

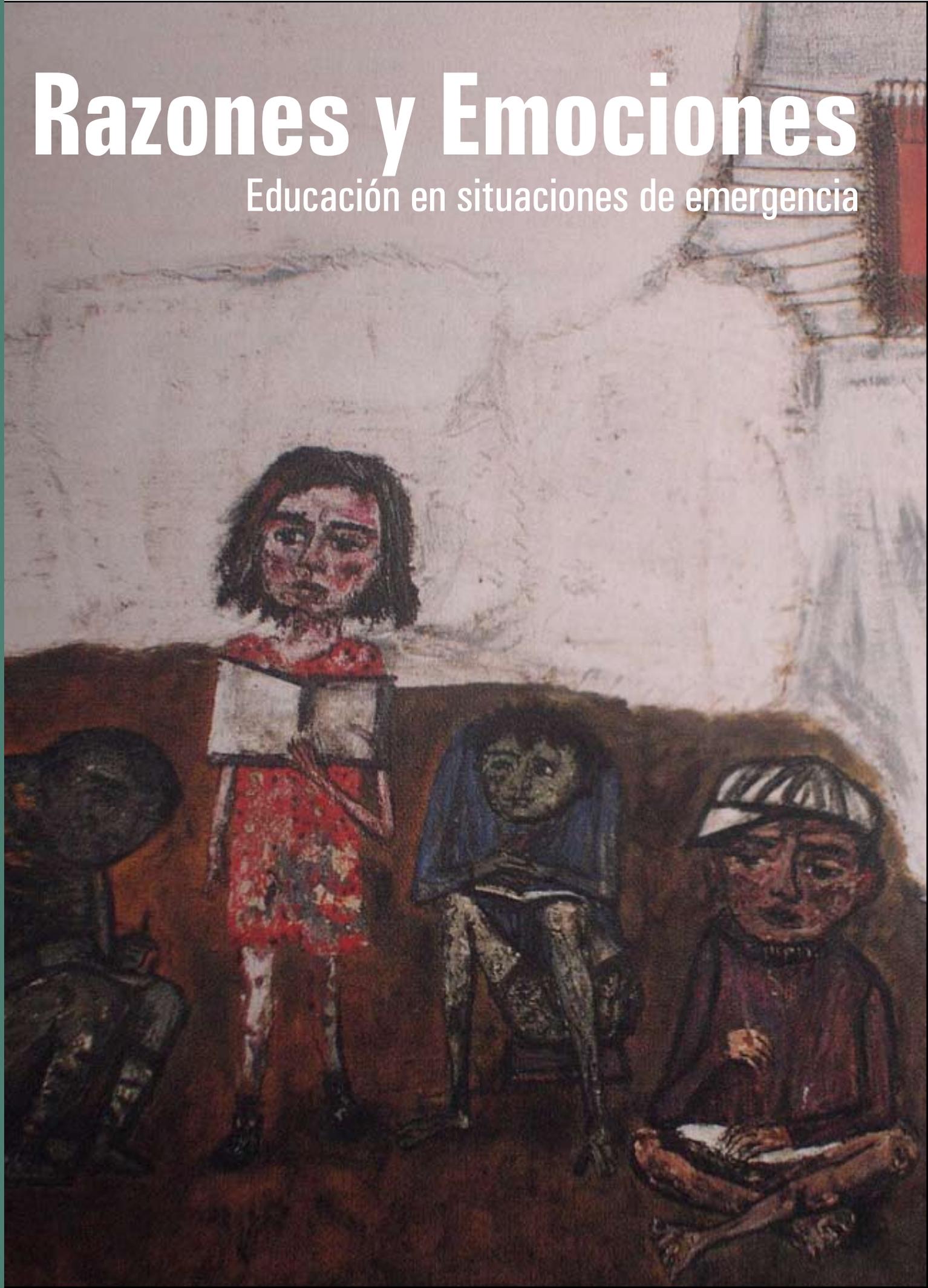
# Razones y Emociones

Educación en situaciones de emergencia



FUNDACIÓN DOS MUNDOS

NO. 19 Bogotá, Colombia  
Septiembre de 2008



**Junta Directiva**

Guillermo Hoyos  
Tatiana Rincón  
María Jimena Dussán  
Eduardo Villar Concha  
Salomón Kalmanovitz  
Rodrigo Uprimny  
Pilar Rueda  
Fernando Jiovani Arias

**Consejo Editorial**

Germán Rey  
Fernando Jiovani Arias  
Claudia Pilar García

**Portada**

Antonio Berni  
Detalle de: "Juanito laguna aprende a leer", 1961  
Técnica mixta y collage

**Fotografías Fundación Dos Mundos**

León Darío Peláez  
Luis Fernando Vergara  
Guillermo Borrero  
Paul Smith  
Claudia Rubio  
Natalie Sánchez  
Hernán Vanegas  
Julio César Herrera

**Corrector de estilo**

Manuel González

**Diseño**

Mariana del Pilar Méndez M

**Impresión**

Espacio Creativo Impresores

ISSN: 1900-4397

Fundación Dos Mundos  
Cra. 5 No 67-12  
Bogotá – Colombia  
www.dos-mundos.org

# Contenido

**Editorial**

**3** El fortalecimiento psicosocial:  
Una respuesta al desafío de las violaciones  
de los DH y el DIH contra la escuela  
Fundación Dos Mundos

**8** El derecho a la educación en situaciones  
de emergencia  
Por: Vernor Muñoz

**12** La educación en situaciones de emergencia  
y fases de transición:  
Un derecho y más que una necesidad  
Por: Elrid K. Midttun

**17** El emocionar en la guerra  
Por: Nhora Álvarez y Felipe González

**22** Educación en medio de conflictos,  
emergencias, reconstrucción  
y estados frágiles: Esfuerzos de Investigación  
Por: Christopher Talbot y Daiana Andreoli

**26** Retos y Avances: Educación en  
emergencias en el marco del conflicto  
armado colombiano  
Por: Amalia Eraso Jurado

**30** Reseñas

# El fortalecimiento psicosocial: Una respuesta al desafío de las violaciones de los DH y el DIH contra la escuela

Fundación Dos Mundos

La educación tiene un potencial extraordinario como herramienta para la construcción de la paz y al tiempo para instigar violencia. En palabras del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación, esta puede jugar un papel fundamental en la promoción de la cooperación y el entendimiento humano, pero al mismo tiempo, un tipo de educación que no construye la paz, sino que acrecienta las desigualdades sociales y de género, lejos de ser benigna, puede más bien confabular con el conflicto.

