinden cuentas los socios internacionales?



marzo 2019

[www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento](http://www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento)

También es confuso para nosotros, porque el Gran Acuerdo parece significar la apertura de las ventanas de la financiación a socios nacionales e internacionales, y aún así los donantes siguen sorprendiéndose cuando les pedimos la oportunidad de administrar el fortalecimiento de nuestras propias capacidades con la ayuda de expertos externos de confianza y genuinos.

Los instamos a que sean un poco más confiados y un poco menos rígidos en su enfoque para involucrarse efectivamente con los actores locales. Un poco más inteligentes, un poco menos punitivos de nuestras deficiencias y mucho más atentos a lo que verdaderamente necesitan los actores locales genuinos y trabajadores como CHAD.

No quiero ser parte de una nueva ola de jóvenes desilusionados. Quiero continuar conduciendo a mi comunidad hacia un futuro mejor, descubrir el poder de movilizar las buenas voluntades de la comunidad internacional, para incorporar definitivamente el avance tecnológico. Yo, como otros actores locales, podemos ser una fuerza de cambio poderosa. Utilicen este poder. Está desaprovechado, es fresco, es optimista y está dispuesto.

Usen Listowell Efe [usen.listowell@chadintl.org](mailto:usen.listowell@chadintl.org)  
Gerente de programa, Centre for Community Health and Development International (CHAD International)  
[www.chadintl.org](http://www.chadintl.org)

1. [www.agendaforhumanity.org/initiatives/3861](http://www.agendaforhumanity.org/initiatives/3861)

## Implementación de los Pactos Mundiales: la importancia de un enfoque que abarque a toda la sociedad

Tamara Domicelj y Carolina Gottardo

**La comunidad mundial debe adoptar ahora medidas incisivas y coordinadas mediante un enfoque que abarque a toda la sociedad para impulsar la implementación efectiva de los dos Pactos Mundiales.**

Tanto el Pacto Mundial sobre los Refugiados (GCR, por sus siglas en inglés) como el Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular (GCM, por sus siglas en inglés) adoptan un “enfoque que abarca a toda la sociedad”<sup>1</sup>. Este enfoque supone una gran oportunidad de integrar la participación y liderazgo significativos de los refugiados, migrantes y miembros de la comunidad de acogida en la infraestructura desarrollada para la implementación, el seguimiento y la revisión de los Pactos. Esto se aplica tanto a los contextos operacionales como a los políticos a nivel local, nacional, regional y mundial.

Para lograrlo será necesario que todos los agentes participen en la creación de entornos propicios que sean seguros, inclusivos y sostenibles. Esto implicará el cumplimiento de todos los compromisos relacionados con la edad, el género y la diversidad, y la adopción de medidas que apoyen a las organizaciones dirigidas por refugiados y migrantes (incluidas las lideradas por mujeres, jóvenes y otras personas que puedan enfrentarse a importantes barreras a su participación) a la hora de planificar y debatir políticas y propuestas sin temor a la discriminación, a

las interferencias políticas, a ser detenidos, deportados, o a que sus solicitudes de protección peligen. El fomento de las condiciones para una mayor autosuficiencia —como los derechos laborales, el acceso a un trabajo decente, a los mercados laborales y a la justicia— ayudará a que aumente la difusión de las opiniones de los refugiados y migrantes, así como su capacidad de albedrío y liderazgo, en especial, en el caso de los que se encuentran en situaciones vulnerables.

La pretensión de un enfoque que abarque a toda la sociedad está en consonancia con la petición generalizada de una mayor participación de las Naciones Unidas y otros agentes. El fortalecimiento de la colaboración y de la coordinación entre los líderes encargados y los organismos responsables dentro y fuera del sistema de las Naciones Unidas será crucial para llevar a cabo una implementación efectiva de los Pactos y para garantizar que sus respectivos procesos sean complementarios<sup>2</sup>. Un enfoque que abarque a toda la sociedad también incluye una “perspectiva de la Administración en su conjunto”, por el que las ciudades y autoridades municipales desarrollen funciones principales.

