



RESPUESTA EDUCATIVA RÁPIDA EN EMERGENCIAS COMPLEJAS:

Documento de debate

Por Pilar Aguilar y Gonzalo Retamal



UNESCO-OIE • UNESCO-IEU • UNICEF • ACNUR

Índice

Introducción, *página 3*

- I. Instrumentos de políticas básicas en materia de educación en emergencias complejas, *página 5*
- II. Desarrollo por fases de los programas de educación básica, *página 8*
 - II.1 Introducción, *página 8*
 - II.2 Situaciones de emergencia, *página 9*
 - II.3 Respuesta rápida, *página 10*
 - II.4 Educación no formal, *página 16*
 - II.5 Materiales y equipos (kits) educativos para una respuesta de emergencia, *página 16*
 - II.6 Procedimientos de ejecución, educación en fase de emergencia, *página 26*
 - II.7 Reintroducción del curriculum, *página 26*
- III. Paquetes adicionales para la supervivencia, *página 33*
 - III.1 Programa de sensibilización sobre las minas, *página 33*
 - III.2 Educación para prevenir el cólera y las enfermedades de origen hídrico, *página 37*
 - III.3 Conciencia medioambiental, *página 39*
 - III.4 Educación para la paz y la reconciliación, *página 41*
- IV. El medio educativo físico en emergencias complejas, *página 45*
 - IV.1 Planificación del emplazamiento y escuelas de campaña, *página 45*
 - IV.2 Escuelas de campaña, *página 45*

Lista de acrónimos y abreviaciones, *página 47*

Las ideas y opiniones expresadas en este documento pertenecen a los autores y no representan necesariamente los puntos de vista de la UNESCO, del ACNUR o del UNICEF. Las designaciones empleadas y la presentación del material en esta publicación no implican la expresión de ninguna opinión por parte de la UNESCO, del ACNUR o del UNICEF relativa al status legal de un país, territorio, ciudad o área, o de sus autoridades, o a la delimitación de sus fronteras.

Prólogo

Tras la caída del Muro de Berlín, el nuevo orden mundial se enfrenta ahora a la aparición de conflictos religiosos, étnicos y nacionalistas marcados por una profunda inhumanidad y violencia. Nuevas y viejas formas de intolerancia han generado situaciones de emergencia incontrolables y complejas. Se estima que cerca de 100 millones de personas están atrapadas en un ciclo de guerra civil, y que de ellas, cerca de 50 millones han tenido que abandonar sus hogares. En respuesta a esta necesidad, la Resolución 46/182 de la ONU creaba en 1994 el Departamento de Asuntos Humanitarios, y en el marco de las políticas asociadas se definía por primera vez el rol y la importancia de la coordinación inter-institucional en las situaciones de crisis. La intervención en emergencias humanitarias se adapta ahora a la provisión de escuelas y a la educación de adultos para asegurar la educación de la próxima generación.

Este documento supone un intento de abrir un diálogo entre los educadores que trabajan en el ámbito de las emergencias complejas. Reconoce que la mayoría de las intervenciones educativas recientemente experimentadas carecen de una perspectiva a largo plazo. La educación, ya sea para la paz y la reconciliación o para la reconstrucción de los recursos humanos, apenas se aborda actualmente. Los estudios de caso que aquí se describen ofrecen un relato vívido de un enfoque basado en el uso de equipos y materiales específicos. Es evidente que diferentes contextos y niveles de emergencia requieren diferentes tipos de respuesta. Se necesitan, pues, nuevas investigaciones que se desarrollen a partir de las experiencias sobre el terreno, sobre todo en materia de reconstrucción de los sistemas de educación formales, de los currículos y de la formación de adultos.

El UNICEF y la UNESCO, así como otras agencias de las Naciones Unidas, creen en la importancia de utilizar un enfoque evolutivo desde las fases iniciales, de trabajar con celeridad para que sean las propias comunidades las que se responsabilicen de identificar sus propias necesidades educativas formales y no formales y desarrollar sus propias respuestas. Esperamos que los estudios de caso que aquí se describen estimulen un debate vigoroso y constructivo sobre el amplio abanico de temas relacionados con una respuesta educativa rápida en situaciones de emergencia y en las fases inmediatamente posteriores. Si bien los enfoques prácticos descritos aquí no incorporan necesariamente todos los principios y estrategias clave desarrollados en el pasado por el UNICEF, el ACNUR y la UNESCO, sí ofrecen un conjunto valioso de experiencias a analizar y debatir. Saludamos la aparición de este documento, y el debate que habrá de generar entre socios y aliados con vistas a mejorar la situación de la infancia, de la adolescencia, de las mujeres y de los adultos víctimas de la violencia organizada. Aunque se requiere más acción para elaborar una estrategia en el ámbito de la educación para las emergencias complejas y los refugiados, lo que demuestra ser esencial es una mayor comunicación entre los educadores sobre el terreno.

En este sentido, el Instituto para la Educación de la Unesco (IEU) puede contribuir desde su modesta perspectiva a la evaluación de las prácticas y políticas actuales en el área de la educación de adultos y de la educación continua, incluidos los jóvenes adultos, en las poblaciones afectadas. Desearíamos ver en esta contribución un primer paso hacia un esfuerzo colectivo en pro del diálogo, y un testimonio para otros educadores y agentes humanitarios.

La estrategia de seguimiento que el ACNUR lleva a cabo del Estudio Machel – avalado por el Comité Ejecutivo de la Oficina en 1997 – estableció la provisión de educación básica y de actividades recreativas para los niños y adolescentes refugiados como un objetivo de protección prioritario en la fase inicial de una emergencia. El ACNUR desea, pues, desarrollar modalidades y alianzas operativas que permitan asegurar que este objetivo se cumple al máximo nivel posible.

Esperamos, pues, que este documento propicie una visión más amplia del rol y del impacto de la educación inicial y posterior en la perspectiva de una educación continuada a lo largo de toda la vida como una práctica en favor del diálogo en las circunstancias extremas de una crisis política y confrontación social. Damos las gracias a la Oficina Internacional de Educación (OIE), en especial a John Fox y a Erin Dorsey, por haber contribuido a la finalización de esta publicación.

Paul Bélanger, Director, Instituto para la Educación de la UNESCO

Nils Kastberg, Director, UNICEF/OPEM

John Horekens, Director, División de Apoyo Operativo, ACNUR

Versión inglesa publicada en 1998 por la Oficina Internacional de Educación, C.P. 199, 1211 Ginebra 20, Suiza (con la participación financiera de UNICEF/OPEM y UNESCO/IEU).

Versión española publicada (y financiada) en 1999 por UNICEF/OPEM, Palais des Nations, 1211 Ginebra 10, Suiza.

Fotografía de la portada: Benaco Refugee Camp, República Unida de Tanzania, mayo de 1994 (Don Edkins/CMI)

Impreso en Suiza por Atar Roto Presse, Ginebra

Introducción

Se estima que la mitad de los refugiados que hay en el mundo son niños. Según estadísticas recientes, a principios de 1997 la población refugiada total era de unos 13,2 millones de personas (1). En esa fecha, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) ofrecía atención y protección a más de seis millones de niños refugiados en todo el mundo.

El objetivo principal de toda organización internacional dedicada a mitigar el sufrimiento de los niños afectados por la guerra es garantizar su supervivencia y su bienestar. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) informaba en 1996 que en la última década se habían producido dos millones de muertes infantiles a causa de la guerra. La mayoría de esas víctimas murieron en el transcurso de guerras civiles, ataques indiscriminados y "limpiezas étnicas" ó, como en el caso de Bosnia y de Rwanda, donde los niños y los jóvenes adultos fueron un objetivo militar consciente y sistemático en tanto que generaciones futuras del enemigo.

Los medios para proteger a la infancia de los conflictos armados fue el tema central de un reciente estudio dirigido por Graça Machel (2) y presentado a la Asamblea General de las Naciones Unidas el 8 de noviembre de 1996.

La Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas (OCAH) mantiene en este momento acuerdos de coordinación sobre el terreno que afectan a poblaciones de dieciséis países y a toda una región. Se han hecho llamamientos interinstitucionales de cerca de 9.000 millones de dólares para atender las necesidades más urgentes de estas poblaciones.

La creciente inestabilidad política y económica impide el acceso de millones de niños y de jóvenes adultos afectados por la guerra a una educación normal. El presente documento representa un esfuerzo por consolidar una respuesta sistemática a las necesidades especiales de la infancia desde el inicio de una crisis hasta la eventual reanudación de una escolarización básica normalizada. También pretende asegurar que al menos se garanticen unos niveles mínimos de enseñanza.

El objetivo principal de este documento sobre una respuesta educativa rápida es ofrecer una herramienta práctica, y también explicar e ilustrar cada una de las fases de una respuesta de emergencia de acuerdo con las *Directrices* del ACNUR (3).

Este documento consta de cuatro partes.

• *La Primera Parte* contiene de forma resumi-

da los instrumentos de políticas básicas en favor de la educación como un derecho de la infancia. La Convención de 1989 sobre los Derechos del Niño (CDN) es especialmente significativa, ya que ha sido adoptada por el ACNUR y por la UNESCO como instrumento normativo.

• *La Segunda Parte* analiza e ilustra las distintas fases de una respuesta de emergencia basándose en ejemplos recientes de intervención educativa humanitaria a favor de poblaciones desplazadas, refugiadas o repatriadas. Se incluyen ejemplos de experiencias concretas sobre el terreno. Además, en las notas a pie de página se sugiere información y lecturas complementarias.

• *La Tercera Parte* indica la manera de ampliar el núcleo básico de la educación no formal para afrontar las amenazas que se ciernen diariamente sobre las poblaciones.

• *La Cuarta Parte* propone algunas sugerencias para instalar aulas temporales.

El presente documento está dirigido a aquellos profesionales y especialistas (y también a personas no especializadas) sobre el terreno encargados de implantar la educación básica, especialmente en situaciones de emergencias complejas. **Su alcance es modesto y no pretende tener todas las respuestas a una realidad siempre compleja. Pero, debido al creciente problema de los niños y jóvenes adultos víctimas de la violencia organizada, se necesitan sistemas para dar una respuesta educativa con celeridad.** Esta publicación quiere contribuir a anticipar y preparar respuestas de emergencia en materia de educación básica.



FOTO: UNICEF/Betty Press

¹ Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, *La situación de los refugiados en el mundo: un programa humanitario 1997-1998*, Icaria Editorial, S.A., Barcelona, 1997.

² Informe de la Experta designada por el Secretario General (Graça Machel), *Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños*, Asamblea General, A/51/306, 26 de agosto de 1996.

³ ACNUR, *Revised Guidelines for Educational Assistance to Refugees*, Ginebra, PSST/ACNUR, 1995.

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Artículo 28: El derecho del niño a la educación

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:
 - a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y **gratuita para todos***;
 - b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer **que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella** y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
 - c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
 - d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
 - e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.
2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.
3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir **a eliminar la ignorancia y el analfabetismo** en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 29: Los objetivos de la educación

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:
 - a) **Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño** hasta el máximo de sus posibilidades;
 - b) Inculcar al niño **el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas**;
 - c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de **los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario** y de las civilizaciones distintas de la suya;
 - d) Preparar al niño para asumir **una vida responsable en una sociedad libre**, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
 - e) Inculcar al niño **el respeto del medio ambiente natural**.
2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

* = el acento es nuestro

I. Instrumentos de políticas básicas en materia de educación en emergencias complejas

En la Primera Parte se describen los instrumentos de políticas básicas encaminadas a materializar los derechos de los niños y de los jóvenes adultos a la educación, incluidos aquellos derechos establecidos en la Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados. La Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, se ha convertido en uno de los instrumentos más útiles para evaluar y defender las necesidades de la infancia en general, incluidos los niños y jóvenes adultos en países afectados por la guerra.

I.1 La Convención sobre los Derechos del Niño, 1989

La ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (1) ha sido generalizada, y en 1997 casi todos los Estados Partes la habían firmado. La Convención establece que todo niño menor de 18 años (Artículo 1) tiene derechos específicos sin discriminación de ningún tipo. Ello es particularmente relevante de cara a los niños refugiados porque los criterios generales que allí se establecen constituyen una base fundamental para protegerlos (2). Pero esa protección sólo es posible si un Estado es Parte de la CDN y no de otro tratado sobre refugiados. La Convención intenta asumir todos los aspectos de la vida del niño, desde la salud y la educación hasta los derechos sociales y políticos. Según la Política para Niños Refugiados del ACNUR (1993), la CDN “constituye un marco normativo de referencia para la acción del ACNUR” en pro de los niños refugiados. En esta sección se analizan en detalle los Artículos 28 y 29 de la CDN, que hacen especial referencia a la educación.

- **El Artículo 28** de la Convención reconoce el derecho del niño a la educación, y afirma que la educación es esencial para la infancia. Este Artículo establece las condiciones básicas para la educación — educación primaria gratuita y obligatoria para todos — y diversas formas de educación secundaria y de orientación profesional *accesibles y asequibles* a todos. La educación superior debe ser accesible a todos *en función de la capacidad*.

- **El Artículo 29** describe un consenso general relativo en torno a los objetivos de la educación. En esencia consigna las metas básicas de la enseñanza: el pleno desarrollo del potencial del niño y su preparación para *una vida responsable en una sociedad libre*. Además, el Artículo propugna el derecho de los particulares y de cualquier entidad a establecer instituciones educativas, siempre que respeten los principios educativos enunciados en el Artículo y se ajusten a unas normas y niveles mínimos. Esto es particularmente importante para la educación de los refugiados, para quienes el ACNUR ha establecido recientemente unos criterios y niveles mínimos (ver Tablas 1 y 2, pág. 8 y 9).