En Colombia es evidente que la escuela no es un escenario respetado por los actores en conflicto, al contrario, es más bien un blanco sobre el cual se ejerce todo tipo de violencias. Nuestro país es uno de los que registra mayor número de atentados contra el espacio escolar, verificable en ataques armados a las infraestructuras, minado de zonas adyacentes a los perímetros escolares, presencia de actores armados tanto regulares como no oficiales, uso del espacio escolar para el ejercicio propagandístico y de difusión de todo tipo de mensajes y de presión, y/o aleccionamiento para las comunidades; ha sido igualmente un lugar privilegiado para el uso de formas variadas de violencia contra maestros y maestras, desde las amenazas y el asesinato selectivo en las aulas de clase, hasta el desplazamiento forzado y la intimidación pasando por el secuestro y la desaparición forzada, así como uno de los lugares con mayor riesgo potencial para el reclutamiento de niños y jóvenes a los grupos armados que participan activamente en las hostilidades.

Más allá de toda esta evidencia fácil de constatar, salta a la vista en la casi totalidad de escuelas más directamente afectadas por ese tipo de violencias, el extremo abandono que se suma a inverosímiles condiciones de infraestructura, aislamiento físico y de telecomunicaciones, así como la ausencia de un mínimo sistema de monitoreo y vigilancia acerca de lo que ocurre en el entorno escolar; es decir, la ausencia de una respuesta por parte del Estado acorde con la situación, expresión a la vez, de una clara ausencia de política dirigida a la protección del derecho a la educación en medio de situaciones de conflicto, cuya responsabilidad de garantía es obligación estatal.

El conflicto armado colombiano parece seguir la tendencia de otros conflictos armados internos en lo que hace al involucramiento de población civil, uno de cuyos escenarios afectados es el escolar. A eso debe sumarse la subversión e irrespeto a los mínimos referentes éticos y humanitarios que cabe esperar aún para las confrontaciones armadas entre países. Esta ausencia de contención ética configura el terreno abonado a partir de lo cual, está abierto el camino al imperio de la barbarie y desconocimiento de la dignidad humana. Esto es lo que en efecto ocurre con cada una de las acciones violentas que afectan de modo directo el espacio escolar.

Desde un punto de vista ético, las consecuencias posibles de los actos humanos hacen parte del inventario previo al proceder, por tanto es posible anticipar las consecuencias de los actos que más alejan de la condición humana. En este sentido, es el proceder ético lo que permite hallar en las consecuencias del actuar resultados moralmente responsables. Por oposición, las amenazas o ataques al espacio escolar, o en contra de los estamentos que lo componen, expresan la trasgresión de los presupuestos éticos más básicos.

La ética impone ciertas reglas para que fines y medios compartan una coherencia intrínseca, en la que los unos validan a los otros y, que de no ser resguardados recíprocamente, el resultado es en ambos casos igualmente censurable. Los fines son nobles en tanto los medios para alcanzarlos sean justos, esto pone de presente la cuestión moral, que obliga la observancia de principios sin los cuales no es posible el encuentro entre humanos, aún de aquellos cuya identidad representa la del adversario. Nos recuerda que aún en propósitos que pudieran aceptarse como nobles o justos no está permitido contrariar los mínimos principios que, en el último ya largo siglo de convivencia humana, han sido llevados a la categoría de normas, bien por efecto de la costumbre o como consecuencia de un orden positivo, conforme a lo cual, aún en aquellos casos en que es lícito atentar contra derechos fundamentales, las acciones orientadas a tal efecto deben comportar un proceder ético, a eso apuntan ni más y menos las normas del Derecho Internacional Humanitario.



Autor: Luis Fernando Vergara. "Las otras huellas de la guerra", 2000 - FDM

En coherencia con lo anterior una primera consideración es que a los miembros de la comunidad escolar y particularmente a los niños, niñas y jóvenes les asiste el derecho a contar con un entorno propicio para el ejercicio de su derecho fundamental de educarse. Por otra parte, sin que signifique que son innecesarios el soporte o acompañamiento externos, la escuela puede desplegar determinadas acciones, así como evitar y prevenir otras, que en conjunto redundan en un beneficio para la salud emocional de los distintos estamentos escolares afectados por los hechos de violencia. Para que esto sea posible es necesario reconocer el malestar emocional que causan tales hechos y la promoción de un entorno empático, lo cual guarda relación con la importancia que tiene el hecho de que niños y jóvenes cuyo proceso educativo se desarrolla en medio de circunstancias de tal adversidad, puedan contar desde el espacio escolar con una clara disposición por reconocer y validar su circunstancia emocional. Aquí entorno empático describe la posibilidad que se recrea para la expresión de pensamientos y sentimientos que se validan mutuamente, trayendo como consecuencia que haya lugar a sentimientos de solidaridad, respeto, simpatía y comprensión, entre otros.

Es útil no ser muy entusiastas respecto de formulaciones genéricas a las que se les atribuya alcance de "recetas", para asegurar el bienestar emocional; por el contrario, idealmente debe propenderse por un ejercicio en el cual es importante reconocer la diversidad de significados que se dan acerca de las experiencias dolorosas, en la que cada perspectiva, comprensión y relato es igualmente susceptible de ser visto desde los lentes del otro.

La escuela además de protegida debe ser un espacio protector. Es un potente escenario de crecimiento donde se construyen relaciones que complementan aquellas que se edifican en el ámbito familiar, barrial y comunitario. También es el entorno que después del familiar, probablemente más contribuye en la incorporación de límites y normas, proceso que más que un aprendizaje resultado de la enseñanza, surge como algo que se construye a partir de la interacción con los pares. De allí la importancia de considerar de forma consistente la reflexión en torno a las implicaciones que tienen las experiencias con hechos de violencia, dado que podrían limitar las posibilidades creativas y comunicativas de niños y jóvenes, a partir

de lo cual se restringe, respecto de sus compañeros, el proceso de enseñanza/aprendizaje, o lo que es peor, que a partir de tales vivencias, la interacción se convierte en una especie de amplificador de ciertas formas de relación que ponen de presente la incorporación de patrones basados en las prácticas de control, sumisión, exclusión, imposición y rechazo, presentes en las violencias a las cuales han sido expuestos.

Cada vez es mayor la evidencia acerca de la importancia del bienestar emocional como algo estrechamente vinculado al logro de metas y como camino más confiable para asegurar mejores resultados en el plano académico y social. Hoy se está más consciente de lo determinante que resultan los aspectos emocionales en la consecución de una armonía capaz de proveer mayores posibilidades adaptativas frente a los retos que la vida impone. A la vez, es menor el entusiasmo en defender ciertas visiones clásicas que implicaron un predominio marcado del entendimiento de la inteligencia sólo como expresión de la capacidad mental, comúnmente evaluable a través de algunas escalas, entre las cuales el coeficiente intelectual CI, ha sido la más universal.