Aunque sea bienvenido sigue siendo necesario aclarar cómo se aplicará este enfoque, al igual que las oportunidades y los retos que se plantean. Será fundamental, por ejemplo, garantizar que el carácter humanitario y el liderazgo de la protección de los refugiados se mantengan a medida que los diversos agentes se vayan involucrando, incluidos los que no tienen un mandato humanitario o de protección. Resulta de vital importancia incluir en los debates cómo implementar el enfoque con una constante participación de los migrantes, refugiados y otros agentes de la sociedad civil.

### **Implementación, seguimiento y reevaluación**

**El Pacto Mundial para los Refugiados:** La crucial adopción del GCR es un llamamiento a mejorar la respuesta a las situaciones de refugiados por parte de toda la comunidad mundial, lo que implica un reparto de responsabilidades más equitativo y predecible entre un amplio abanico de agentes. Aunque se desarrolló como respuesta a los retos que planteaban las situaciones a gran escala y prolongadas, el GCR puede aplicarse a las de refugiados en general, y señala la interrelación entre los diferentes tipos de desplazamiento y los factores que deben tenerse en cuenta para garantizar que las respuestas estén bien gestionadas y refuercen la protección. El GCR incorpora el Marco de Respuesta Integral para los Refugiados (CRRF, por sus siglas en inglés), que se ha ido implantando progresivamente en diversos contextos nacionales y regionales<sup>3</sup>. Los despliegues han generado iniciativas positivas en las que participan diversos agentes y pueden fundamentar la implementación más generalizada del Pacto. Entre estas respuestas figuran la adopción de declaraciones regionales con sus correspondientes planes de acción nacionales, en los que participan los países de origen, tránsito y destino, con el apoyo de una financiación y asistencia técnica plurianuales, e iniciativas a nivel nacional y en determinados sectores, como la aprobación de leyes nacionales sobre el derecho de los refugiados y la inclusión de los menores y profesores refugiados en los sistemas escolares nacionales. Algunos despliegues también han señalado áreas que requieren un mayor desarrollo, como garantizar una participación sólida y coherente de los agentes de la sociedad civil. Desde la adopción de la Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes de 2016 también se han producido importantes avances en materia de financiación, como el establecimiento de un

fondo de 2000 millones de dólares por parte del Banco Mundial para ayudar a los países de baja renta que acogen a grandes cifras de refugiados a realizar inversiones a medio y largo plazo con las que hacer frente a los efectos del desplazamiento en las comunidades de refugiados y de acogida. La idoneidad de estos países depende de que cuenten con un marco adecuado de protección para los refugiados y con su correspondiente plan de acción, que pueda llegar a incluir reformas políticas.

Cada cuatro años se celebrará un Foro Mundial sobre Refugiados (GRF, por sus siglas en inglés) que consta de una serie de foros de reevaluación provisional y equidistante a nivel ministerial. El primer GRF (diciembre de 2019) se centrará en el anuncio de los compromisos de apoyo a todos los objetivos del Pacto Mundial sobre los Refugiados, en el fomento de iniciativas en las que se cuente con la participación de diversos agentes y de iniciativas conjuntas, en el intercambio de buenas prácticas para fundamentar futuros compromisos y en el suministro de información actualizada sobre el desarrollo de mecanismos como los relacionados con la medición e indicadores de impacto, el grupo de apoyo a la capacidad de asilo y la red académica propuesta por el GCR. El primer GRF debería funcionar como “prueba de concepto” para fortalecer el reparto de responsabilidades y para desarrollar un enfoque basado en la colaboración entre múltiples agentes que sitúe a los refugiados en el centro; ambos son elementos esenciales para que la implementación del Pacto tenga éxito. Y aunque parece que el GRF tendrá su sede en Ginebra, su implementación deberá impulsarse a nivel local y nacional y contar con una fuerte responsabilización a nivel regional. El desarrollo de planes de acción nacionales y la creación de entornos que permitan el florecimiento de iniciativas en las que intervengan múltiples agentes serán fundamentales para ello.