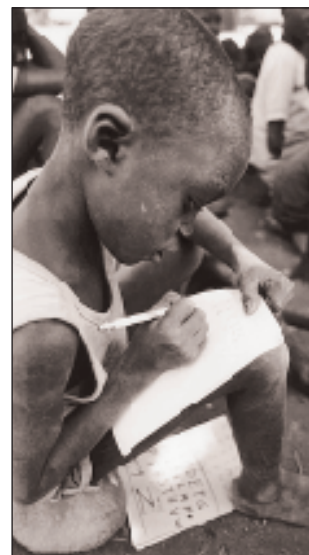


FOTO: P. Williams/CMI

PLAN A MEDIANO PLAZO DE LA UNESCO

En materia de ayuda de emergencia, la UNESCO promueve en la comunidad internacional la idea de que la ayuda humanitaria no puede reducirse solamente al suministro de alimentos, medicinas y mantas; y afirma que tiene que existir un estrecho vínculo entre los conceptos de ‘asistencia’, ‘reconstrucción’ y ‘desarrollo a largo plazo’, y que las operaciones de emergencia deben incorporar desde el principio un componente de formación local. Esta idea ha ido ganando terreno, y hoy ya aflora un progresivo reconocimiento del principio de que las víctimas de conflictos tienen el mismo derecho inalienable a la educación que los demás seres humanos. La estrategia de la UNESCO consiste, pues, en tratar de implantar estructuras educativas temporales en situaciones de emergencia, pensadas especialmente para las personas desplazadas y refugiadas. Pero en este cometido la ONU sólo puede desempeñar un rol catalizador: se trata no tanto de crear escuelas o publicar manuales sino de evaluar las necesidades prioritarias, formular las estrategias para satisfacerlas conjuntamente con el ACNUR, el UNICEF y el PMA, y contribuir a la formulación de llamamientos consolidados en favor de la ayuda humanitaria internacional coordinados por el DAH (3).

- ¹ UNICEF, *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*, preparado para UNICEF por Rachel Hodgkin y Peter Newell, Ginebra, UNICEF, 1998. (Las otras referencias a la CDN proceden de la misma fuente.)
- ² ACNUR, *Los niños refugiados: Directrices sobre protección y cuidado*, Ginebra, ACNUR, 1994.
- ³ UNESCO, *Estrategia a mediano plazo, 1996-2001*, París, 1996.

RESPUESTA DE EMERGENCIA DEL ACNUR

En 1992, el Comité Ejecutivo del ACNUR reclamó una mayor y mejor atención a la educación básica y pedía que, ya desde las primeras fases de una emergencia, se identificaran las necesidades educativas para poder satisfacerlas con celeridad.

La estrategia complementaria del ACNUR relativa al Estudio Machel – avalada por el Comité Ejecutivo de la Oficina en 1997 – proponía como principal objetivo de protección en la fase inicial de una emergencia la provisión de educación básica y el desarrollo de actividades recreativas para niños y adolescentes refugiados. El ACNUR desea, pues, desarrollar modalidades y alianzas operativas que aseguren el mayor grado posible de cumplimiento de este objetivo.

El UNICEF colaborará con el ACNUR para garantizar la continuidad de métodos, contenidos y la capacitación del profesorado entre la educación básica a los refugiados y el sistema educativo básico de sus respectivos países de origen. El UNICEF, en el marco de su colaboración con las autoridades nacionales para reconstruir o desarrollar el sistema educativo básico del país de origen, colaborará con el ACNUR para facilitar a los niños retornados el acceso a las escuelas nacionales.

Ambas agencias se coordinarán con la UNESCO para implantar las actividades educativas básicas.⁽⁴⁾

... poblaciones vulnerables que han sido víctimas de desastres naturales o provocados por el hombre.



FOTO: OPE/CMI

Por consiguiente, si el Artículo 28.1 a) de la Convención es aplicable a todos los niños sin discriminación alguna, los niños que han sido víctimas de la violencia organizada tienen que tener también acceso a la educación. Un Estado no puede negar activamente a ningún niño el derecho a una educación dentro de su territorio.

El Artículo 31 establece el derecho del niño al descanso, al esparcimiento, al juego y a participar plenamente en la vida cultural y artística. Por lo tanto, es necesario asegurar apoyo operativo para que en los campos de refugiados y en las comunidades de Personas Desplazadas Internamente (PDIs) puedan desarrollarse actividades recreativas y de esparcimiento.

I.2 Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, 1951

El derecho de los niños refugiados a una educación pública quedó claramente establecido en el Artículo 22 de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951. Allí se establecía que “los Estados Firmantes acordarán a los refugiados el mismo trato que conceden a los nacionales en materia de educación elemental”.

Hoy, cuando los derechos de la infancia son violados de modo flagrante, el rol de los profesionales sobre el terreno — agencias de las Naciones Unidas, agencias gubernamentales, organizaciones no gubernamentales y otras organizaciones internacionales y nacionales, etc. — es vital a la hora de abordar la ingente tarea de traducir los derechos del niño en acciones concretas. Cuando se violan o desatienden los derechos de los niños, todas las partes implicadas deben emprender acciones en su defensa.

A veces la experiencia y los resultados educativos sobre el terreno han cambiado las estrategias institucionales y la orientación de los programas. Por ejemplo, la intervención educativa en Ngara en favor de los refugiados rwandeses (ver pág. 19) contribuyó a definir opciones en las *Directrices* del ACNUR. En el mismo sentido, en 1990 los ministros de educación de la región sudafricana lograron un consenso intergubernamental por el que aceptaban implantar el curriculum mozambiqueño entre los niños refugiados de Mozambique en edad escolar. El principio de “educación para la repatriación” aplicada a la población refugiada mozambiqueña en Zimbabwe y en Malawi tuvo una considerable influencia en la interpretación tradicional del Convenio de 1951 (5).

I.3 Intervención rápida en situaciones de emergencia

Puesto que la educación se considera crucial para el desarrollo infantil, el UNICEF, el ACNUR y la UNESCO aplican la Convención sobre los Derechos del Niño (6) en su propio trabajo, convirtiendo estos derechos en sus principios rectores. Como se puso de manifiesto en la Conferencia Mundial en favor de una Educación para Todos celebrada en 1990 en Jomtien, las personas desplazadas y refugiadas constituyen por lo general un “grupo subatendido”.

La presente publicación, aun inspirándose en las directrices y marcos institucionales anteriores, también pretende extender su uso potencial a aquellas situaciones problemáticas protagonizadas por personas que han huido de sus casas pero

⁴ ACNUR, UNICEF, *Memorandum of Understanding between UNHCR and UNICEF*, Ginebra 1996 (párrs. 31-32, p. 7-8).

⁵ ACNUR, *Report of the Seminar of Education and Protection for Mozambican Refugees in the Southern African Region*, Harare, 14-19 enero 1990.

⁶ *Los niños refugiados: Directrices sobre protección y cuidado*, op. cit.



FOTO: UNICEF/Betty Press

que no han cruzado necesariamente la frontera. Estas personas desplazadas internamente (PDI) y otras poblaciones vulnerables que han sido víctimas de desastres naturales o provocados por el hombre se enfrentan a una situación muy parecida a la de las poblaciones refugiadas.

El nuevo marco político surgido tras el final de la guerra fría ha obligado a la comunidad internacional a priorizar en su agenda una nueva estrategia en favor de la paz y la ayuda humanitaria. Para responder a esta necesidad, la Resolución 46/182 de las Naciones Unidas establecía unas directrices destinadas a asegurar un mandato internacional capaz de proveer un continuum de acción entre la prevención y la preparación iniciales ante los primeros síntomas y la ayuda humanitaria y la transición a la reconstrucción y al desarrollo (7). Pero no hay una clara referencia al rol que debía desempeñar la educación en casos de emergencias complejas.

El presente documento propone una estrategia gradual que abarque las distintas fases del continuum, desde las primeras ayudas urgentes hasta la ayuda al desarrollo. Al mismo tiempo sugiere estrategias en materia de anticipación y preparación, y destaca algunas experiencias educativas recientes asociadas a este método por fases. Sin embargo, una de las principales limitaciones de esta propuesta es la falta de investigaciones y evaluaciones sistemáticas recientes que permitan

evaluar las repercusiones reales de las experiencias presentes y pasadas de este tipo de intervenciones educativas. Como explican Aguilar y Richmond para el caso de Rwanda:

Hacen falta más estudios y evaluaciones para poder conocer las repercusiones técnicas de la educación como medio para cambiar las conductas y actitudes de una población analfabeta o semianalfabeta afectada por el cólera o por las minas terrestres y, de forma más general, por el trauma de la guerra. Esto requiere un conocimiento técnico específico, y estrategias educativas que en parte obedezcan a respuestas logísticas estandarizadas (por ejemplo, suministros escolares) pero que exigen también una rápida adaptación cultural y lingüística que sólo pueden desarrollar con una cierta celeridad equipos técnicos conjuntos formados por educadores locales e internacionales (por ejemplo, para elaborar un currículum y un programa educativo) (8).

... ayuda humanitaria y la transición a la reconstrucción y al desarrollo.

⁷ Naciones Unidas, *Fortalecimiento de la coordinación de la asistencia humanitaria de emergencia de las Naciones Unidas, Informe del Secretario General*, 21 de junio de 1994 (A/49/177/E/1994/80).

⁸ P. Aguilar y M. Richmond, 'Emergency Educational Response in the Rwandan Crisis', en: G. Retamal y R. Aedo-Richmond, eds., *Education as a Humanitarian Response*, Londres, Cassell, 1998, p. 139.

II. Desarrollo por fases de los programas de educación básica

II.1 Introducción

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

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

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

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

PRIMARIA (GRADOS 1 AL 6)	FORMACIÓN ACTUALIZADA DE LOS MAESTROS
Objetivos	Objetivos
○ Proporcionar educación básica (alfabetización y matemática básica e instrucción en conocimientos para la vida); ○ Cubrir las necesidades psicosociales de niños y adolescentes desplazados/traumatizados; ○ Preparar las bases para la educación secundaria; ○ Preparar a los niños/jóvenes para la repatriación, la reintegración o el asentamiento local.	○ Desarrollar la capacidad docente profesional mediante la formación actualizada de maestros; ○ Reciclaje de maestros en materias escolares básicas, en temas psicosociales y en temas relacionados con la preservación de la vida, como la salud, el medioambiente, la resolución de conflictos y los derechos humanos; ○ Preparar a los maestros par la repatriación, la reintegración o el asentamiento local.
Características del programa	Características del programa
○ Clases de preescolar par niños menores de 6 años no financiadas por el ACNUR, salvo los materiales y la formación; ○ Currículum escolar basado en el país o área de origen; ○ Lengua utilizada en las escuelas del país de origen; ○ Escolarización primaria para todos; ○ Clases especiales de tarde para niños/adolescentes fuera de la escuela, con un currículum adecuado; ○ Mínimo de cuatro horas diarias a partir de la clase 1, y de seis horas diarias a partir de la clase 4; ○ Mínimo de cinco días por semana; ○ Dos turnos para duplicar el número de alumnos que pueden recibir enseñanza diaria; ○ Exámenes finales reconocidos por el Ministerio de Educación del país de origen; ○ Movilización del apoyo de la comunidad a través de un comité educativo o una asociación de padres de la comunidad.	○ Selección de maestros a partir de tests o en función de su rendimiento en el "taller del nuevo maestro"; ○ La formación deberá incluir pedagogía, temas escolares, atención a las necesidades psicosociales de los niños, y mensajes sobre higiene, salud, conciencia medioambiental, resolución de conflictos y derechos humanos, etc.; ○ Capacitación de los maestros a ser posible documentada y reconocida por el país de origen; ○ Formación actualizada de todos los maestros en vacaciones/fines de semana/días festivos, al menos diez días al año; ○ Capacitación en la propia escuela a cargo de asesores escolares y de consultores de proyectos educativos; ○ Los maestros refugiados podrán cursar programas de formación nacionales y viceversa, según el caso.

II.2 Situaciones de emergencia

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

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

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

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

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

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

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

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

PRIMARIA (GRADOS 1-6)

Materiales

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

Infraestructura

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

Equipamiento

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

FORMACIÓN ACTUALIZADA DE LOS MAESTROS

Materiales

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

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

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

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

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

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

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

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

La educación en situaciones de crisis:

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

II.3 Respuesta rápida

II.3.1 LA IMPORTANCIA DE LAS ACTIVIDADES RECREATIVAS

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

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



FOTO: P. Williams/CMH

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

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

LA IMPORTANCIA DE LA RECREACIÓN PARA LOS NIÑOS AFECTADOS POR LA VIOLENCIA ORGANIZADA (5)

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

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

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

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

Niños mozambiqueños jugando en un campo de refugiados en Zambia



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

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

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

Para los niños, el juego es un mecanismo adaptativo:

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

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

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

EL JUEGO (7)

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

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

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

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

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

LA FINALIDAD DEL EQUIPO (KIT) RECREATIVO

Objetivo general:

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

Objetivos específicos:

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

Actividades:

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

Logística:

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

Beneficiarios:

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

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

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

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

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

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

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

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

Desarrollo por fases de los programas de educación básica

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

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

II.3.2 LA PRODUCCIÓN DEL EQUIPO “RECREAR”

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

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

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

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

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

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

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

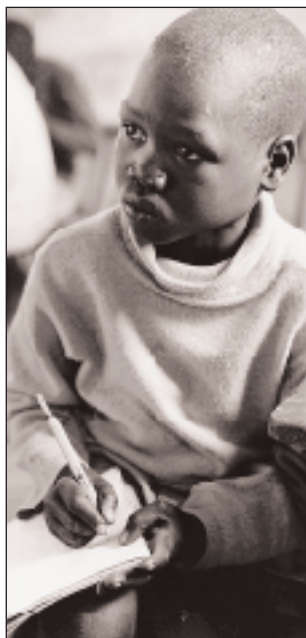


FOTO: P. Williams/CMI

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

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

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

II.4 Educación no formal

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Desarrollo por fases de los programas de educación básica