En este escenario, es pertinente la pregunta acerca de la manera como interfieren en el bienestar emocional los hechos de violencia que afectan la escuela y el impacto potencial negativo en el desempeño creativo e intelectual de niños y jóvenes cuyo proceso escolar se desarrolla atravesado por situaciones de alta conflictividad violenta. Posiblemente bajo el concepto de inteligencia emocional propuesto por Salovey se recoge de buena forma el puente que mejor articula lo emocional con la inteligencia y las maneras como aquélla potencia la segunda, al definirla como “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno”.

No se trata aquí de establecer una relación entre la mayor o menor capacidad de desarrollar inteligencia emocional en contextos atravesados por graves hechos de violencia, sino más bien dejar sentada la pregunta por la manera en que tales contextos afectan el mundo emocional de niñas y niños, y desde allí las potenciales interferencias que se suscitan en la configuración de todas las capacidades de aprendizaje, desarrollo y posibilidades de construcción de ciudadanía. Por lo mismo, la importancia que comporta para el medio escolar promover el bienestar emocional.

Por otra parte, es posible afirmar que la salud mental y el bienestar emocional, son el resultado de un complejo

equilibrio que imbrica lo biológico, lo psicológico y lo social, y que posiblemente ninguno de esos ámbitos logra permanecer indemne ante hechos de mucha violencia, como aquellos que son a menudo empleados cuando se violan gravemente los Derechos Humanos o se infringen de igual manera las normas humanitarias. Desde este punto de vista es muy posible también que estemos frente a un escenario que demanda el esfuerzo riguroso de entender, documentar y hallar respuestas tanto para superar los efectos más desalentadores a nivel individual como relacional de esas violencias, como de intentar prevenir que a tales impactos se deban sumar estragos en las posibilidades de formación y aprendizaje de niños y jóvenes, para no mencionar las limitaciones que desde el contexto se presentan para las garantías de acceso y disfrute efectivo del derecho a educarse en medio de situaciones de violación de DH y/o conflicto armado.

Otra consecuencia del involucramiento de los espacios escolares en la dinámica del conflicto es el límite que éste impone al entorno escolar como mecanismo de movilidad social, el cual se restringe de manera particular para niños y jóvenes cuyas condiciones familiares y sociales no hacen posible acceder a otro tipo de oferta educativa. En últimas, las poblaciones que exhiben un mayor grado de vulnerabilidad, entre las cuales la escuela dinamiza posibilidades de cambio social, ven alejada esa ventana cuando, cómo suele suceder en regiones donde el conflicto se expresa con mayor crudeza, no existe otro tipo de opción educativa, con lo cual las barreras de orden social y económico tienden a acentuarse.

Así mismo, cuando los entornos escolares son afectados por el conflicto, las familias tienden a sustraerse de actividades que les ponga en cercanía con la escuela, con lo cual se pierde de paso su potencial papel en el enriquecimiento de la vida escolar y como co-partícipes de procesos de toma de decisión en asuntos clave para sus hijos, en este sentido la escuela pierde por tanto su papel de facilitador de la participación de los padres en el proceso educativo de los niños y jóvenes. Por contraste, en aquellos casos en que las familias tienen una mayor presencia en el proceso educativo, niños y jóvenes tienden a mostrar mayores resultados académicos y mejor disposición al entorno escolar.

La emocionalidad posible de recrear en un contexto de violencia limita fortalecer un sistema de recursos en la medida en que restringe las potencialidades creativas. Al tener que dedicar esfuerzos en sobreponerse y/o evitar situaciones potencial o realmente riesgosas, se orienta la atención en actitudes inmedatistas con lo cual se impide la construcción de perspectivas de mediano y largo plazo, necesarias

para favorecer interacciones sociales cercanas y seguras. Favorecer el bienestar emocional en el espacio escolar es al tiempo una condición necesaria para que sea posible el desarrollo de las competencias requeridas para un adecuado desempeño escolar, particularmente en aquellos procesos que demandan de los niños y jóvenes actitudes participativas. En este sentido parte del hacer psicosocial en tales entornos debe estar orientado a proteger de aquellas situaciones con mayor riesgo de afectar de modo significativo su mundo emocional. Una tarea de partida podría dirigirse a habilitar, particularmente entre los maestros, destrezas para identificar en el comportamiento y formas de relacionarse niños y jóvenes, aspectos de su emocionalidad relativas al tipo de preocupaciones que les suscita el entorno. Al mismo tiempo es importante que los propios estudiantes participen respecto de sí como de sus pares de esa observación participativa.

Un enfoque psicosocial en el trabajo con entornos escolares expuestos al conflicto, en miras de hacer de este escenario un ámbito protector, debería garantizar que se cuente con cierto nivel de organización que involucre a niños y jóvenes, y cuyo propósito sea identificar de forma conjunta posibles formas de acción frente a las diversas maneras como el conflicto afecta o puede afectar la escuela. Eso implica construir de manera participativa una especie de “mapa” en el cual se identifican los factores de riesgo y a la vez, las posibles alternativas de protección.

Tanto las situaciones problema, como las respuestas, deben recoger del mejor modo posible la realidad específica del contexto. No se trata de un ejercicio intelectual sobre supuestos ajenos a la realidad particular de cada escuela, sino que, al contrario, el inventario de riesgos, describe de forma realista y lo más cercana a la manera como significan y narran su realidad los diferentes estamentos que hacen parte del entorno escolar. Al mismo tiempo, las herramientas son las que identifican como posibles y al alcance de la mano. Nuevamente, no se busca un catálogo o enumeración genérica de pasos a seguir, sino que esas alternativas surgen de lo que tanto niños como jóvenes, maestros y padres de familia, en un proceso de diálogo reflexivo, consideran es lo que está bajo su control y posibilidad hacer.

El rol del agente psicosocial está relacionado con favorecer tal ejercicio reflexivo en el cual es posible la construcción de un plan de acción, alentando que todos los involucrados logren identificar los recursos individuales y de grupo para describir las situaciones problema, como las salidas posibles. Preferiblemente debería facilitar la definición de un plan realista cuya ejecución no demanda su presencia llegada la situación particular que ha de enfrentarse.

Un escenario potencialmente fértil para el fomento de este tipo de iniciativas es el del gobierno escolar participativo, en el cual la estructura de representación de los estudiantes asume como parte de su agenda los retos que supone para la comunidad escolar los hechos de violencia asociados a la violación de los DH o las infracciones del DIH. Lo propio debería ocurrir en las otras instancias escolares. Esto demanda que la escuela, como institución, involucre dentro de los temas que son relevantes tanto en las reuniones de planeación como en las agendas de capacitación para docentes y directivos, así como en los asuntos que se discuten con padres de familia y otros sujetos sociales cercanos al espacio escolar, el tema del conflicto o las violaciones de Derechos Humanos se expresan en la escuela.