### **El Pacto Mundial para la Migración:**

Como primer instrumento mundial que proporciona unos marcos comunes y unos principios rectores que abarcan todas las dimensiones de la migración internacional, la adopción del GCM es un logro pionero en la cooperación internacional. El Pacto reitera su compromiso con el derecho internacional, y se reafirma en que se deben defender los derechos humanos de los migrantes con independencia de cuál sea su estatus y su

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

ubicación, e insiste en la importancia de alinear la implementación del Pacto con la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Su implementación contará con el apoyo, entre otros mecanismos, de la recién creada Red de las Naciones Unidas sobre Migración, que cuenta con un comité ejecutivo integrado por varios organismos de las Naciones Unidas y la OIM como su secretaria. Con el mandato de “garantizar un apoyo efectivo, oportuno y coordinado de todo el sistema a los Estados miembros”, responderá cada dos años ante el Secretario General de las Naciones Unidas. Su “mecanismo de desarrollo de la capacidad” incluirá un punto de conexión (que facilitará el contacto entre los países, los socios implementadores y los patrocinadores), un fondo inicial y una plataforma de conocimientos a través de la cual las distintas partes interesadas podrán aportar recursos técnicos, financieros y humanos. La Red tendría un gran potencial, pero para ser eficaz necesita superar retos clave como garantizar una financiación adecuada, combatir las suspicacias entre los organismos de las Naciones Unidas, hacer que otras partes interesadas (como los migrantes y la sociedad civil) se involucren de manera significativa, e ir más allá del mandato y de los resultados de su predecesor, el Grupo Mundial sobre Migración. Sus logros dependerán del compromiso político y de la eficacia de su estructura. También es esencial que la OIM, la secretaria de la Red, trabaje un enfoque eficaz y sólido basado en los derechos humanos.

Los Estados dirigirán el seguimiento y la reevaluación del GCM a través del International Migration Review Forum (IMRF, por sus siglas en inglés). En 2019 se celebrarán consultas sobre sus métodos y procesos y el foro tendrá lugar cada cuatro años a partir de 2022. Una frecuencia tan limitada es decepcionante y podría hacer peligrar el impulso y afectar a los compromisos de los Estados y otros agentes; sin embargo, es alentador que a partir de 2020 se vayan a llevar a cabo además revisiones regionales provisionales dirigidas por las Naciones Unidas (entre otras cosas)<sup>4</sup>. El grado en que los compromisos del GCM calen a nivel nacional y regional será la prueba clave del éxito o fracaso de estos mecanismos.

El GCM ha generado un fuerte impulso inicial en áreas concretas que tienen un potencial evidente para cambiar la vida de los migrantes. Entre ellas se incluye el reconocimiento específico de que el cambio

climático, los desastres y la degradación del medio ambiente pueden dar lugar al desplazamiento, y la sugerencia de nuevas opciones y vías de apoyo para las personas afectadas por el desplazamiento inducido por el clima. Los Estados miembro, los organismos de las Naciones Unidas y la sociedad civil ya están planificando iniciativas conjuntas en este ámbito. Otros hacen referencia al compromiso de buscar un enfoque sobre la detención de migrantes que se base en los derechos humanos y, por lo tanto, se trabaje para dejar de detener a menores en el contexto de la inmigración internacional. Los esfuerzos para implementar este compromiso ya están en marcha en México, Tailandia y Ecuador a través de la colaboración del gobierno y la sociedad civil<sup>5</sup>. Esto incluye la firma de un memorándum de entendimiento en enero de 2019 por parte del Gobierno Real de Tailandia para poner fin a la detención de menores inmigrantes y para comprometerse a explorar alternativas. El Pacto también va dirigido a los migrantes en situación de vulnerabilidad y asume una serie de compromisos entre los que se encuentran la revisión de las políticas y prácticas relacionadas, la introducción de medidas específicas para los menores en situación de vulnerabilidad, la utilización de un enfoque con perspectiva de género, la promoción de políticas y colaboraciones clave, y la facilitación del acceso a la justicia y a evaluaciones individuales.

Resulta crucial que el GCM inste a los Estados a que se basen en planes de implementación nacionales o a que los creen. Algunos gobiernos de Latinoamérica, como el de Costa Rica, tienen previsto revisar la legislación existente tomando como base el GCM, mientras que Corea del Sur está elaborando un nuevo manual en el que se analizan las deficiencias de su legislación y de sus prácticas con relación al GCM. Bangladesh está llevando a cabo la implementación complementaria de los dos pactos y está elaborando para ello una estrategia nacional. En El Salvador, el gobierno ha vinculado la implementación del GCM a la implementación formal de los ODS y está trabajando para lograr un enfoque que abarque a toda la sociedad. Este prometedor progreso debería extenderse más allá de las fronteras nacionales y continentales.