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

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

La ventaja de la caja y de la bolsa del maestro

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

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

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

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



Desarrollo por fases de los programas de educación básica

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

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

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

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

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

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

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

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

FOTO: UNICEF/Betty Press



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

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

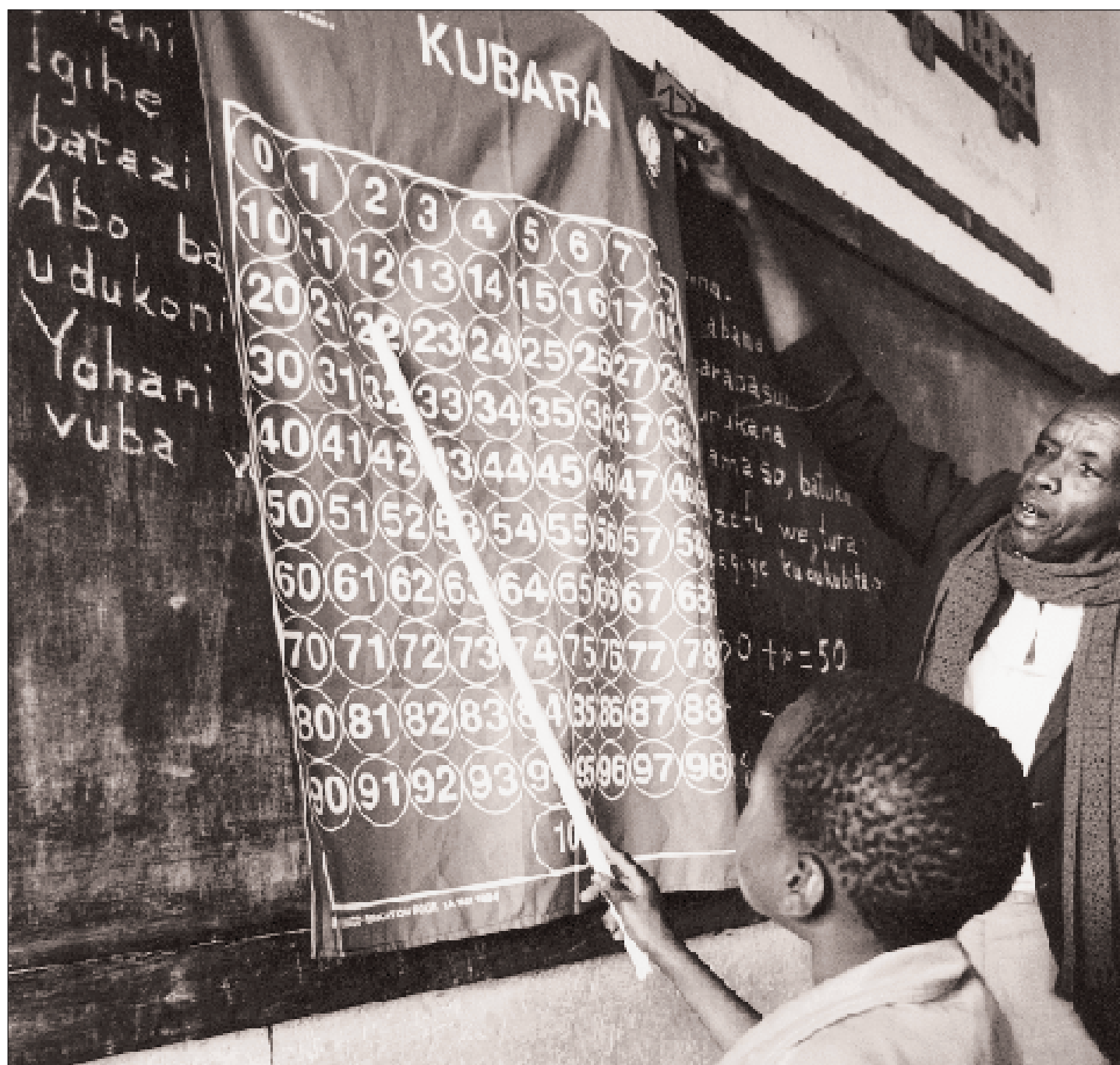


FOTO: P.Williams/CMI

La utilización del PEM en Rwanda

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

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

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

¹⁷ Aguilar y Richmond, *op. cit.*

Desarrollo por fases de los programas de educación básica

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

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

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

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

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

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

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

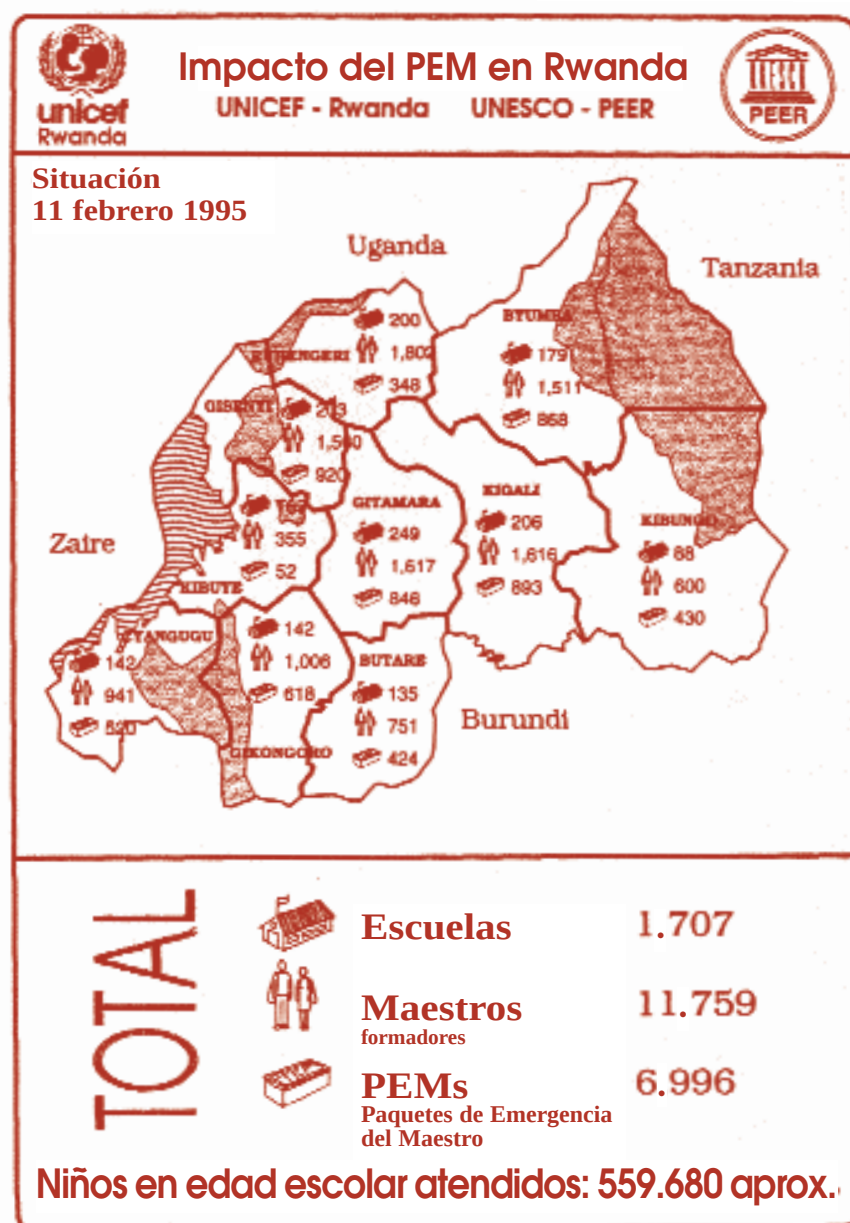


FIGURA 3.
El impacto del PEM en Rwanda

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

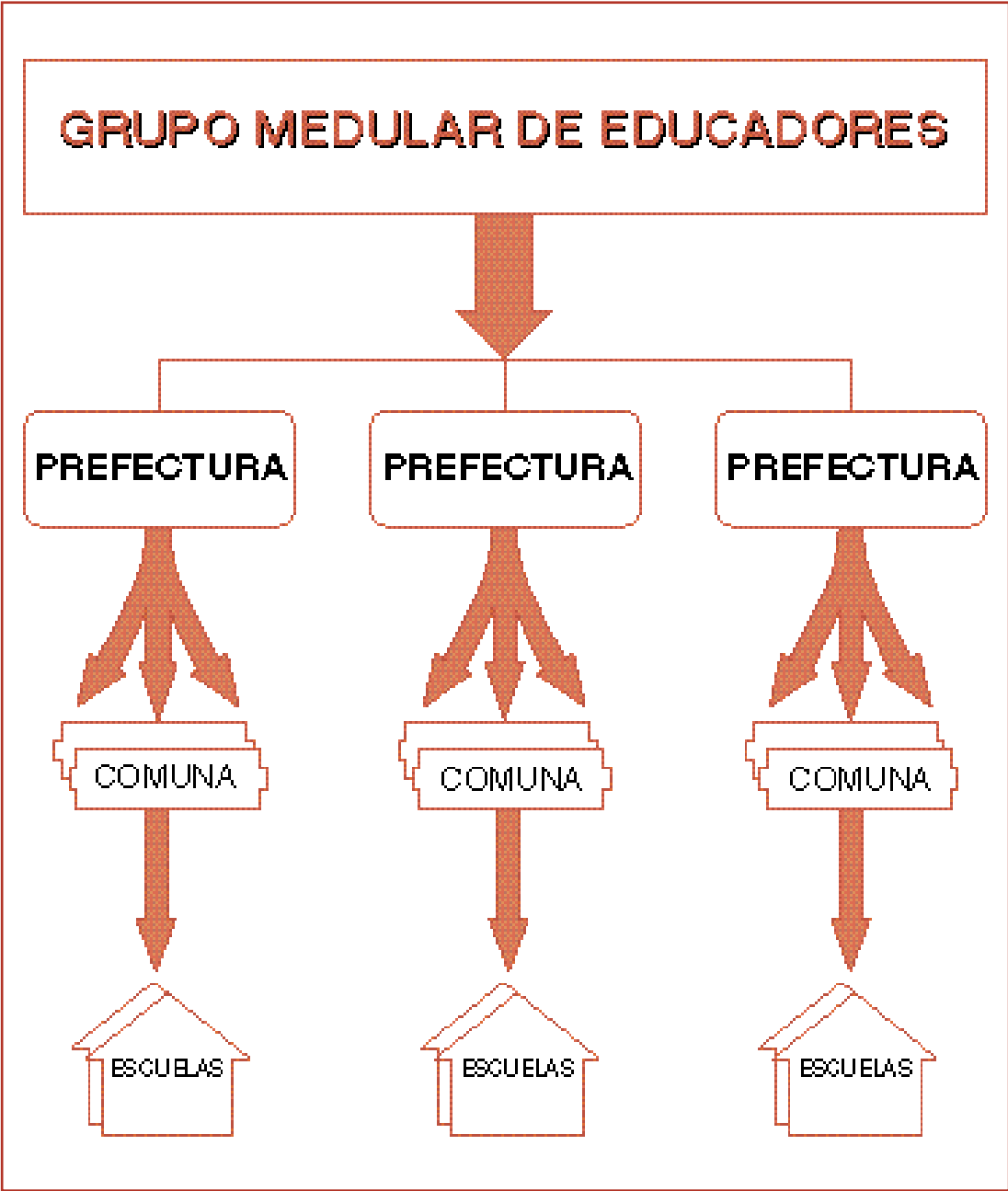
II.5.5 UNA RESPUESTA EDUCATIVA NO FORMAL

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

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

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

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



RESPUESTA EDUCATIVA NO FORMAL

Objetivo general:

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

Objetivos específicos:

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

Actividades:

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

Suministro de materiales educativos:

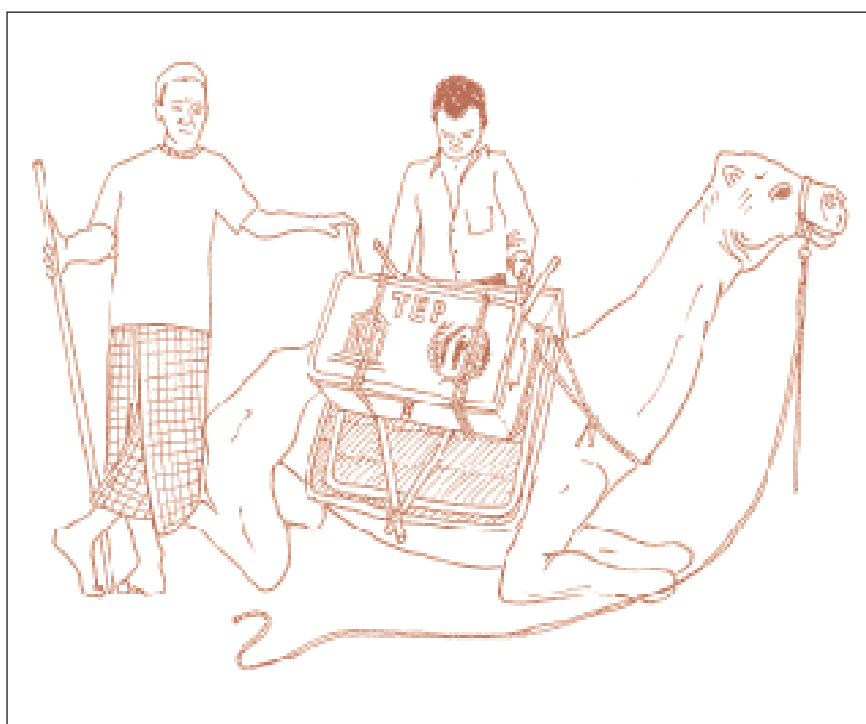
Como principales características, el equipo debe ser **sólido** y **fácil de almacenar y transportar** (la experiencia con los refugiados somalíes, afars y rwandeses demuestra que los equipos educativos eran parte de las cosas que los refugiados se llevaron consigo cuando fueron repatriados). A veces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