Adicionalmente un trabajo dirigido hacia los padres puede promover un soporte emocional significativo para niños y jóvenes. Esto obliga en primer lugar considerar a los padres más allá del entendimiento formal, como auténticos miembros del espacio escolar y en consecuencia vincularles lo más cerca de las conversaciones, discusiones y reflexiones acerca de lo que implica para la escuela su exposición a las dinámicas del conflicto armado. Si se logra que los padres hagan parte de los espacios que se promuevan dentro de la escuela para hablar del tema, es posible que por esa vía consigan acceder y compartir la información que de manera más realista dimensiona los riesgos, pero también las posibles salidas frente a las amenazas o realidades presentes.

Contar con información pertinente y en lo posible actualizada, acorde con la dinámica particular, más que causar alarma puede favorecer que se asuman con mayor criterio acciones de protección psicosocial y aún física. Un aspecto importante es evaluar la manera como se afectan los planes educativos por los hechos de violencia. Es posible que en algunos casos se requiera de ciertos ajustes y siempre será aconsejable habilitar oportunidades para conversar entre todos los actores acerca de los impactos de esos hechos en el mundo emocional y sobre lo que sería factible hacer para prevenir afectaciones mayores o promover la transformación de los efectos emocionales más inmovilizadores. En nuestro trabajo de campo hemos podido observar que priorizar encuentros para hablar y conocer del sentir propio y de los otros miembros de la comunidad escolar, se relaciona con una mejor forma de evitar los estragos que en el rendimiento académico suelen presentarse cuando la escuela es objeto de ataques o amenazas.

Hacer una programación formal, en lo posible periódica, de este tipo de actividades, así como definir los responsables de convocarlas y hacer seguimiento a planes

y metas que se establecen para promover el bienestar psicosocial, puede ayudar a aumentar la sensación de bienestar emocional y limitar la incertidumbre. En cada una de estas acciones se debe contar con la consulta y participación de niños y jóvenes. Igualmente, resulta útil en la definición del “mapa de situación” la identificación de variables que por su nivel de riesgo hagan aconsejable la adopción de otras medidas acorde con la gravedad como, por ejemplo, la suspensión temporal de clases en la edificación escolar amenazada o vulnerable. Esto podría favorecer que se eviten situaciones de alarma generalizada frente a riesgos que no lo ameritan y a la vez ayudaría a no desestimar riesgos potencialmente graves. En el mismo sentido, contar con una ruta a seguir, por mínimas que parezcan sus previsiones, suele tener un efecto altamente tranquilizador, principalmente para niños y jóvenes, lo cual es de mayor provecho si se prevén tales pasos y posibilidades según las diversas situaciones y grados de riesgo que se han identificado como probables.

Por otra parte, un factor que parece obrar de modo significativo en la forma como se sienten tanto alumnos como maestros y padres de familia, es la posibilidad de interacción desde la escuela con otros sectores y estamentos de la comunidad. A menudo los hechos de violencia tienden a generar una especie de corto circuito en las posibilidades comunicativas y de interacción del espacio escolar con el entorno, lo cual lleva a un aislamiento donde el impacto psicosocial tiende a ser más inmovilizador.

Desplegar diferentes acciones que permitan vincular el espacio escolar con otros actores de la comunidad, opera como un fuerte elemento de protección; en primer lugar, porque permite comunicar las situaciones que afectan la escuela, pero también porque a partir de las respuestas es posible el mensaje de respaldo y valoración acerca de la importancia que tiene para la comunidad el respeto por el ámbito escolar. En segundo lugar, porque al vincular a otros actores de la vida comunitaria es posible contar con las respuestas que compete tomar a otras instancias en favor de la protección escolar y movilizar la solidaridad y apoyo que en situaciones de crisis resulta en un mensaje deseable para enfrentar la situación de vulnerabilidad.

Las acciones pueden incluir desde la elaboración de murales en sitios públicos de la comunidad con la participación de los estamentos escolares y de otros actores de la localidad, pasando por el uso de medios masivos de comunicación comunitaria hasta la realización de diversos tipos de campañas, cuyo fondo contiene el mensaje

de respeto por el espacio escolar. Así mismo, no obstante que en muchas ocasiones suele primar un marcado escepticismo sobre los alcances protectores efectivos del entorno escolar, es importante la formalización de la situación de amenaza, riesgo o ataque explícito mediante la denuncia, -en la cual se ponen en conocimiento los hechos o situaciones de riesgo que atraviesa el espacio escolar y sus repercusiones en la comunidad educativa-, por ejemplo, ante organismos estatales de control y otras autoridades competentes, y aún ante escenarios de la comunidad internacional, dejando registro de los diferentes hechos que la afectan.

Adicionalmente, es posible que en ciertos casos sea recomendable buscar apoyos profesionales específicos, bien para miembros de la comunidad escolar cuya vivencia particular haga recomendable un abordaje más personalizado o bien de manera colectiva, no sólo como forma de contención, sino para evitar que la sensación de pérdida de control tienda a generalizarse.

En conclusión, aún con los riesgos que enfrenta, el ámbito escolar sigue siendo el lugar privilegiado para la transformación de la cultura y junto con la familia, los escenarios para la construcción de reglas propicias al ejercicio democrático del poder y del encuentro social, el fortalecimiento de las habilidades ciudadanas y la promoción de bienestar emocional. De acuerdo con la experiencia de la Fundación Dos Mundos, unida a la de comunidades educativas con las cuales adelantamos nuestro trabajo, las Normas Mínimas para Educación en Emergencias, Crisis Crónica y Reconstrucción Temprana conocidas como Normas Mínimas INEE, aportan una valiosa herramienta para la coordinación, la acción y protección de niñas, niños y jóvenes desde el espacio escolar expuestos a las realidades que afectan la escuela por la violación de derechos humanos y otro tipo de violencias. Como se señala en los artículos que componen esta Revista, las Normas INEE aportan pistas significativas que basadas en la experiencia construida en diversos contextos alrededor del mundo, señalan caminos promisorios en miras de hacer de este escenario un lugar que además de protegido debe ser esencialmente protector y promotor del bienestar psicosocial de niñas, niños y jóvenes.

# El derecho a la educación en situaciones de emergencia

Por: Vernor Muñoz

Relator Especial de la Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación

**E**n el informe que preparé para el 8º periodo de sesiones del Consejo de Derechos Humanos pongo en evidencia la urgencia de redoblar los esfuerzos para garantizar las oportunidades educativas de las personas especialmente los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que pierden toda opción escolar cuando sus comunidades son abatidas por emergencias.