Entre los posibles obstáculos para la implementación de estas y otras prometedoras iniciativas figuran la falta de plena complementariedad entre los dos Pactos, la

ausencia de voluntad política y de alcance de los compromisos específicos contraídos por los Estados Miembros, y que el enfoque de abarcar a toda la sociedad no funcione como es debido.

### Los Pactos en la región de Asia y el Pacífico

Muchos Estados de Asia y el Pacífico y agentes de la sociedad civil participaron sistemáticamente en los procesos de preparación de ambos Pactos y los Estados de Asia y el Pacífico los adoptaron casi en su totalidad. La complementariedad de los Pactos es un motivo de especial preocupación en toda la región de Asia y el Pacífico, ya que esta zona produce y acoge sistemáticamente a un gran número de refugiados (incluso en situaciones muy prolongadas) y también cuenta con el mayor número de migrantes internacionales (predominantemente Sur-Sur) de todas las regiones. Prevalece la migración mixta, y los refugiados, los solicitantes de asilo y los migrantes indocumentados a menudo soportan unas condiciones extremadamente precarias y pueden enfrentarse a barreras significativas y comunes para acceder a sus derechos. Muchos Estados de Asia y el Pacífico no son partes en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados y no cuentan con un marco de protección global de los refugiados. La región también se ve afectada en gran medida por los desastres inducidos por el clima, la degradación ambiental y sus desplazamientos asociados.

En este difícil contexto, en los últimos años han surgido una serie de prometedoras iniciativas que implican a distintos agentes a nivel local, nacional, subregional y regional. Entre ellas figuran el desarrollo de una infraestructura jurídica y normativa nacional para la protección de los refugiados y alternativas a la detención de inmigrantes tanto en los países que sean parte de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados como en los que no, con una colaboración intersectorial sostenida, y el desarrollo de un marco subregional para luchar contra la trata de personas incluso mediante la creación de planes nacionales integrados, con la cooperación internacional. La colaboración de la sociedad civil también se ha fortalecido considerablemente con el surgimiento de la Asia Pacific Refugee Rights Network (Red de Derechos de los Refugiados de Asia y el Pacífico o APRRN, por sus siglas en inglés), con más de 350 miembros, entre los que se incluyen líderes

de refugiados, organizaciones comunitarias, ONG nacionales, organizaciones confesionales, activistas e investigadores de 28 países que trabajan para promover los derechos de los refugiados y otras personas desplazadas.

Si se implementaran de manera eficaz, los pactos podrían ofrecer unos beneficios sostenibles para los refugiados y para los migrantes, para quienes les acogen y para la comunidad mundial en general, a través del fortalecimiento del liderazgo y de los impulsos regionales existentes, mediante el suministro de recursos, de nuevos agentes y de una mejora en el reparto de las responsabilidades. La sociedad civil, incluidos los refugiados, los migrantes y las comunidades de acogida, aportan conocimientos y experiencia de vital importancia y desempeñarán un papel fundamental en la región de Asia y el Pacífico, como en otros lugares.

**Tamara Domicelj** [tdomicelj@actforpeace.org.au](mailto:tdomicelj@actforpeace.org.au)  
Líder de promoción de la protección de los refugiados a nivel regional, Act for Peace [www.actforpeace.org.au](http://www.actforpeace.org.au) y Presidenta, Grupo de Trabajo sobre Protección Regional y Coordinadora, Pacto Mundial sobre los Refugiados, Asia Pacific Refugee Rights Network (APRRN)

**Carolina Gottardo** [carolina.gottardo@jrs.org.au](mailto:carolina.gottardo@jrs.org.au)  
Directora, Servicio Jesuita a Refugiados - Australia [www.jrs.org.au](http://www.jrs.org.au) y Presidenta, Grupo de Trabajo sobre Mujeres, Género y Diversidad, Miembro de la Junta Directiva y Coordinadora, Pacto Mundial para la Migración, APRRN <https://aprrn.info>