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

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

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

Maestros refugiados afar preparándose para su repatriación a Djibouti



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

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

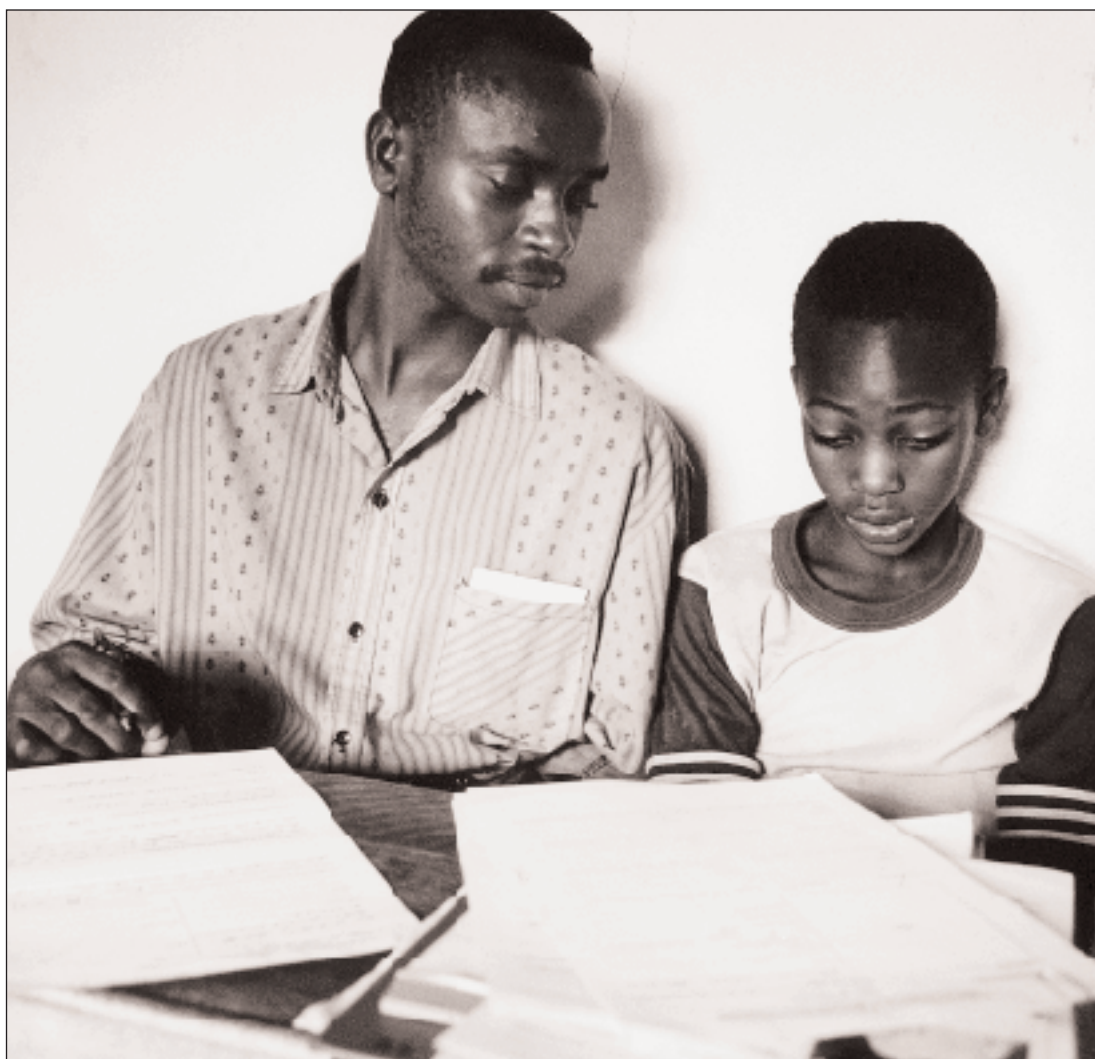
EXPERIENCIAS DE RESPUESTA DE EMERGENCIA

SENSIBILIZACIÓN PSICOSOCIAL EN RWANDA (20)

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

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

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



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

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

EXPERIENCIAS DE RESPUESTA DE EMERGENCIA

PEM PARA ANGOLA, 1996

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

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

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

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

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

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

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

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

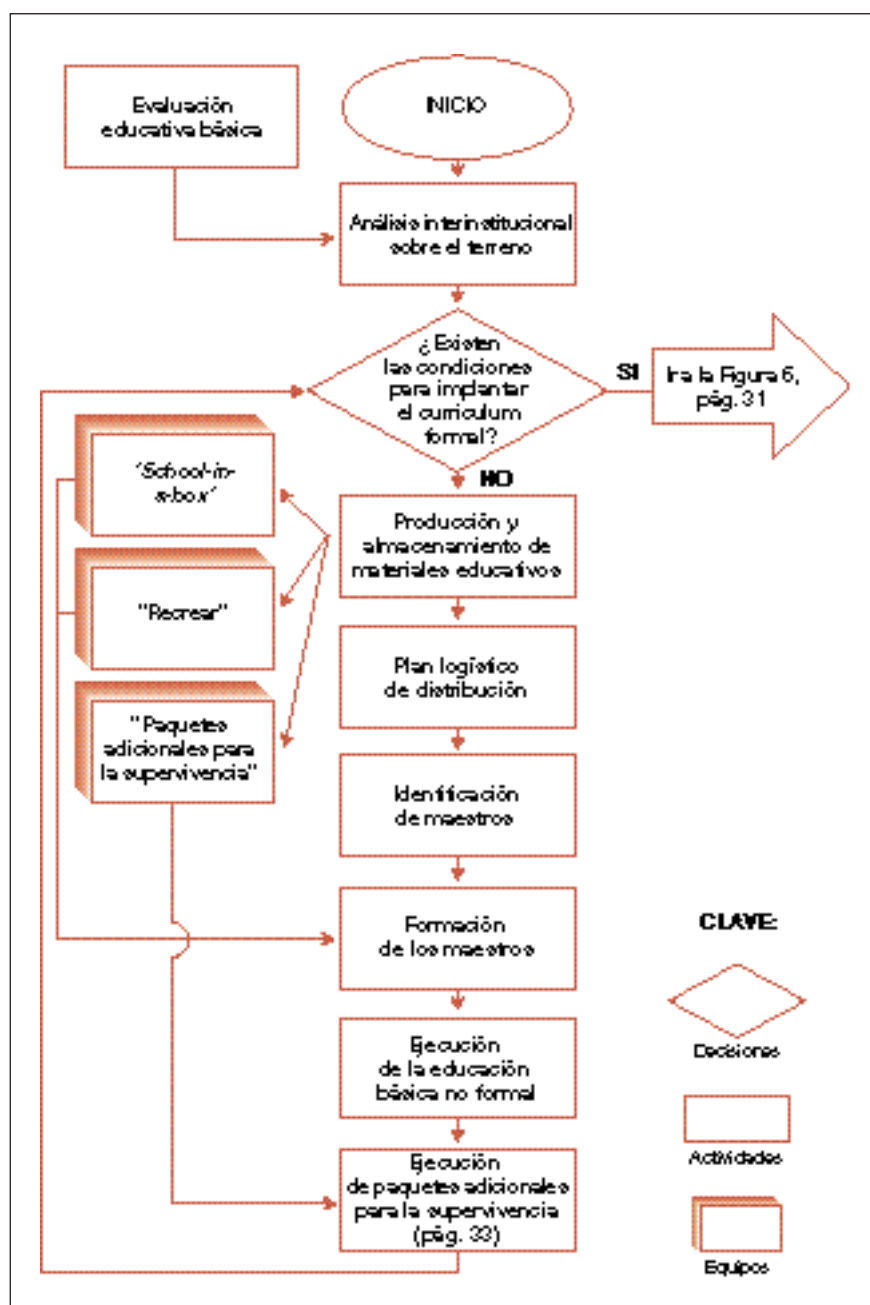


FIGURA 5.
Procedimientos de ejecución sugeridos: intervención educativa recreativa/preparatoria y no formal en una situación de emergencia

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

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

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

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

II.7 Reintroducción del currículum

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

II.7.1 SITUACIÓN DE AULA NORMALIZADA

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

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

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

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

II.7.2 ALGUNAS EXPERIENCIAS

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

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



FOTO: P. Williams/CMI

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

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

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

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

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

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

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



Una situación de aula normalizada

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

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

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

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



EJEMPLOS DE RESPUESTA DE EMERGENCIA

SOMALIA: REINTRODUCCIÓN DEL CURRÍCULUM, 1993-1995

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

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

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

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

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

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

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

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



FOTO: ACNUR/M. Chevallaz

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

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

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

II.7.3 PROCEDIMIENTOS SUGERIDOS PARA REINTRODUCIR EL CURRÍCULO

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

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

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

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

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

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

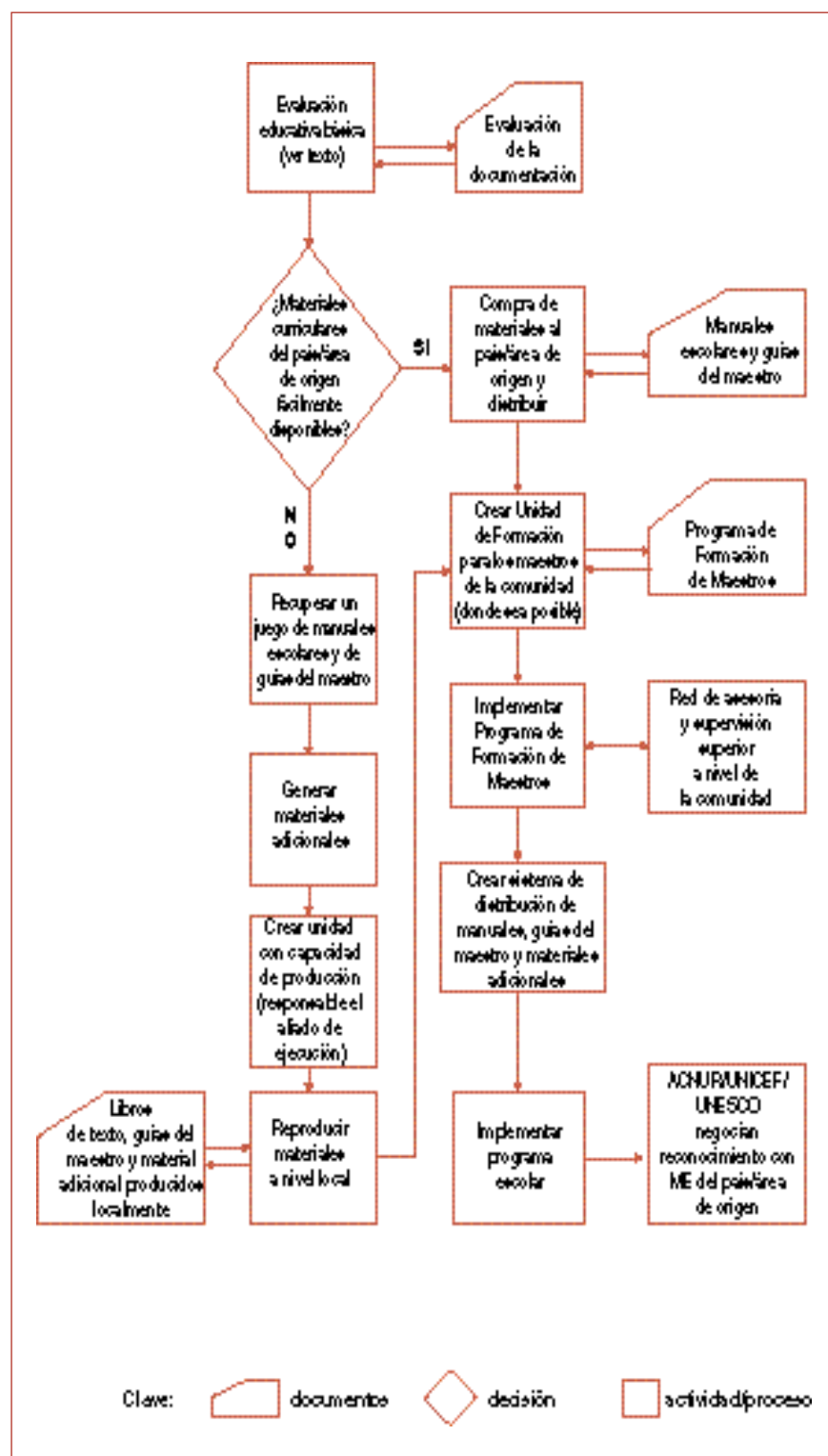
²⁹ A. Mahinda Ranaweera, *Non-conventional Approaches to Education in the Primary Level*, Hamburgo, UNESCO, Instituto para la Educación, 1989, (Monografías UIE, n° 14).

³⁰ H. Hawes, *Child-to-Child, Another Path to Learning*, Hamburgo, UNESCO, Instituto para la Educación, 1988, (Monografías UIE, n° 13).

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

Desarrollo por fases de los programas de educación básica

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



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

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

FIGURA 6.
Procedimientos de ejecución sugeridos para reintroducir el currículum

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



FOTO: ACNUR/R. Chalasani

PROTOTIPO SUGERIDO DE UNIDAD DE PRODUCCIÓN

Equipamiento esencial:*

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

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

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

III. Paquetes adicionales para la supervivencia

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

En palabras de Paulo Freire:

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

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

III.1 Programas de sensibilización sobre las minas

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

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

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

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

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



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

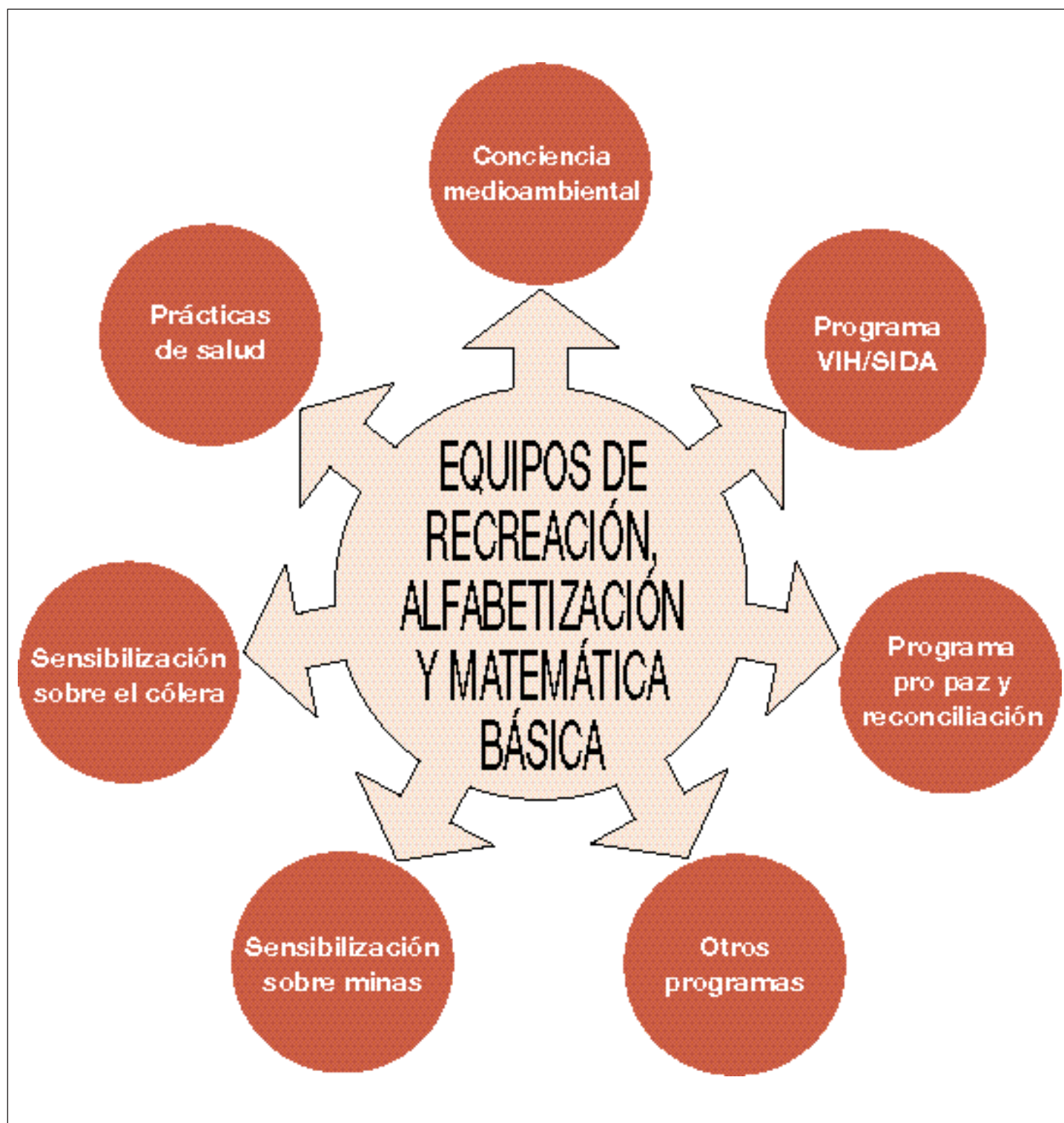


FIGURA 7.
Temas de
emergencia
añadidos al
núcleo básico

discapacitados. Para construir una sociedad posbélica sana hay que ofrecer a sus miembros más jóvenes los conocimientos esenciales para poder vivir sin riesgo entre las minas.