Las emergencias, constituyen aquellas situaciones de crisis de origen natural y las derivadas de conflictos armados, menoscaban o niegan el derecho a la educación, entorpecen su desarrollo o demoran su realización. Adicionalmente, ponen en peligro la salud y la vida de las personas y amenazan o destruyen los bienes públicos y privados, limitando las capacidades y recursos para garantizar los derechos y afianzar las responsabilidades sociales.

Es común encontrar que la educación, un derecho humano fundamental, sea interrumpida, postergada e incluso negada durante el proceso de reconstrucción y respuesta temprana a las emergencias. Esa es una de las cuestiones en las que enfatizo en el informe que contiene, además, una advertencia:

La educación puede jugar un papel fundamental en la promoción de la cooperación y el entendimiento humano. Pero al mismo tiempo, un tipo de educación que no construye la paz, sino que acrecienta las desigualdades sociales y de género, lejos de ser benigna, puede más bien confabular con el conflicto.

Pude observar la falta de relación entre las estructuras sociales, culturales y económicas y las intervenciones pedagógicas realizadas en tiempos de conflicto y desastres. Observé también que las consecuencias de la brutalidad de los conflictos armados y de los desastres naturales sobre la educación han llegado a ser cada vez más visibles. Tanto los unos como los otros pueden ocurrir en cualquier región y sin previo aviso, en Estados que pueden hacerles

frente financieramente y en otros que no. La población civil es la principal víctima, en ambas situaciones.

Durante el tiempo de conflicto las escuelas pueden convertirse en sitios de reclutamiento de niños y niñas, lo cual constituye en sí mismo un ataque a la educación y a la vida de los niños. Los maestros, estudiantes, padres y madres se convierten en blancos de la violencia.

Los padres y madres mantienen a sus hijos e hijas en casa, para evitar los peligros que significan viajar hacia y desde la escuela. Pocas estadísticas dan cuenta del impacto de la violencia que se produce en el interior de las escuelas durante tiempos de conflicto, pese a que se ha reportado que los niveles de violencia de los maestros hacia los estudiantes también se recrudecen.

## *La importancia de la educación en emergencias*

En el informe cuestiono la concentración de la ayuda humanitaria en acciones clásicas de alimento, salud y abrigo; señalo que la asistencia humanitaria debe orientarse hacia el bienestar integral de las personas y evitar reducirlas a simples objetos.

Aunque me opongo a la tendencia de tratar la educación nada más como una herramienta, reconozco que más allá del imperativo de los derechos humanos, la educación también hace posible la protección física, psicosocial y cognitiva que puede salvar y mantener vidas.

La educación ofrece espacios seguros para aprender, identificar y proveer apoyo a niños, niñas y adolescentes. La educación atenúa el impacto psicosocial del conflicto y los desastres, dando un sentido de normalidad, estabilidad, estructura y esperanza durante épocas de crisis, y proporciona herramientas esenciales para la reconstrucción social y la estabilidad económica futura. La educación puede también salvar vidas protegiendo contra la explotación y el daño, incluyendo el secuestro, el reclutamiento de niños y la violencia sexual y de género. Así mismo permite

construir destrezas para sobrevivir, mediante la divulgación de información acerca de las medidas de seguridad ante minas antipersonales, VIH/SIDA, mecanismos de resolución de conflictos y construcción de la paz. Adicionalmente, casi todas las comunidades afectadas por emergencias se organizan rápidamente, identifican líderes, ofrecen ayuda a sus gentes e identifican sus prioridades y necesidades, que incluyen la educación, sobre la cual expresan continuamente demandas para su disposición.

#### *Responsabilidades políticas internacionales: Estados, agencias y donantes*

El informe señala que en situaciones de emergencia, aún cuando los Estados tienen la obligación de asegurar el derecho a la educación, pueden carecer de la capacidad para hacerlo, por lo cual una variedad de actores -ONG internacionales, agencias nacionales e internacionales y algunos donantes- han intentado asumir la obligación, frecuentemente actuando conforme a sus visiones particulares.

El reconocimiento de la coordinación creciente entre todos los actores involucrados en la educación en emergencias ha llevado a la construcción de estándares cualitativos e indicadores que amplían el marco legal y político en el que se espera que aquellos actores funcionen. Las Normas Mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana, desarrolladas por la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE), emergieron producto de la negligencia de las respuestas humanitarias respecto de la educación, incluyendo las “Normas de Esfera” que habían codificado un sistema de principios de ayuda humanitaria, pero que, aun mencionando los derechos humanos, excluyeron la educación.

Las Normas Mínimas de INEE ofrecen a los actores un marco armonizado de principios y vías de acción, para coordinar sus actividades educativas y animar la adopción de responsabilidades. Observé que, con notables excepciones, la comunidad internacional tolera la violación del derecho a la educación en situaciones de emergencia. Esto resulta evidente al constatar las prioridades de la intervención y de la percepción de que la educación es un tema de desarrollo, antes que una actividad humanitaria y, menos aún, un derecho humano. Considero que al obrar así se ha fallado en la responsabilidad contenida en los instrumentos internacionales que se refieren al derecho a la educación. La ayuda humanitaria tiene un bajo financiamiento, que equivale apenas a dos tercios de los fondos que se solicitan. Adicionalmente, al establecer prioridades, la educación en emergencias no está bien considerada.

En 2004, sólo aproximadamente un 1,5% de los compromisos humanitarios totales se destinó a programas educativos.

Planteo una selección de los desafíos relativos al financiamiento de la educación en tiempos de emergencia, entre ellos:

- a) La carencia de financiación suficiente y adecuada para la educación, a pesar de la adopción de políticas y el apoyo de muchos donantes a la Educación para Todos y los objetivos de desarrollo del Milenio.
- b) La existencia de un paradigma dominante de ayuda, basado en la premisa de que la asistencia es más efectiva en Estados con políticas más fuertes y ajustes institucionales. A pesar del énfasis de los donantes bilaterales en la importancia de ayudar a los países con necesidades más apremiantes, -llamados también “Estados frágiles afectados por emergencias”- éstos reciben aproximadamente un 43% menos de financiación que lo que requerirían de acuerdo con su población, su grado de pobreza y los niveles de sus desempeños institucionales.
- c) Los donantes se resisten a considerar la educación como parte de la respuesta humanitaria, a pesar del hecho de que las situaciones de emergencia frecuentemente duran muchos años.
- d) Las prioridades de los donantes han pasado de financiar necesidades de desarrollo de largo plazo a concentrarse en el alivio humanitario de desastres. Esa prioridad lleva con frecuencia a concentrarse en las actividades tradicionales de alimento, salud y abrigo.
- e) La discontinuidad del financiamiento entre el inicio de una emergencia y la reconstrucción; dividida a menudo en fases humanitarias y de desarrollo.
- f) La limitada evidencia acerca de la efectividad y responsabilidad de los proveedores de educación en emergencia.