1. El GCR se refiere a un "enfoque basado en la presencia de múltiples partes interesadas y en su cooperación". Utilizamos el término GCM para referirnos a un "enfoque que abarca a toda la sociedad", ya que, de forma intrínseca, es plenamente inclusivo. El concepto subyacente se deriva de la Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes.
2. Véase, por ejemplo, ACNUR (2019) *Joint Letter from IOM and UNHCR on the Collaboration Between the two Organizations*, 25 de enero de 2019 <https://www.refworld.org/docid/5c519a614.html>
3. El CRRF fue anexo a la Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes, que fue adoptada en 2016. Las actualizaciones operativas pueden consultarse en <http://www.globalcrrf.org>.
4. Se llevará a cabo por las Comisiones Económicas Regionales de la ONU o por los Procesos Consultivos Regionales y el IMRF en un proceso alterno que se tendrá lugar cada dos años a partir de 2020.
5. La Coalición Internacional contra la Detención está liderando la mayoría de estos esfuerzos, como, por ejemplo, en México, donde está trabajando con el gobierno en la creación de una hoja de ruta para acabar con la detención de inmigrantes menores de edad. También se está llevando a cabo un trabajo interregional y se está creando una plataforma de aprendizaje entre iguales. <https://idcoalition.org>

marzo 2019

[www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento](http://www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento)

## Publicaciones

El informe de investigación “Refugees as Providers of Protection and Assistance” de Alexander Betts, Kate Pincock y Evan Easton-Calabria describe una historia en gran parte desatendida de cómo se movilizan los propios refugiados para crear organizaciones basadas en la comunidad o redes informales que son proveedores de protección social (véase también la minisección de seis artículos sobre este tema en el número 58 de RMF –solo en inglés– [www.fmreview.org/economies](http://www.fmreview.org/economies)). Un segundo informe de investigación, “Uganda’s Self-Reliance Model: Does it Work?” por Alexander Betts, Imane Chaara, Naohiko Omata y Olivier Sterck, presenta la investigación (realizada por el Programa de Economías para Refugiados de RSC) sobre la estrategia de Uganda para la autosuficiencia de los refugiados, en donde se otorga a los refugiados el derecho al trabajo y la libertad de movimiento. El informe acompaña a un informe completo, “Refugee Economies in Uganda: What Difference Does the Self-Reliance Model Make?”.

Un nuevo documento de trabajo, “Seeking informal asylum: the case of Central Americans in the United States” por Angela Remus (egresada del programa de máster en Estudios de Refugiados y Migración Forzada), utiliza el ejemplo de los centroamericanos del Triángulo Norte de Centroamérica que vive en los EEUU para ilustrar las decisiones tomadas por los refugiados para renunciar al asilo formal a favor del estatus irregular. Argumenta que, para muchos refugiados, el “asilo informal” es preferible al ingreso al sistema formal de asilo.

Esta y otras publicaciones del RSC están disponibles (solo en inglés) en [www.rsc.ox.ac.uk/publications](http://www.rsc.ox.ac.uk/publications).

## Podcasts

Están disponibles en línea los Podcasts de la reciente Serie de Seminarios Públicos de RSC, sobre los temas de 1) Refugiados en el Reino Unido y 2) Refugiados urbanos.

Escúchelos (en inglés) en [bit.ly/RSC-podcasts](http://bit.ly/RSC-podcasts). Incluyen:

- Transnacionalismo, visitas de retorno, hogar y pertenencia: segunda generación con orígenes de refugiados  
Profesora Alice Bloch (Universidad de Manchester)
- Los refugiados y el mercado laboral del Reino Unido  
Dr. Carlos Vargas-Silva y Dra. Isabel Ruiz (Universidad de Oxford)
- Construcción de ciudades inclusivas: aprendizaje emergente de un intercambio de conocimiento con ciudadanos del Reino Unido  
Jacqueline Broadhead (Universidad de Oxford)

## Eventos

### Conferencia anual de Elizabeth Colson 2019 5 de junio de 2019 17:00 Oxford Department of International Development

Conferencia Anual Elizabeth Colson de la RSC, llamado así en honor de la reconocida antropóloga Profesora Elizabeth Colson, será impartida por Peter Redfield, profesor de antropología en la Universidad de Carolina del Norte de Chapel Hill. Más detalles estarán disponibles en [www.rsc.ox.ac.uk/colson2019](http://www.rsc.ox.ac.uk/colson2019).