Algunos de los primeros programas de sensibilización sobre minas se deben al Comité Internacional de Salvamento, a la Universidad de Nebraska y a otras agencias transnacionales que operaban en Pakistán/Afganistán a finales

de los años ochenta. El curriculum para el Programa de Sensibilización sobre las Minas (PSM) se basaba en la información recabada en los cuestionarios y recogida en conversaciones con los técnicos en desactivación de minas que trabajaban en Afganistán. Se crearon equipos educativos, así como carteles de tela que mostraban el tipo de minas más frecuentes en Afganistán.

En 1990, en los campos de refugiados de la frontera entre Tailandia y Camboya se implantó un programa muy parecido, basado en el afgano. De nuevo se preparó y se pasó un cuestionario recabando información para poder estructurar el curriculum para un PSM. El cuestionario se adaptó a la especificidad del contexto Camboyano. Se insertaron preguntas adicionales sobre temas más técnicos relacionados con las minas, como por ejemplo cómo identificar y eludir las minas. Las respuestas al cuestionario propiciaron cambios en el diseño del programa, que resultaron en un PSM y un curriculum más flexibles.

A medida que se fue conociendo toda la amplitud y el horror de la crisis de las minas en Camboya, se hacía más y más evidente la necesidad urgente de educar y sensibilizar sobre el peligro de las minas, y que era esencial contar con un buen curriculum para desarrollar ese programa. En 1994, tres organizaciones que operaban en Camboya ya empezaron a utilizar el mismo curriculum y los mismos equipos itinerantes para concienciar sobre las minas.

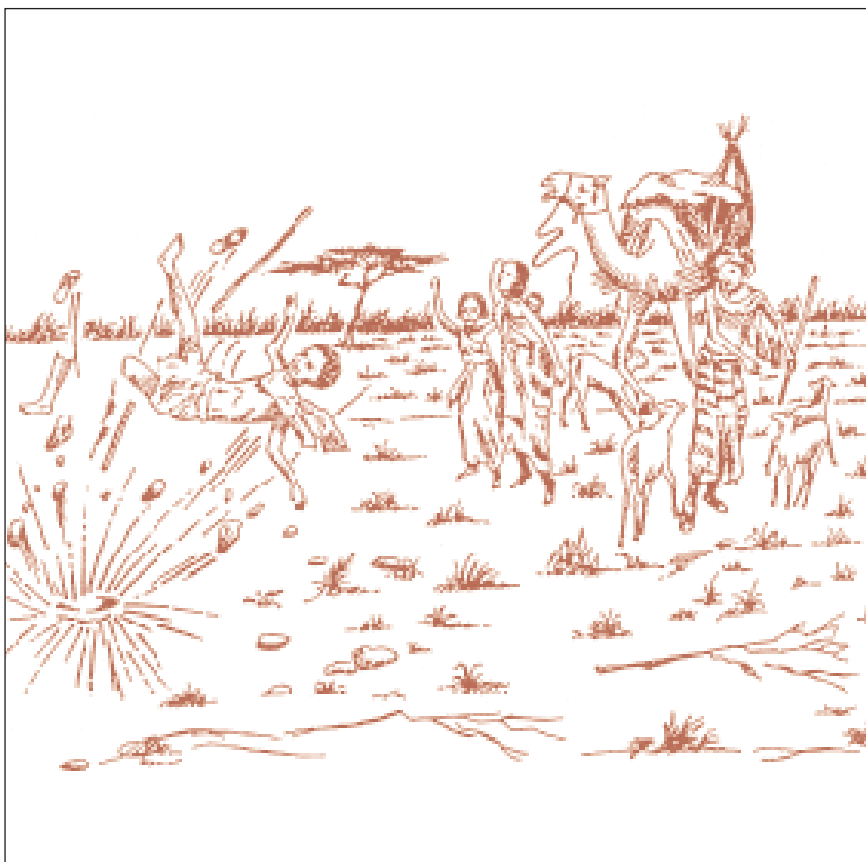
Se identificaron algunos problemas y se aprendieron lecciones de anteriores experiencias con PSMs:

- Los primeros programas tendían a priorizar la información técnica:
 - los peligros físicos que acarrear las minas;
 - tipo de zonas más proclives a contener minas;
 - identificación de minas;
 - indicadores de la presencia de minas;
 - técnicas para evitar minas; y
 - qué hacer en una zona minada.
- Los programas no tenían su base en la comunidad. Por lo general, los educadores del PSM llegaban a una comunidad, presentaban su material (con escaso o nulo input por parte de la comunidad) y se volvían a marchar.
- Los currícula no eran ni interactivos ni adecuados en términos de edad y/o género.
- Hubo (y hasta cierto punto aún sigue habiendo) falta de coordinación y de información compartida entre las agencias y organizaciones presentes en la zona.
- En algunos países, para que los programas resulten eficaces, tienen que ser más sensibles, adaptables o flexibles desde el punto de vista cultural.

- No ha habido ni hay supervisión ni evaluación regulares de los PSMs. Así, aunque consta que mucha gente ha tenido acceso a los programas, es muy difícil — por no decir imposible — determinar el éxito y las consecuencias de esos programas.

Impartir en la escuela información sobre las minas no es fácil cuando los planes de estudio son rígidos. Para poder transmitir toda la información del PSM, hubo que condensarla y acortarla. Este método añadía un tema más a un plan de estudios ya sobrecargado, era corto, y estaba casi siempre vinculado a las operaciones de remoción de minas en el país. Así que la educación contra las minas se integró no en el sistema escolar, sino en las operaciones locales de desactivación de minas — y aún es así en la mayoría de PSMs en el mundo. Esto se debe en parte al hecho de que los PSMs se conciben y desarrollan en general por quienes más saben de minas, que son los técnicos en remoción de minas, y por quienes tratan a las víctimas de las minas, que es el personal médico. Sólo recientemente han empezado los gobiernos nacionales a asumir que la remoción de minas no es tarea que pueda realizarse en poco tiempo, y que hay que abordar el problema a largo plazo.

Dibujo contenido en el paquete de sensibilización sobre minas de Somalia



EXPERIENCIAS DE RESPUESTA DE EMERGENCIA

SENSIBILIZACIÓN SOBRE LA MINAS EN AFGANISTÁN

El peligro de las minas terrestres ha afectado a muchas escuelas de Afganistán. Algunas zonas escolares ya están limpias de minas, pero otras no. En Kabul, la capital afgana, había 25 escuelas densamente minadas. Los alumnos no podían ir a clase por miedo a que un paso en falso pudiera matarlos. Pero en 1996 y en 1997 los desminadores del Programa Afgano de Acción contra las Minas limpiaron la mayoría de las escuelas. Gracias a este programa, ahora las escuelas de Kabul enseñan a los alumnos cómo evitar las minas antipersonal.

Pese a todo, todavía quedan escuelas de alto riesgo en Afganistán. Aquí se citan algunas identificadas para este proyecto:

La Escuela Primaria de Suficarim, emplazada en la provincia de Pakita (al este de Afganistán), está actualmente cerrada debido a las minas y a la destrucción del establecimiento. Solía impartir clases a niños de tres pueblos (de 300 habitantes cada uno). La escuela está rodeada de 26.000 m² de terreno minado, lo que supone un riesgo mayor para los niños. Un equipo de desminadores podría limpiar la zona en un mes.

La Escuela Secundaria de Alikhiel, también en la provincia de Pakita, cuenta con unos 250 alumnos de entre 5 y 16 años. Una tercera parte de ellos tiene entre 7 y 10 años y suelen ir acompañados por sus hermanos y hermanas mayores. A ambos lados de la escuela hay unos 14.000 m² de terreno minado, lo que plantea un riesgo enorme y permanente para los niños. Más de uno ha sido ya víctima de las minas. No hace mucho un equipo de desminadores limpió y abrió un camino de acceso a la escuela. Un nuevo equipo debería seguir en breve con la tarea de limpieza y remoción de minas.

La Escuela Superior de Sikander Khiel, que se halla asimismo en la provincia de Pakita, está cerrada debido a las minas y a la destrucción del local. La escuela solía atender a unos 500 niños de 400 familias de la zona. En y alrededor de la escuela hay 2.500 m² de terreno minado. Un equipo de desminadores podría limpiar el área en un mes.

FUENTE: globalschoolbus@un.org



A partir de las experiencias mencionadas, la UNESCO, en coordinación con el ACNUR en Somalia y con el UNICEF en Rwanda, diseñó una campaña de sensibilización sobre las minas (CSM) que se ha llevado adelante en Somalia y Rwanda. Esta campaña utiliza una metodología no convencional destinada a escuelas y jóvenes en sus respectivas comunidades. La CSM consiste en un paquete de instrucciones para la capacitación de maestros, un vídeo para educación pública, y un programa itinerante ("road show") que permita llevar el mensaje educativo a zonas remotas y de difícil acceso que no puedan recibir el mensaje a través de la escuela. A tenor de la eficacia de estos progra-

mas, la UNESCO/OIE (en coordinación con el ACNUR y el UNICEF) diseñó un paquete educativo de sensibilización sobre las minas (PESM) para Bosnia (2).

Una estrategia interinstitucional en favor de la sensibilización antiminas en la escuela debe transmitir la idea de que las escuelas tienen también la responsabilidad de concienciar a los niños sobre este tema. Esto constituye una indicación básica del interés en la preparación de

² Retamal y Aedo Richmond, *op.cit.*, capítulos 9 y 13.

un curriculum humanitario formal o no formal. Manteniendo entre la generación posbélica la memoria del horror cotidiano que representan las minas, estamos reproduciendo los valores de la paz y la reconciliación.

Así, ha habido iniciativas importantes para sentar las bases de un proceso más permanente de información y de investigación en el ámbito de la educación sobre las minas.

Los esfuerzos del UNICEF/OPEM siguen constituyendo la base de datos más asequible y actualizada. La UNESCO/OIE ha preparado una importante publicación sumamente actualizada con los últimos datos e investigaciones en el ámbito de la educación para la sensibilización antiminas (3). Este proyecto es también un proceso en curso que está reflejado en *la Global Information Network in Education* (Red Global de Información en materia de Educación) (GINIE), de la Universidad de Pittsburgh. GINIE permite acceder por vía electrónica a materiales educativos en uso o utilizados, según la premisa de que las lecciones aprendidas bajo unas determinadas condiciones pueden inspirar y ayudar a otras. La página web dedicada a la educación en materia de sensibilización sobre las minas, creada en colaboración con la OIE, es hoy una red sumamente desarrollada de especialistas en este especial ámbito educativo, y constituye también un depositario dinámico de materiales de sensibilización sobre minas procedentes de todo el mundo. La página web que GINIE tiene en Internet irá incorporando todas las futuras contribuciones e investigaciones en curso en esta materia (4).

III.2 Educación para prevenir el cólera y las enfermedades de origen hídrico

En muchas situaciones de crisis humanitaria, las comunidades quedan privadas de acceso al agua potable y a buenos sistemas de saneamiento. Las enfermedades de origen hídrico, especialmente el cólera, o las infecciones bacterianas que provocan la diarrea y la deshidratación, constituyen con mucho las principales causas de mortalidad entre los refugiados y las



³ UNICEF, *Children and Anti-Personnel Landmines*, Nueva York, Operaciones de Emergencia (OPEM), sin fecha (publicado como base de datos). Se trata de una serie de fichas que destacan la crisis mundial que suponen las minas, la postura y la campaña del UNICEF a favor de la prohibición total de la producción, uso, almacenaje, venta y exportación de minas antipersona. También incluye información concreta por países sobre los programas del UNICEF sobre educación en esta materia. Disponible en: UNICEF, Departamento de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas (DAH), o en el Comité Internacional de la Cruz Roja. Ver también: P. Baxter, J. Fisher y G. Retamal, *La concienciación sobre las minas antipersonal*, Ginebra, Oficina Internacional de Educación/UNESCO, 1997 (disponible en inglés, francés y castellano).

⁴ GINIE (Universidad de Pittsburgh), *Home Page for Mine-Awareness Education*. Un foro abierto y punto de intercambio pedagógico sobre temas relacionados con el desarrollo de los PSMs. Todo lector interesado puede contribuir y participar. Para más información, contactar con: Prof. Maureen McClure, Directora, GINIE, School of Education, Institute for International Studies in Education, University of Pittsburgh, 5K01 Forbes Quadrangle, Pittsburgh, PA 15260, USA. Internet: <http://www.pitt.edu/~ginie/lm>

CLAVES PARA UNA EDUCACIÓN PÚBLICA SOBRE EL CÓLERA

Para prevenir el cólera:

- beber solamente agua de procedencia segura o que haya sido desinfectada;
- cocer los alimentos, o recalentarlos a conciencia, e ingerirlos cuando aún están calientes;
- evitar los alimentos no cocidos a menos que puedan pelarse;
- lavarse las manos tras cualquier contacto con excreciones y antes de preparar o ingerir alimentos;
- eliminar o enterrar enseguida los excrementos humanos.

Recuerda:

- con un tratamiento adecuado el cólera no es fatal;
- llevar de inmediato a los pacientes con posibles síntomas de cólera a un agente de salud para su tratamiento;
- aumentar las cantidades de líquido que se da a los pacientes;
- la vacuna contra el cólera no es eficaz.