Señalo que la limitada implicación de los donantes en la realización del derecho a la educación ha restringido la coordinación, el desarrollo de alianzas, la investigación y la construcción de capacidades para responder a la gestión de riesgos. En este sentido, llamo a la supervisión, evaluación, diálogo y difusión de mejores prácticas e innovaciones y reitero a la comunidad internacional que la financiación educativa en tiempos de emergencia debe obedecer al compromiso con un derecho humano, antes que a un ejercicio de aversión del riesgo.

No existe una agencia única a la que los Estados que requieren asistencia educativa en emergencia puedan recurrir, ni un único mecanismo de financiamiento; una pléthora de actores entra en escena, cada uno con su propia

competencia, agenda y distintas prioridades, mandatos, capacidades, presencia de campo y financiamiento. Me pregunto si esto favorece una respuesta colectiva efectiva y apropiada.

Frente a esta situación, resalto a la Red INEE y señalo mi satisfacción por la creación del Grupo Integrado de Educación del Comité Permanente entre Organismos (IASC), que constituye un primer paso hacia la inclusión de la educación como un elemento prioritario de la respuesta humanitaria. Señalo que el IASC debe asegurar una mejor responsabilidad de todos los actores, así como convertirse en un mecanismo idóneo para responder coordinadamente a las necesidades educativas en situaciones de emergencia, para lo cual ha de emplear y desarrollar las herramientas establecidas por la INEE.

### *Poblaciones afectadas*

A las poblaciones desplazadas internas se les niega desproporcionadamente el derecho a la educación. Algunos sugieren que el número de desplazados internos sin derecho a la educación suele ser del 90%. Esto puede obedecer a la inseguridad continua, la carencia de una agencia internacional con mandato específico para responder a sus necesidades, la falta de acceso físico por parte de los proveedores educativos, la falta de voluntad de los gobiernos para permitir que los proveedores de educación les ofrezcan oportunidades concretas, y/o a la simple desgana de los gobiernos para comprometerse con su educación.

Con respecto a las mujeres y niñas, señalo que la paridad de género en la educación es el foco de una estrategia educativa global inadecuada. En el contexto de las emergencias hay desafíos adicionales a la paridad, creados por la vulnerabilidad acrecentada de las mujeres, incluyendo sus problemas de seguridad, higiene y la falta de instalaciones sanitarias adecuadas dentro de las instituciones educativas, así como la carencia de maestras y la obligación de las niñas de atender el trabajo doméstico.

El impacto de las emergencias sobre las niñas se agrava al considerar que son víctimas históricas de explotación y agresión emocional y física, especialmente sexual. Por esto resulta fundamental que la respuesta temprana a las emergencias desarrolle contenidos curriculares apropiados y adaptables a sus necesidades y derechos y que se avance en los procesos de protección integral de las niñas y las adolescentes, garantizándoles seguridad en el camino hacia y desde la escuela y ambientes libres de agresión, mediante estrategias que incentiven la asistencia a las instituciones educativas.

En relación a los niños y niñas que han sido reclutados para servir como soldados, detectores de minas, espías,



Autor: Guillermo Borrero. "Salida de clases... Qué alegría"  
Saravena - Arauca, 2008. Archivo FDM

mensajeros y participantes en misiones suicidas, señalo que buena parte de la atención internacional se ha centrado en su desmovilización y reintegración, y que si tales programas pretenden ser eficaces, existe la necesidad de tratar la desproporcionada atención que prestan los donantes a la desmovilización, en comparación con la reintegración.

La educación formal y no formal, la formación vocacional y los procesos de construcción de capacidades sociales han sido identificados por muchas personas que anteriormente fueron niños soldados, como asuntos esenciales para su bienestar a largo plazo.

Consideré de gran interés para el informe conocer las experiencias directas de los niños y niñas que han vivido a la educación y la retención de niños en las escuelas dependen en gran medida de los costos de la educación, que se constituyen en un obstáculo, puesto que muchos niños huyeron de sus comunidades y ahora se encuentran en condiciones de pobreza extrema. Expresaron preocupaciones por el pésimo estado de la infraestructura escolar; algunos afirmaron que tienen que caminar largas distancias para llegar a la escuela y manifiestan temor de sufrir ataques de los grupos armados. Cuando se les preguntó sobre las cuestiones curriculares, todos se mostraron espe-

ranzados en que los planes de estudio contribuyan a fortalecer los procesos de paz.

### *Currículo y aprendizaje compartido*

La transición desde la intervención en emergencia hasta la reconstrucción, provee oportunidades únicas para el diseño curricular y el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, a través de prácticas democráticas y participativas inclusivas de maestros, estudiantes, todos los sectores comunitarios y especialmente de los grupos marginados.

La calidad de la educación implica una responsabilidad colectiva que involucra el respeto a la individualidad de las personas y la potenciación de la diversidad. La búsqueda de consensos y el reconocimiento de las diferencias constituyen las fuentes educativas más importantes en la construcción de las culturas de paz. En las situaciones de conflicto y posconflicto, el nuevo desarrollo curricular debe estar influido por un análisis y comprensión del papel desempeñado por el sistema educativo anterior, de manera que la emergencia pueda constituirse en una oportunidad para el cambio cualitativo y la reconstrucción social.

Una tarea urgente para los Estados debe ser la educación para la convivencia pacífica, que debe implicar a la educación en su conjunto y no solamente partes aisladas del currículo.

### *Recomendaciones*

En el informe hago un llamado a la comunidad internacional a comprometerse más profundamente con la realización del derecho a la educación en situaciones de emergencia, que debe ser reconocido por los Estados, donantes, agencias y organizaciones como parte integrante de la respuesta humanitaria.

Recomiendo las siguientes medidas para garantizar la prioridad inmediata de este derecho:

- a) Hacer un mayor énfasis en la garantía del derecho a la educación durante las situaciones de emergencia, puesto que actualmente la atención se centra en las situaciones de posconflicto.
- b) Incrementar las acciones para evitar la impunidad de personas y grupos armados, incluyendo los ejércitos regulares, que atacan escuelas, estudiantes, maestros y maestras.
- c) Promover investigaciones sobre la eficacia de algunas medidas generadas por el incremento de la violencia contra las escuelas, los maestros y los estudiantes, tales como las respuestas armadas que promueven la defensa de la comunidad y la promoción de la resistencia.

d) Prestar mayor atención a la asignación de recursos para situaciones de emergencia, específicamente a los Estados frágiles.

e) Atender con prontitud las consecuencias que tienen las emergencias para las niñas, desarrollando medidas estratégicas de protección física y emocional, para garantizar su asistencia a la escuela.

f) Investigar con mayor profundidad sobre programas específicos para jóvenes y adolescentes, incluyendo las necesidades de las personas con discapacidad.

g) Prestar mayor atención a la comprensión y desarrollo de la educación para la paz.

h) Operar un cambio en el énfasis sobre cifras cuantificables, a menudo inexactas, como la escolarización y deserción escolar, para incluir un mayor uso de metodologías cualitativas que permitan determinar el grado de atención psicosocial durante las emergencias.