Para recibir información sobre este y otros eventos de RSC, suscríbese a las alertas de RSC: [www.rsc.ox.ac.uk/forms/general/connect](http://www.rsc.ox.ac.uk/forms/general/connect)

### Escuela Internacional de Verano sobre Migración Forzada

7-19 de julio de 2019, Oxford

La Escuela Internacional de Verano del RSC fomenta el diálogo entre académicos, profesionales y políticos que trabajan para mejorar la situación de los refugiados y otros migrantes forzados. El curso combina lo mejor de la excelencia académica de la Universidad de Oxford con un método estimulante y participativo de aprendizaje crítico y reflexión. Más información: [www.rsc.ox.ac.uk/summer-school](http://www.rsc.ox.ac.uk/summer-school)

## Consejo Internacional Editorial de RMF

Los miembros del consejo actúan a título personal y no representan necesariamente a sus instituciones.

### Lina Abirafeh

Lebanese American University

### Nina M Birkeland

Norwegian Refugee Council

### Jeff Crisp

Independent consultant

### Eva Espinar

University of Alicante

### Matthew Gibney

Refugee Studies Centre

### Rachel Hastie

Oxfam

### Lucy W Kiama

HIAS Kenya

### Khalid Koser

GCERF

### Erin Mooney

UN Protection

Capacity/ProCap

### Steven Muncy

Community and Family Services International

### Kathrine Starup

Danish Refugee Council

### Emilie Wiinblad Mathez

UNHCR

### Richard Williams

Independent consultant

# Informe de los editores: acceso rápido al tema principal

El año pasado, FMR lanzó un nuevo producto: el **Informe de los editores**. Este folleto de 4 páginas, en formato A4, ofrece una síntesis de los artículos sobre el tema principal (con enlaces). Esperamos que esto sea de especial utilidad para la promoción, la información y la sensibilización.

Este resumen está disponible (**solo en inglés**) en línea y se puede distribuir o imprimir para reuniones, talleres y socios. También está disponible un **Informe de los editores** de RMF 58 “Economías: derechos y acceso al trabajo” y RMF 59 “Veinte años de los Principios Rectores de los Desplazamientos Internos”. Esperamos que esto le ayude en su trabajo.



## Próximos temas principales

- **Éticas** – número 61, junio de 2019 (plazo finalizado)
- **Retorno** – número 62, octubre de 2019 (véase [www.fmreview.org/es/retorno](http://www.fmreview.org/es/retorno))

Suscríbase si desea recibir alertas por correo electrónico y que le notifiquemos sobre nuevas llamadas de artículos y cuando se publique un nuevo número:  
[www.fmreview.org/es/solicitar/alertas](http://www.fmreview.org/es/solicitar/alertas)

▶ Las editoras están considerando los siguientes temas para las ediciones de RMF a partir de 2020:

**Localización • Protección sin ratificación – no signatarios • Trata y tráfico de personas  
Desplazamiento urbano • Determinación de la condición de refugiado  
Salud mental y apoyo psicosocial • Género**

Agradecemos sus comentarios sobre estos temas. También invitamos a las agencias y donantes que están particularmente interesados en uno o más de estos temas a considerar si sería posible el apoyo financiero para un número de RMF, ya sea directamente a RMF o mediante la colaboración en un proyecto más amplio (o una oferta de financiamiento) en el cual RMF mejoraría la difusión y el impacto.

Cada edición de RMF cuesta aproximadamente 84 000 £ / 110 000 US\$ para publicar en inglés, árabe, español y francés, incluidos los costos salariales asociados, y son bienvenidas las ofertas de financiamiento parcial.

Póngase en contacto con las editoras para hablar de ello. RMF es una colaboración, entre nosotros que la publicamos y usted que escribe para ella, la comparte, la promueve, la financia. Por favor, siga buscando formas de financiar RMF para que siga publicándose. ¡Gracias!

Marion Couldrey y Jenny Peebles  
Editoras, Revista Migraciones Forzadas  
[fmr@qeh.ox.ac.uk](mailto:fmr@qeh.ox.ac.uk) +44(0)1865 281700

## Elogios para RMF

*...gran contenido y diversos puntos de vista*

*...artículos incisivos, perspicaces e informativos*

*...riguroso pero sensible*

*...uno de los mejores medios de difusión sobre estos temas en cualquier parte del mundo*



**SOLO DISTRIBUCIÓN GRATUITA**

[www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento](http://www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento)