Poster anticólera

PDIs. Sin embargo, si las comunidades de refugiados y otras poblaciones e individuos afectados logran mejorar sus prácticas en materia de higiene, pueden contribuir a mejorar su salud. También puede trabajar para, poco a poco, ir perfeccionando sus sistemas de saneamiento: el suministro de agua potable. El nivel de salud de la población no puede mejorar si las personas afectadas por el cólera no son tratadas. Educar para elevar el nivel de conciencia frente al cólera significa ayudar a las personas, a las familias y a las comunidades a comprender la relación que existe entre una higiene deficitaria y la enfermedad. También significa estimular y ayudar a la gente a mejorar un comportamiento que, cuando se modifica, contribuye a reducir la enfermedad. La educación en

materia de higiene anima a las familias y a las comunidades a descubrir modos de diseñar y construir sus propios servicios, lo que a su vez les permitirá mejorar y reconstruir su comunidad, manteniendo así bajo control el factor más importante de inquietud y miedo (5).

No basta con ofrecer educación sobre higiene y sentarse luego a esperar a que la comunidad acepte y utilice la tecnología sanitaria que se le ha suministrado. Se trata tan solo del primer eslabón para que gradualmente sean las propias comunidades quienes tomen decisiones informadas y se doten de medios y de poder para atajar las causas del cólera y de otras enfermedades diarreicas. Y para ello la comunidad debe tener la oportunidad de participar en la toma de decisiones, sobre todo en la selección de las tecnologías de saneamiento más acordes con sus costumbres culturales y con sus actuales realidades cotidianas.

III.2.1 PREVENIR LA PROPAGACIÓN DE UN BROTE EPIDÉMICO

La gente contrae el cólera por beber agua o ingerir alimentos contaminados de cólera. La prevención empieza reduciendo las posibilidades de ingerir bacterias. Cuando aparece el cólera en una comunidad, hay que intensificar los esfuerzos para promover la adecuada eliminación de los desechos humanos, suministrar agua potable y asegurar prácticas higiénicas en el manejo de los alimentos.

La educación en materia de salud es la clave para la sensibilización y la cooperación públicas. La vía más rápida para controlar un brote epidémico es movilizar a la gente para que ayude a limitar su propagación. En el control de la epidemia los maestros experimentados, los agentes comunitarios y los educadores de salud desempeñan un rol importante. Las organizaciones de la comunidad y las que operan sobre el terreno también pueden ayudar a difundir mensajes de salud a través de sus programas.

Es especialmente importante decirle a la gente que, en la mayoría de casos, el cólera se puede tratar con medidas muy simples, y que las vacunas no son eficaces. No hay nada como beber sólo agua potable, practicar una buena higiene personal y comprobar que los alimentos estén debidamente preparados (6).

⁵ Organización Mundial de la Salud, *Fact Sheet – Environmental Sanitation: cholera and other epidemic diarrhoeal diseases control*, Ginebra, OMS/EOS, 1996.

⁶ Organización Mundial de la Salud, *Guidelines for Cholera Control*, Ginebra, 1993, p. 24.

PLAN DE ACCIÓN PARA LA EDUCACIÓN EN MATERIA DE HIGIENE

La preparación de un plan de acción para la educación en materia de higiene implica tomar las siguientes decisiones:

- cómo lograr la participación de la comunidad;
- quién/es serán los destinatarios de la educación;
- cuál será el contenido de la educación;
- qué métodos educativos se utilizarán;
- quién llevará a cabo las actividades educativas;
- qué programas sociales y económicos de acompañamiento serán necesarios;
- qué otros agentes o sectores sobre el terreno estarán implicados;
- cómo diseñar tecnologías para que sean aceptables y asequibles;
- cómo gestionar el programa (7).

III.3 Conciencia medioambiental (8)

Los refugiados, los retornados, las PDIs y las poblaciones que han sido víctimas de la guerra padecen también las consecuencias del daño medioambiental perpetrado contra su medio. Su salud se ve amenazada por la contaminación química y fecal del agua, del suelo y del aire, y por el hacinamiento, el polvo y el humo. Los efectos de la degradación medioambiental son mucho más perjudiciales para las mujeres y los niños, sobre todo los que afectan ala recogida de leña para combustible. Las mujeres y los niños tienen que dedicar muchas horas a buscar y acarrear leña, lo que acrecienta su grado de exposición a las agresiones. Es una de las razones que obligan a los niños a abandonar la escuela. A medida que la leña se hace más escasa y difícil de obtener, se reduce el tiempo dedicado a cocinar y a hervir el agua, lo que provoca un aumento de la incidencia de enfermedades. Además, las familias refugiadas pueden verse forzadas a vender parte de sus raciones de comida para obtener el combustible necesario para cocinar los alimentos, lo que provoca su desnutrición.

Los conflictos entre los refugiados, los retornados, las PDIs y las comunidades nacionales por los recursos naturales son una fuente mayor de problemas económicos, políticos y sociales. Otra de las causas de la miseria económica prolongada es la deforestación de la vegetación natural y el agotamiento de los recursos de agua, que acaban por deteriorar los pastos y las tierras de cultivo. Es posible que los refugiados hayan empezado a desempeñar un rol positivo en las economías locales, pero también es cierto que su presencia rompe total-

mente las pautas económicas locales. Pero casi nunca se registra ni cuantifica el ingente costo económico de esta destrucción.

En el marco de la población afectada por la crisis humanitaria, la definición más pragmática de la educación medioambiental es la que la caracteriza como

un proceso permanente donde los individuos adquieren conciencia de su medio, y aquellos conocimientos, valores, capacidades, experiencias y

⁷ Para “educar a los educadores”, la OMS ha elaborado una serie de materiales sumamente adecuados para programas sobre el terreno relacionados con maestros, agentes comunitarios y de salud:

- Organización Mundial de la Salud, *Teachers' Guide for Basic Epidemiology*, 2nd ed., Ginebra, 1994. (Disponible en inglés y en francés). Este manual presenta una introducción a los principios y métodos de la epidemiología. Empieza con una explicación de las causas de la enfermedad, con especial atención a los factores medioambientales modificables, y luego los autores pasan a mostrar cómo aplicar la epidemiología para prevenir enfermedades y propiciar la salud.
- Organización Mundial de la Salud, *Teacher's Guide for One-Week Training Workshop: basic environmental epidemiology*, Ginebra, 1994. Esta guía del maestro pretende ofrecer a los epidemiólogos medioambientales herramientas, un marco y enfoques docentes para organizar e iniciar un taller introductorio de una semana sobre epidemiología medioambiental. Recomendado a las agencias que operan sobre el terreno.

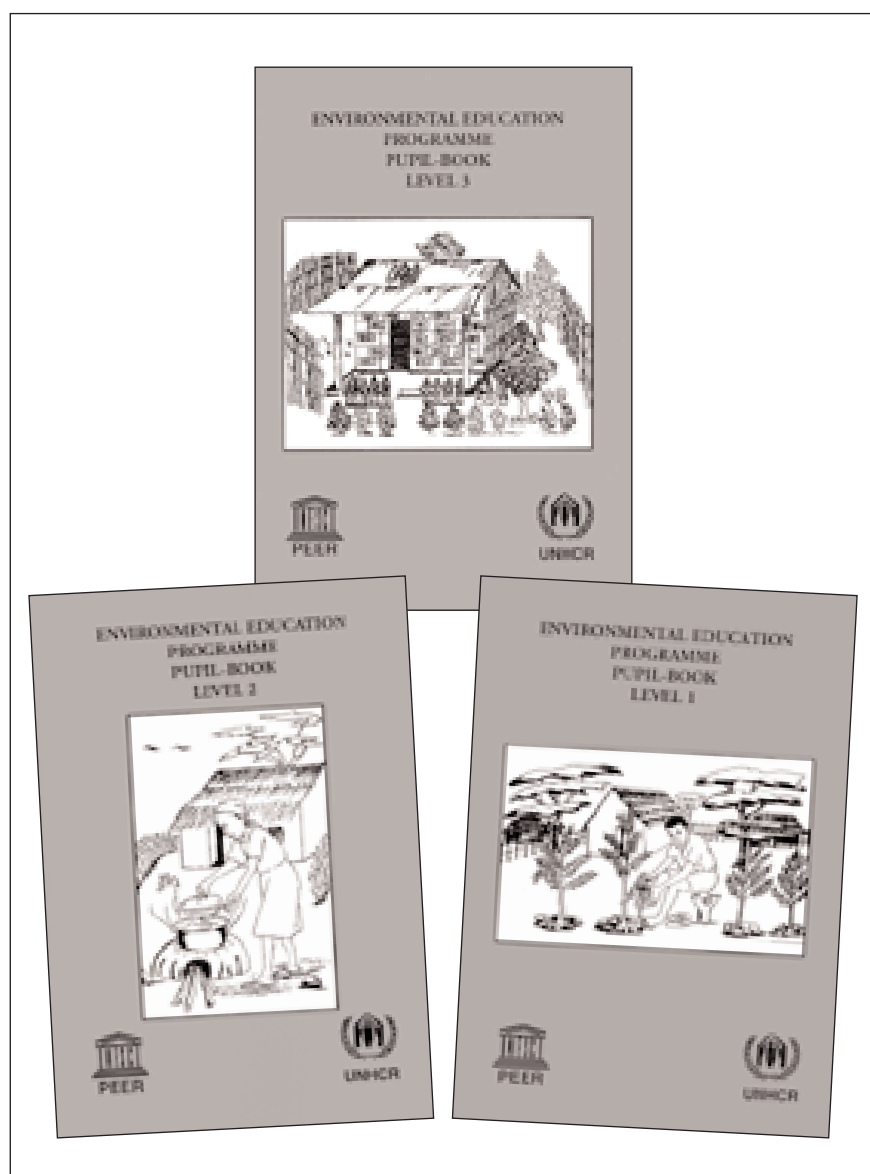
⁸ Esta sección se basa fundamentalmente en: Christopher Talbot y Kibe Muigai, *Environmental Education for Refugees: guidelines, implementation and lessons learned*, en: Retamal y Aedo Richmond, *op. cit.*

determinación que les permitirán actuar individual y colectivamente para resolver problemas medioambientales presentes y futuros, y satisfacer sus necesidades sin comprometer las de las futuras generaciones.” (9)

Los esfuerzos de educación medioambiental se destinarán fundamentalmente a cuatro poblaciones:

- Refugiados y PDIs en situaciones “estables”, donde no se prevén grandes flujos migratorios ni repatriaciones masivas;
- Refugiados y PDIs en situación de emergencia;
- Poblaciones locales de acogida
- Retornados: educación para la reconstrucción y rehabilitación del medioambiente devastado por la guerra

Tres folletos-tipo de educación medioambiental



III.3.1 OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL DE EMERGENCIA Y PARA REFUGIADOS

La formulación más clara de las metas globales de la educación medioambiental se encuentra en el informe final de la primera Conferencia Intergubernamental sobre Educación Medioambiental celebrada en 1977 en Tbilisi, Georgia, bajo los auspicios de la UNESCO:

- Fomentar la conciencia y el interés por la interdependencia económica, social, política y ecológica en las áreas urbanas y rurales.
- Dar a todo el mundo la oportunidad de adquirir los conocimientos, los valores, las actitudes, las obligaciones y la capacidad necesarios para proteger y mejorar el medioambiente.
- Crear nuevas pautas de comportamiento entre las personas, los grupos y la sociedad como un todo hacia el medioambiente (10).

Trasladados al contexto de emergencia compleja o de refugiados, las metas enunciadas en el informe final de Tbilisi expresan perfectamente los objetivos de la educación medioambiental para refugiados, comunidades nacionales y retornados.

III.3.2 EL TEMARIO DE LA EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL PARA REFUGIADOS

Los siete grandes tópicos que se mencionan a continuación conforman el temario que figura en la mayoría de programas de educación medioambiental para refugiados:

- Conservación de energía;
- Cobijo sostenible;
- Conservación de árboles y otras plantas;
- Conservación del suelo;
- Conservación del agua;
- Salud medioambiental;
- Leyes y tradiciones locales relativas al uso de recursos naturales.

⁹ PNUE/UNESCO/OCDE, París, 1992, citado en Ousmane Thioune, *Environmental Education Techniques Suitable for Use in Rural Areas in Senegal*, Bradford, GB, Universidad de Bradford, 1993, p. 32.

¹⁰ Sterling, Stephen, 'Mapping Environmental Education: progress, principles and potential', en: Walter Leal Filho y Joy A. Palmer, eds., *Key Issues in Environmental Education*, p. 1-19, Bradford, GB, Horton, 1992.