### *A los Estados*

Desarrollar un plan de preparación para la educación en emergencias, que incluya medidas concretas para la continuidad de la educación en todos los niveles y durante todas las fases de la emergencia. Elaborar un plan de estudios adaptable, no discriminatorio, género sensitivo y de calidad que responda a las necesidades de niños, niñas y jóvenes durante las situaciones de emergencia. Asegurar la participación de niños, niñas, padres, madres y de la sociedad civil en la planificación de las actividades escolares, de manera que se prevean espacios seguros para los y las estudiantes mientras dure la emergencia. Diseñar e implementar planes para evitar la explotación de niñas y adolescentes como consecuencia de las emergencias.

### *A los donantes*

Incluir la educación en todos sus planes de asistencia humanitaria e incrementar la asignación a la misma; apoyar al Grupo Integrado de Educación del IASC. Utilizar las normas mínimas de INEE como base para las actividades educativas que forman parte de la respuesta humanitaria.

### *A las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales*

Garantizar que las respuestas educativas a las situaciones de emergencias se adecuen a las normas mínimas de INEE. Encontrar mecanismos para asegurar una mayor y más efectiva participación de las ONG en el IASC, para que la respuesta humanitaria en materia de educación se haga de manera más articulada. Coordinar esfuerzos para la efectiva puesta en marcha de programas de educación inclusiva de calidad durante la respuesta a las emergencias.

# La educación en situaciones de emergencia y fases de transición: Un derecho y más que una necesidad<sup>1</sup>

Por: Elrid K. Midttun  
Asesor en educación  
Consejo Noruego de Refugiados (NRC)

## Conciencia internacional sobre la educación en situaciones de emergencia

En el Foro Mundial de Educación en Dakar de abril del año 2000, se estableció sin lugar a dudas que “la Educación para Todos debe abarcar no sólo educación formal de escuela sino también educación temprana para la niñez, alfabetización y programas de habilidades para la vida. Debe tener en cuenta las necesidades de los pobres y mas desaventajados, como los niños que trabajan, las personas que viven en áreas rurales remotas, los nómadas, las minorías étnicas y lingüísticas, los niños y adultos afectados por conflictos, las personas con VIH/SIDA, y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje”.<sup>2</sup>

Entre los desafíos principales que se identificaron en los informes de los países<sup>3</sup> y en los estudios temáticos<sup>4</sup> está el crecimiento de tensiones, conflictos y guerras. Por primera vez, uno de los estudios era sobre la educación en emergencia y crisis, examinaba los problemas, esfuerzos y logros. Se observa que la educación tiene un papel importante en la prevención de conflictos en el futuro y en la construcción de una paz y estabilidad duraderas. La educación también proporciona un alivio mental y, en muchos casos, protección contra el reclutamiento militar de niños y jóvenes.

Si miramos hacia atrás, es interesante ver que en el documento de EPT<sup>5</sup> de 1990 la educación para niñas

brilla por su ausencia. La educación se mencionaba en relación con una mejora en la salud, el empleo y la productividad, pero no en relación con la construcción de la paz y los derechos humanos. Igualmente, los grupos objetivo como los pobres, desaventajados y discapacitados eran mencionados, pero no los niños afectados por la guerra o por desastres naturales.

El estudio de la ONU sobre los niños en el conflicto armado<sup>6</sup>, dirigido por Graça Machel<sup>7</sup>, presentaba argumentos para ofrecer educación y capacitación en emergencia y post-emergencia. Al igual que la declaración del Comité Ejecutivo de ACNUR<sup>8</sup> a principios de los 90, y que la perspectiva presentada durante el proceso PARinAC<sup>9</sup>, el estudio mostraba, además de otros argumentos y de los derechos de todas las personas por lo menos a la educación básica, que la educación es una actividad principal de protección y ayuda.

Una de las recomendaciones del estudio de la ONU llevó al nombramiento del representante especial del secretario general para niños afectados por conflictos, el Sr. Olara Otunnu. En agosto de 1999, él logró que el Consejo de Seguridad adoptara la primera resolución temática que no tenía que ver con una situación específica o un incidente inmediato. El Consejo de Seguridad seguiría de cerca la implementación de medidas para lograr la Resolución 1261: “Los niños y el conflicto armado”, y se le pidió al secretario general Kofi Annan

1. Realizado para la presentación del 16 de junio de 2000 en el Congreso NASEDEC (Asociación Nórdica para la Educación en Países en Vías de Desarrollo) en Oslo.

2. Marco de Dakar para la Acción

3. 182 países entregaron un Informe Nacional de la Década sobre el progreso y las fallas del sector educativo.

4. Se delegaron 14 informes temáticos, entre ellos uno sobre “Educación en situaciones de emergencia y crisis”.

5. EPT: Educación para Todos

6. Este estudio fue encargado por el secretario general de la ONU en 1994 y presentado en 1996.

7. Ex ministro de Educación de Mozambique.

8. ACNUR – Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados

9. PARinAC – Asociación en Acción – Cooperación entre ACNUR y organizaciones no gubernamentales.

dar un informe del progreso en julio del año 2000. En la Resolución se motiva que la ayuda humanitaria incluya disposiciones para las necesidades específicas de los niños, especialmente programas de conciencia de minas y despeje, medidas para tratar el trauma, y servicios médicos y educativos adecuados.<sup>10</sup>

#### *La educación en emergencia: una visión ampliada*

Es estimulante ver las perspectivas expresadas en los documentos de Dakar que dicen que el sector educativo debe empezar a tener una visión más amplia. Esto significa incluir no sólo a los niños y jóvenes en edad escolar, sino también a niños en edad preescolar, adultos y, de hecho, familias y comunidades. Un aprendizaje que dure toda la vida puede preparar mejor para enfrentar emergencias y para fortalecer mecanismos para resistir, y puede estimular los cambios necesarios para lograr una resolución pacífica al conflicto y una mejor calidad de vida en el futuro.

La necesidad cada vez mayor de educación en emergencia no se ha reconocido de manera adecuada en el pasado. Los tipos de necesidades dependen de la fase de la emergencia, según: supervivencia, resistencia y la fase de rehabilitación/reintegración. Los grupos objetivo también varían, nuevamente dependiendo de la situación y de la fase.