FOTO: UNICEF/Betty Press

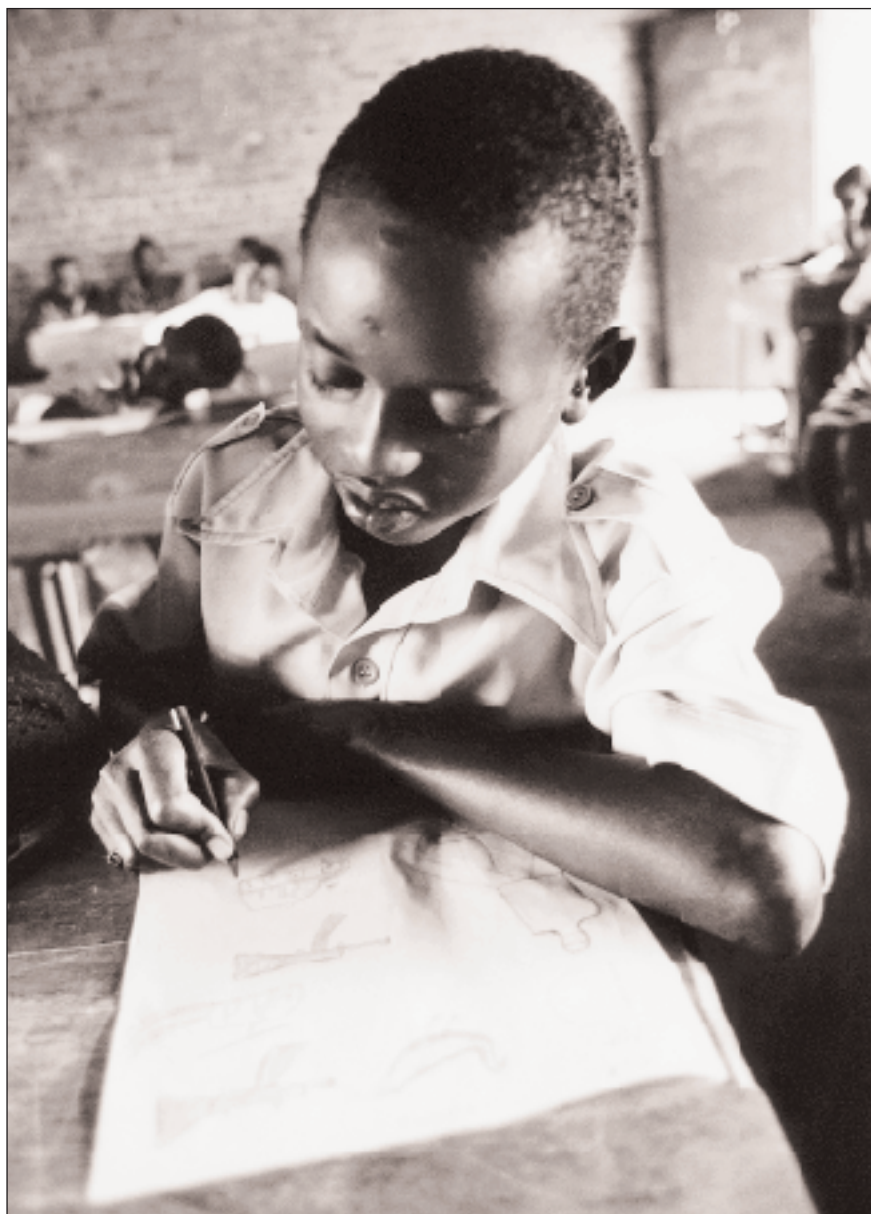
En 1995 se inició en Kenya un Proyecto Piloto inspirado en los mencionados principios y prácticas, con importantes “extensiones” en Uganda, Etiopía y la República Unida de Tanzania. Se han puesto en marcha estas propuestas metodológicas y se han elaborado materiales asociados tras proceder a una valoración del proyecto piloto de Kenya. Además, se están llevando iniciativas de educación medioambiental a los campos de refugiados somalíes, sudaneses y Rwandeses de Uganda y Etiopía (11).

III.4 Educación para la paz y la reconciliación

También la educación para la paz y la reconciliación se ha implantado en varios países en crisis, con distintos grados de éxito. En esta sección se describen algunas de estas experiencias. Como no se ha realizado una evaluación sistemática de ellas, aún no es posible determinar su relevancia y la influencia de su enfoque metodológico. Es un ámbito que está en evolución y que exige más investigación y reflexión. Pero sigue existiendo una profunda brecha entre los especialistas en educación que trabajan sobre el terreno en situaciones de emergencia, y las copiosas contribuciones metodológicas y las iniciativas de desarrollo curricular que se producen en los países desarrollados en materia de educación, paz y reconciliación (12).

III.4.1 SOMALIA: DE LA CAMPAÑA POR LA PAZ AL PAQUETE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La Campaña en favor de la Paz en Somalia (1994) fue concebida como una estrategia para estimular la sensibilidad del pueblo somalí hacia las consecuencias de la violencia y de la cultura de las armas de la sociedad somalí. Había una necesidad clara de ofrecer imágenes y modelos alternativos a la idolización y romantización de las armas, consideradas como símbolo de machismo y valentía. Hubo que luchar contra el uso de las armas no sólo como un instrumento para dirimir conflictos sino también como el único medio de supervivencia económica para muchos. Se ha montado un programa itinerante sobre el tema de las armas llamado “tira el arma, reconstruye la nación”, que puede adquirirse igualmente en forma de vídeo o de casete en inglés y somalí. Con este fin, se concibieron y realizaron los siguientes planes de acción:



- Producción y distribución de folletos, pósters de tela, camisetas de “Educación para la paz”, y un mapa de Somalia;
- Creación del Comité de la Educación para la Paz en Mogadiscio formado por la UNESCO, UNOSOM 3D (Desarme, remoción de minas y desmovilización), UNOSOM Media Products, Radio SNA (La Voz del Pueblo), Radio Ali Mahdi (la Radio del Norte de Mogadiscio) y periódicos de Mogadiscio;

Un niño Rwandés dibujando armas durante el programa de tratamiento de traumas del UNICEF

11 ACNUR-UNESCO/PEER, *Environmental Education Programme*, Nairobi, 1996. (El programa consiste en tres libros del alumno con sus correspondientes guías del maestro, ver página anterior.)
12 Shapour Rassekh, *Education et culture de la paix: sélection bibliographique mondiale*. Paris, UNESCO, 1996. (Datos IBE)

EXPERIENCIAS DE RESPUESTA DE EMERGENCIA

LIBERIA: KUKATONON

Tras casi seis años de conflicto armado, un reciente acuerdo ha abierto el camino de la paz en Liberia. La Asociación Cristiana de Salud de Liberia, con el apoyo del UNICEF, inició en marzo de 1992 el Proyecto de Educación para la Paz *Kukatonton* (que significa “somos uno” en lengua kpele) como proyecto piloto en quince escuelas. El proyecto ofrece a los alumnos formación para la resolución de conflictos y les pide que practiquen en las escuelas su nueva capacidad de mediación entre sus compañeros.

El proyecto *Kukatonton* fue una respuesta a la guerra civil que había estallado en diciembre de 1989. Más de 850.000 liberianos huyeron del país. *Kukatonton* ha evolucionado con los años, pero sigue priorizando dos áreas principales:

- talleres de capacitación para la resolución de conflictos, y
- expresión creativa a través de la obra teatral, la canción y la danza.

El proyecto piloto reúne a un equipo de líderes escolares para que participen en programas de capacitación de diez días dirigidos por una ONG asociada. El curso prepara a los alumnos para mediar y solucionar conflictos entre otros alumnos de su escuela. Durante la formación, aprenden a:

- controlar desacuerdos, peleas y diferencias de opinión mediante un amplio abanico de respuestas creativas para resolver el conflicto;
- comprender las causas del conflicto y la violencia;
- familiarizarse con métodos para crear confianza dentro de la comunidad;
- reforzar el autorespeto y la autoestima de sí mismos y de sus compañeros, así como la confianza y el sentido de responsabilidad;
- practicar métodos y técnicas para la comunicación, la cooperación y la reconciliación;
- estudiar y aplicar las técnicas de mediación.

En un periodo de seis meses se formaron un total de ochenta alumnos, se establecieron grupos de mediación, y se realizó una evaluación en las escuelas. A mitad del curso, artistas y actores seleccionaron a otros alumnos para iniciarlos en el teatro por la paz, creando “compañías culturales” en cada escuela.

Entre 1992 y 1995 se organizaron actividades continuas basadas en representaciones teatrales sobre la paz escenificadas por los alumnos en las escuelas, y también se crearon talleres de capacitación de los maestros para la resolución de conflictos, que culminó en la producción de un manual para la educación de educadores y la creación de equipos escolares de gestión de conflictos o *palava*. También se elaboró un paquete de capacitación para ayudar a los maestros a integrar las lecciones del manual de formación *Kukatonton* en sus clases.

El manual y los talleres en favor de la paz se habían diseñado con vistas a lograr metas importantes, y la plena implantación del programa no será posible hasta que aquéllas se hayan conseguido. La intención era:

- reducir de manera sustancial el nivel de conflicto en la escuela;
- ofrecer a los niños la oportunidad de hacer uso de su talento artístico para educar a sus compañeros, padres y comunidades en la paz;
- asegurar que los líderes escolares y comunitarios transmitan de manera eficaz las técnicas y los conocimientos requeridos para la resolución no violenta de conflictos;
- estimular a los individuos a integrar cuanto habían aprendido en su vida personal y profesional diaria.

Lamentablemente, debido al deterioro de la situación política, el programa ha sido discontinuado.

- Una Consultoría de Educación para la Paz que culminó en un informe de la misión titulado “Un Programa Itinerante” (“*Road Show*”) *QORIGA DHIG QARANKA DHIS* (*tira las armas, reconstruye la nación*) redactado por los medios impresos de Mogadiscio;
- Simposia/reuniones sobre el tema de la Cultura para la paz en Somalia destinados a intelectuales

somalíes en Sana’a (17-20 abril 1995), París (25-27 octubre 1996) y Addis Abeba (8-10 junio 1996);

- Producción de un vídeo de bajo costo con canciones en favor de la educación para la paz, y desarrollo de un Paquete de Educación para la Paz con canciones, cuentos, actividades y juegos destinado a contextos docentes formales/no formales.

III.4.2 EL PAQUETE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (PEPP)

El objetivo inicial del Paquete de Educación para la Paz era familiarizar a los niños somalíes con la idea de la solución no violenta de conflictos. Mediante esta formación, de un año de duración, los niños asimilan conceptos relativos a la paz y aprenden a practicarlos en casa y entre sus allegados y vecinos. Con este fin, algunas lecciones contienen ejercicios que requieren la participación de los padres, de la familia en general y de la comunidad en su conjunto. Para la comunidad, las actividades del PEPP suponen una continua exhortación al cese de las hostilidades y en favor de la paz.

Estrategia de ejecución y de supervisión: El paquete prototipo, en inglés y en somalí, ha sido puesto a prueba sobre el terreno en Jowhar y en el Shabelle Medio, en Somalia. Un

consultor a tiempo completo de la CE-Somalia y de la UNESCO-PEER permitió crear este paquete en un periodo de siete meses, con la ayuda a tiempo parcial de escritores, grafistas, artistas, mecanógrafos y otros.

Además de este paquete (que puede modificarse fácilmente para su utilización en otros países), la UNESCO-PEER desplegó sus recursos humanos y materiales en Somalia y en los campos para poner en marcha este proyecto. El Servicio Jesuita para Refugiados (SJR) financió la producción de 400 paquetes. A razón de 40 alumnos por paquete, se ha podido acceder a un total de 16.000 niños, y a sus padres y comunidades respectivas. Dado que el UNICEF y el PNUD se han interesado por el paquete, también se implicarán y contribuirán a producir y distribuir 1.000 paquetes, abarcando un total de 40.000 alumnos.

EXPERIENCIAS DE RESPUESTA DE EMERGENCIA BURUNDI: *BÂTISSONS LA PAIX/GIRA AMAHORU*

Este proyecto fue diseñado para que “los jóvenes aprendan los conocimientos y las técnicas necesarios para resolver sus conflictos de manera pacífica, hacer frente al estrés de los conflictos étnicos violentos y preparar un futuro menos violento, ofreciéndoles ayuda psicosocial y técnicas educativas”.

Este proyecto se inició en octubre de 1994 en 1.500 escuelas primarias y secundarias y otros centros de enseñanza. Logró llegar a 100.000 alumnos de Burundi con lecciones sobre la consecución de paz. El proyecto iba destinado tanto a la educación formal como a la no formal. Durante los talleres de capacitación para la resolución de conflictos, entre los asesores educativos y los administradores escolares se ha elaborado y distribuido un manual para educadores y un libro de actividades cooperativas educativas para escolares.

El proyecto ha salido de las aulas gracias a las campañas de movilización social, a los programas de educación difundidos por radio y por correo, y a otras actividades de educación no formal. El Ministerio de Educación Básica y de Alfabetización de Adultos, los Scouts y otras ONGs, con el apoyo del Programa de Emergencia para Burundi del UNICEF, han puesto en marcha la campaña “Construyamos la paz”.

- Un equipo para la Paz: Este equipo contiene treinta actividades diferentes que incluyen juegos, materiales de trabajo/dibujo, etc. Enseña el concepto de paz a los niños de todas las escuelas y de otros centros de enseñanza que participan en el proyecto. Las actividades pueden integrarse en el curriculum en francés y en kirundi como clases de arte y de deporte. El mensaje más importante de este equipo es aprender a construir y a vivir en paz.
- Una guía del maestro/libro de actividades para el programa “*Bâtissons la Paix*”. Esta guía ofrece ideas sobre actividades docentes para maestros o preparadores. El objetivo principal de la educación para la paz es dejar que tanto los niños como los adultos descubran y comprendan el significado de la solidaridad, la confianza, la igualdad y la justicia, y puedan así desarrollar la capacidad de respetarse unos a otros.
- Un ejemplar de la Convención de los Derechos del Niño en kirundi.
- Un ejemplar de la Convención de los Derechos del Niño en francés.

III.4.3 LOS MATERIALES DEL PEPP

- *Un manual del maestro titulado “La paz empieza en mí”*: Contenia actividades basadas en el rol de cada persona individual en la consecución de la paz, en los derechos y responsabilidades de los niños, en la percepción de los demás como iguales, en la comunicación, la conciencia y la resolución de conflictos, la paz, la justicia y la tolerancia. Cada actividad incluye objetivos, descripciones, comentarios y material didáctico de apoyo.
- *El sueño de Abdi se hace realidad y otros cuentos*: Es un opúsculo con veinte cuentos, algunos de origen somalí. En él se enseñan, entre otros, la cooperación, la amistad y el respeto. Cada cuento incluye actividades y comentarios complementarios para ayudar al maestro a hacer que la clase asimile su significado moral.
- *Canciones de solidaridad*: Es un librito con viejas y nuevas canciones destinadas a aprender a vivir con los demás y a convivir unos con otros. Viene acompañado de una casete con la grabación de estas canciones.
- *“Juego de palabras”*: Contiene sesenta cartas, cada una con una imagen y una palabra que denota conflicto o paz. En el reverso de cada carta hay una frase sobre los derechos humanos.
- *“La paz gana la partida”*: Un juego parecido al parchís donde cada movimiento relacionado con la paz está premiado con un avance y todo movimiento asociado a la no-paz significa que el jugador debe retroceder y pierde posibilidades de ganar.
- *Mapas*: Un mapamundi y un mapa de Somalia para la lección titulada “Un mundo pacífico”.
- *Suministros*: Libros de ejercicios, materiales necesarios para dibujar/esbozar/colorear, gomas de borrar, sacapuntas, cola, tijeras, reglas y un globo inflable, todo ello empaquetado y ordenado en una cartera escolar de color azul.

EXPERIENCIAS DE RESPUESTA DE EMERGENCIA**MOZAMBIQUE: CIRCO DA PAZ**

Dado que años de conflicto han dejado una secuela de un millón de muertos, muchas comunidades de Mozambique se han comprometido a ayudar a educar a sus hijos a vivir en paz de manera duradera.

La guerra, que ha afectado de forma masiva a la población civil, forzó a 1,5 millones de personas a huir a países vecinos y a unos 5 millones a convertirse en PDI. La guerra afectó de manera especial a la infancia, separando a cientos de miles de niños de sus familias. Muchos de los 7 millones de niños menores de 14 años y 1.650.000 menores de 19 años fueron testigo de atrocidades o fueron obligados a cometerlas, provocando un trauma psicológico generalizado.

La paz volvió oficialmente en octubre de 1992 y se vio reforzada por las elecciones democráticas de 1994. Ahora el país se enfrenta al implacable reto de la pobreza. Mozambique es uno de los países más pobres del mundo. Su PNB en 1994 se estimó en 5.400 millones de dólares. Más del 70 % de los 16,5 millones de habitantes viven en la absoluta pobreza, situación que empeoró con la guerra y con una sequía devastadora. Al menos 80.000 soldados desmovilizados se enfrentan a un futuro sombrío en busca de trabajo. La guerra también ha destruido más de 3.000 escuelas, o las ha dejado en condiciones ruinosas. Muchos maestros han muerto. En 1995 más de la mitad de los niños en edad escolar no tenían acceso a una escuela. De los matriculados, sólo el 34 % acabó el 5º grado.

Tras dieciséis años de derramamiento de sangre, el pueblo de Mozambique está curando sus heridas de guerra. El gobierno, el UNICEF y otras entidades aliadas están desarrollando programas de educación para la paz que capacitan a los agentes de salud a atender a los niños traumatizados y ofrecen formación profesional a los discapacitados. La primera iniciativa del proyecto de educación para la paz comenzó en 1993 como un proyecto experimental llamado *Circo da Paz*, que era una compañía itinerante de educadores que enseñaba técnicas de resolución de conflictos a través del teatro, el arte y la danza. Esta experiencia es muy similar al *Kukatonon* de Liberia.

IV. El medio educativo físico en emergencias complejas

IV.1 Planificación del emplazamiento y escuelas de campaña

Las directrices existentes para dar cobijo a las víctimas de una crisis humanitaria en emergencias complejas sugieren dedicar el mínimo de tiempo, esfuerzos y recursos al abrigo temporal de emergencia, y promover, en cambio, la reconstrucción permanente cuanto antes. Siempre que sea posible deberá hacerse el máximo uso posible de los materiales que puedan recuperarse de los edificios dañados. Pero en todo caso se tendría que tener a punto lotes de tiendas de campaña para, en caso necesario, poder guarecerse temporalmente contra las inclemencias del tiempo y/o cuando sea imposible improvisar otro tipo de cobijo.

Una de las ventajas de las escuelas de campaña es que pueden concentrar con relativa rapidez el esfuerzo humanitario en materia de asistencia a la infancia. Otra ventaja es que pueden almacenarse y reutilizarse para otros casos de emergencia.

La planificación del emplazamiento en los campos de refugiados y de PDI es esencial y debería reflejar un enfoque descentralizado, por pequeñas comunidades, preservando al máximo las convenciones sociales del pasado (1). Dado que en estas circunstancias es difícil contar con estructuras y edificios anteriores, la tienda de campaña y/o los palos prefabricados, así como las telas de plástico son actualmente las respuestas más utilizadas en situaciones de emergencia.

IV.2 Escuelas de campaña

Hay muy pocas experiencias sistemáticas que prioricen el uso de tiendas de campaña u otras formas de escuela móvil.

Aquí se presentan dos estudios de caso: la Escuela de Campaña Móvil (ECM) de Filipinas y las Escuelas de Campaña Móviles de la UNESCO para niños de grupos desposeídos del mundo árabe.

IV.2.1 LAS ECMs DE LAS FILIPINAS

Para cubrir las necesidades educativas básicas

de siete grupos étnicos, nómadas o de acceso difícil, de Filipinas se utilizaron tiendas de campaña móviles. Las ECMs fue una respuesta al carácter itinerante de aquellas tribus étnicas, que migran continuamente en busca de alimento. El maestro de la ECM se trasladaba de un asentamiento a otro, impartiendo clases en tiendas de campaña o en refugios improvisados. De este modo el maestro se convertía en un "agente" del gobierno que no sólo atendía las necesidades educativas de los escolares, sino que ayudaba en la producción de alimentos, en cuestiones de salud, cívicas y otros asuntos. El contenido del curso de las ECMs se limitaba a elementos básicos de supervivencia, alfabetización y cálculo.

Los materiales y la infraestructura consistían en elementos temporales tales como una tienda de campaña desarmable; y sillas, mesas y paneles plegables de producción local. Una biblioteca itinerante y materiales de instrucción multimedia son otros tantos elementos de apoyo al maestro de la ECM (2).

IV.2.2 ECMs EN EL MUNDO ÁRABE (3)

En el mundo árabe se han desarrollado varios proyectos para dar a los niños, nómadas jóvenes y poblaciones desplazadas una educación básica. Se han considerado tres tipos de soluciones: a) escuelas que ofrecen escolarización especial a niños nómadas cerca de los campamentos beduinos; b) internados; o c) ECMs. Las escuelas especiales para nómadas o los internados separan a los niños de sus familias, un hecho que tiende a romper los lazos de la vida familiar. Además, es difícil que estas escuelas atraigan a las niñas, dada la renuencia de los beduinos a separarse de sus hijas.

¹ ACNUR, *Manual para situaciones de emergencia*, Ginebra, 1988.

² Gloria Z. Lasam, *Philippines: mobile tent school for selected communities*, Ginebra, UNESCO/OIE, 1990, (Clases de alfabetización).

³ Usam Ghaidan, *Mobile Tent Schools*, Amman, UNESCO/UNEDBAS, 1996. Este documento es una respuesta sistemática a algunos de los problemas tratados durante el Seminario Subregional sobre la Provisión de Escolarización a Niños de Grupos Desposeídos en el Mundo Árabe, Khartoum, 1995.

Estas desventajas desaparecen con las escuelas móviles, por la simple razón de que su almacén se desplaza con la tribu y puede proporcionar servicios a toda la comunidad – a niños y adultos por igual. Pero la movilidad tiene también sus desventajas. Los contactos entre las escuelas y la autoridad educativa central se hacen difíciles, lo que puede provocar fallos en materia de suministros, inspecciones, atrasos, etc.

El uso de la clásica tienda de campaña armada sobre una serie de palos fijos es secular. En el pasado no difería esencialmente de la tienda árabe actual, la llamada *beit-el-sha'r* = casa de piel (de cabra), pero la tienda árabe tradicional no es lo suficientemente espaciosa para poder impartir clases. Para ello se necesita un nuevo prototipo de tienda, mayor y sin soportes interiores.

Sustituir el almacén y los palos interiores por un sistema de soportes externos diseñado para levantar y aguantar la tienda desde el exterior resulta estructuralmente factible; pero el considerable grosor que requieren los travesaños horizontales para evitar que la tienda se arquee y se incline hace que la estructura sea demasiado pesada para transportar y manejar. Lo que se necesita es una almacén que se aguante por sí sola y cuya forma geométrica no genere cargas que precisen de columnas o barras transversales para aguantarlas. Como diseño para la escuela de campaña se sugiere una forma tridimensional, en forma de silla de montar, el llamado *paraboloide hiperbólico*.

El diseño viene ilustrado en la contraportada. La unidad básica es un rectángulo cuadrado de 8 metros por cada lado y de 4 metros de alto. El almacén es de tubos de aluminio ensamblables mediante codos y piezas en T para facilitar el montaje, el desarme y el transporte. El área total de la unidad básica es de 64 m². Una parte queda

separada por membranas divisorias para formar un aula con una puerta y siete ventanas transparentes. El área neta del aula es de 40 a 50 m², espacio suficiente para acomodar a 20-40 alumnos, que pueden sentarse en sillas o en esteras.

Los accesorios deberán ser ligeros y fáciles de embalar y transportar. Las membranas divisorias no admiten colgadores. Pero el artilugio que se propone para desempeñar esta función es un tubo colgado de la estructura exterior para sostener mapas, ayudas visuales, tablón de anuncios, etc.

También se incluye una serie de bolsas de lona para guardar las pertenencias de los escolares. Duplicando a voluntad y según las necesidades la misma unidad se consigue crear escuelas mayores, en cuyo caso habría que reservar al menos una unidad para habilitarla como espacio para el personal. En escuelas aún mayores, también habrá que habilitar un almacén y un aula para actividades.

El prototipo que se ha descrito incorpora una cubierta de protección, que es también una estructura de membrana, dispuesta para definir un área exterior para juegos y reuniones. La escuela de campaña puede utilizarse como un centro de servicios múltiples para la comunidad, donde poder impartir clases de alfabetización, ofrecer capacitación técnica, servir de sala de reuniones, servicios de salud y veterinarios.

La gestión de una escuela móvil requiere flexibilidad por parte del personal docente. Los beduinos se acuestan temprano y se levantan temprano. El día escolar podría adaptarse a estas pautas, empezando y acabando más temprano que de costumbre, permitiendo así que los alumnos ayuden a sus padres en su trabajo diario.

(Para detalles y costos aproximados de esta tienda-tipo, ver recuadro.)

DETALLE DE UNA ESCUELA DE CAMPAÑA MÓVIL

Marco: tubos de aluminio huecos (en secciones de 1,6 m) que se ensamblan mediante codos.

Cubierta de protección: construcción de una sola pieza en forma de paraboloide hiperbólico. Polivinil clorido impermeable de color verde, rojo, azul o amarillo.

Divisorias: membranas de suspensión libre en polivinil clorido blanco integradas en la carpa, con siete ventanas transparentes y una puerta.

Suelo: polivinil clorido con ojete y clavijas.

Costo estimado (1997): 6.500 dólares por unidad (incluidos gastos de envío y seguro hasta lugar de destino).

Lista de acrónimos y abreviaciones

Selección bibliográfica

ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
ARE	aliado responsable de la ejecución
CE	Comisión Europea/ Unión Europea
CDC	Centro de Desarrollo Curricular
CDE	Centro de Desarrollo Educativo
CNR	Consejo Nórdico para los Refugiados
CMI	Consejo Mundial de las Iglesias
CSM	Campaña de sensibilización sobre las minas
DAH	Departamento de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas
ECM	Escuela de campaña móvil
FDP	Funcionario de Desarrollo del Proyecto
ME	Ministerio de Educación
OCAH	Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios
OIE	Oficina Internacional de Educación
OMS	Organización Mundial de la Salud
OOPS	Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Próximo Oriente
OPEM	Operaciones de Emergencia
PDI	Personas Desplazadas Internamente
PEER	Programa para Emergencias y Reconstrucción Educativa
PEM	Paquete de Emergencia del Maestro
PEPP	Paquete de Educación Para la Paz
PESM	Paquete educativo de sensibilización sobre las minas
PMA	Programa Mundial de Alimentación
PSM	Programa de sensibilización sobre las minas
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PSST	Programa y Sección de Soporte Técnico
SJR	Servicio Jesuita para Refugiados
SOMOLU	<i>Somalia Open Learning Unit</i> (Unidad de Aprendizaje Abierto de Somalia)
UGPE	Unidad de Gestión del Programa de Educación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

- ACNUR. *Manual para situaciones de emergencia*. Ginebra, 1988.
- ACNUR. *Los niños refugiados: Directrices sobre protección y cuidado*. Ginebra, 1994.
- ACNUR. *Revised Guidelines for Educational Assistance to Refugees*. Ginebra, PSST/ACNUR, 1995.
- Baxter, P.; Fisher, J.; Retamal, G. *Mine-Awareness Education*. Ginebra, Oficina Internacional de Educación/UNESCO, 1997.
- Cummings, W.K.; Dall, F.P. *Implementing Quality Primary Education for Countries in Transition*. Amman, UNICEF-MENARO, Al Kutba Publishers, 1995.
- Dodge, D.P.; Raudalen, M. *Reaching Children in War: Sudan, Uganda and Mozambique*. Søreidgrend, Noruega, UNICEF/Sigma Forlag, 1991.
- Ghaidan, U. *Mobile Tent Schools*. Amman, UNESCO/UNEDBAS, 1996.
- Husén, T.; Postlethwaite, T.N., eds. *The International Encyclopedia of Education*, vol. 3. Londres; Nueva York, Pergamon, 1994.
- Landers, C. *Listen to Me: protecting the development of young children in armed conflict*. Nueva York, UNICEF/OPSE, 1998.
- Lewy, A., ed. *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford, GB; Nueva York, Pergamon, 1991.
- Raudalen, M. *Introduction to War Trauma Treatment*. Kigali, UNICEF-Rwanda, 1994.
- Retamal, G.; Aedo-Richmond, R., eds. *Education as a Humanitarian Response*. Londres, Cassell, 1998.
- Tuijman, A.C., ed. *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. 2nd ed. Oxford, GB, Pergamon, 1996.
- UNICEF *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*, preparado para UNICEF por Rachel Hodgkin y Peter Newell. Ginebra, UNICEF, 1998.

Sobre los autores

Pilar Aguilar es actualmente Consultora Superior en Formación de Emergencia para las Operaciones de Emergencia (OPEM) del UNICEF, Ginebra. Ha trabajado en África oriental como Funcionaria Superior de Educación del UNICEF en Rwanda entre 1994 y 1997, y también como consultora evaluando la situación de los refugiados salvadoreños en México; fue también investigadora asociada de la Confederación de Universidades Centroamericanas. La Sra. Aguilar posee el doctorado (Ph.D.) en Estudios Educativos por la Universidad de Hull. Es autora de varias publicaciones sobre formación de maestros y educación humanitaria. E-mail: paguilar@unicef.ch

Gonzalo Retamal es actualmente Especialista Superior de Investigación en el Instituto de Educación de la UNESCO, en Hamburgo. Ha sido hasta hace poco el representante de la UNESCO en el Programa de "Alimentos por petróleo" en Iraq. Ha creado y desarrollado el Programa para Emergencias y Reconstrucción Educativa (PEER) de la UNESCO que opera en África oriental (Djibouti, Etiopía, Kenya, Rwanda, Somalia y en la República Unida de Tanzania). Ha sido Director del Programa de Educación Escolar del OOPS en Próximo Oriente, Oficial Superior de Educación del ACNUR en Ginebra, y trabajó también en Centroamérica y en el Caribe. El Sr. Retamal se doctoró por el Departamento de Educación de Adultos de la Universidad de Hull. Tiene varias publicaciones sobre educación humanitaria y para refugiados. E-mail: g.retamal@unesco.org

Figura 8. Ejemplo de una escuela de campaña móvil