Los factores psicológicos deben ser obvios. Ellos son la necesidad de alguna medida de normalidad en una situación caótica, darse cuenta de que las actividades organizadas pueden ser la mejor manera de reducir el nivel de trauma y estrés emocional en grupos grandes de niños, y la recuperación de algo de esperanza para un futuro más pacífico. En la primera fase, establecer actividades puede ser de mayor importancia que el tema en sí, siempre y cuando sean manejadas por personas que

entiendan el estado mental y las necesidades psicológicas de los niños. Presentar información y conocimientos que se apliquen a su situación junto con materias más tradicionales hace que la enseñanza sea significativa. Los padres se benefician indirectamente, tanto porque son llamados a apoyar los esfuerzos educativos como porque ven el impacto positivo en sus hijos.

En la mayoría de los casos, las inquietudes prácticas afectan a toda la familia y a la comunidad: cómo manejar la vida diaria en el exilio o en un desplazamiento interno, en una situación de campamento o en un ambiente

extraño. La necesidad de información puede variar: desde generar conciencia sobre las minas hasta cómo evitar el cólera. La necesidad de capacitación puede implicar capacitación en habilidades para la generación de ingresos, así como la movilización de la comunidad a través de talleres o seminarios sobre construcción de paz y resolución de conflictos. La necesidad de alfabetización y clases de habilidades matemáticas puede ser más urgente y obvia en un nuevo ambiente, que algunas veces es más urbano, donde la calidad de vida y las oportunidades trabajos dependen más directamente de la alfabetización funcional.



Autor: Paul Smith. Colombia. Imágenes y Realidades. Chocó, 2003  
FDM-OACNUDH

Si se toma una perspectiva general de los países afectados por conflictos, casi sin excepción hay una falta de currículos de materias que contribuirían a la construcción de paz, tolerancia, valores o aprecio cultural, o que brindarían conocimiento en derechos humanos. Al hablar con los refugiados y los grupos desplazados sobre qué materias aportarían a construir una mejor vida, temas como salud, nutrición, VIH/SIDA y medio ambiente fueron agregados a la lista.

10. Parágrafo 17<sup>a</sup> de la Resolución 1261 del Consejo de Seguridad, "Los niños y el conflicto armado".

Para que estas nuevas materias tengan una aplicación efectiva, la metodología de enseñanza debe ser cambiada, No sirve de mucho que los niños memoricen los artículos de una convención si eso no es relevante para sus vidas diarias o el profesor y la comunidad no tienen un comportamiento ejemplar y consistente.

Los cambios que se necesitan en la capacitación de profesores son evidentes. Tienen que ver con los contenidos del currículo, la metodología, la ética del profesor y el comportamiento en clase, y con la creación de un ambiente más amigable para el estudiante. Los profesores son fundamentales para el aprendizaje de los niños. Se deben crear oportunidades para que otras personas de la comunidad estén informadas y se movilicen, igualmente que los padres y líderes comunitarios entiendan las razones por las cuales se deben incluir las nuevas materias y una nueva metodología, y que vean cómo toda la comunidad se puede beneficiar.

Obstáculos como costos de la escuela, costos de los uniformes, hambre y pobreza deben ser enfrentados y eliminados para evitar que los más vulnerables salgan perdiendo. Los programas de alimentación escolar como los del Programa Mundial de Alimentos (PMA), por ejemplo, triplican la asistencia de los niños, y al mismo tiempo mejoran su capacidad para aprender.

Es necesario un enfoque holístico en la mayoría de casos, y un esfuerzo coordinado de varios actores. Debe enfatizarse que aunque se trata de responder a las necesidades inmediatas de educación, las medidas deben verse como ladrillos para construir un futuro. Por lo tanto, la cooperación con las autoridades nacionales y locales es un principio importante siempre que sea posible desde el mismo comienzo del programa.

#### *Educación: El cuarto pilar en la ayuda humanitaria*

Desde el año 1993, el NRC ha sido parte de un diálogo internacional que tiene como objeto concentrarse en la



Archivo equipo psicosocial. Fundación Dos Mundos

necesidad de la educación en emergencia, post-conflicto y fases de transición, y compartir experiencias y recursos. Aunque no fueron los únicos, UNESCO-PEER<sup>11</sup> empezó a sistematizar una guía básica para profesores y a reunir materiales de enseñanza en una caja. Del diálogo con ellos y con otros miembros del ICDE<sup>12</sup> a principios y mediados de la década de los noventa salieron perspectivas e información útil para el NRC.

El desarrollo del pensamiento teórico y la implementación de programas en el campo fueron posibles inicialmente a través de fondos de la Campaña de Ayuda Olímpica Lillehammer<sup>13</sup>, donde la parte del NRC fue utilizada para la educación de niños y jóvenes refugiados e internamente desplazados. Desde entonces, se han implementado proyectos en Afganistán, Zaire/Congo y Macedonia y se están desarrollando otros en Angola, Burundi, Uganda, Sierra Leona y el Cáucaso con fondos del Ministerio Noruego de Relaciones Exteriores, NORAD y organismos de la ONU.

El NRC le propuso al Ministerio de Relaciones Exteriores en 1998 que la educación debería ser vista como el cuarto componente de la ayuda humanitaria, a la par con la alimentación, el auxilio médico y la vivienda. El argumento detrás de esto es salvaguardar las capacidades mentales y físicas de las víctimas y su potencial para

11. UNESCO-PEER: Programa para la Educación en Emergencias y Reconstrucción.

12. ICDE – Consejo Internacional para la Educación a Distancia

13. 1993-1994. Los fondos fueron compartidos entre la Cruz Roja Noruega, Redd Barna (Save the Children), Ayuda a la Iglesia Noruega, Ayuda al Pueblo Noruega y el Consejo Noruego de Refugiados.

el futuro. UNICEF y ACNUR, y más recientemente UNESCO y varias ONG internacionales están unidas para apoyar la idea de la educación como el cuarto pilar en la ayuda humanitaria en emergencias.

### *Disponibilidad para una respuesta rápida a las necesidades de educación*

Después de proponer esto, y después de ver la disposición de las autoridades noruegas, el NRC debía diseñar una estrategia para responder de la mejor manera a los desafíos para dar una respuesta rápida en el sector educativo. A grandes rasgos, la estrategia general cubre cuatro áreas:

- Personal–recursos humanos capacitados
- Material–versiones genéricas de materiales básicos para su adaptación rápida
- Principios, procedimientos y herramientas–valoración, modelos, cooperación, implementación, evaluación.
- Redes – recolección internacional y nacional de ideas, experiencias, habilidades y fondos

### *Recursos humanos*

Desde 1994, profesores y educadores han sido incluidos en la Fuerza de Suplentes para Emergencias del NRC<sup>14</sup>. Reciben capacitación básica y capacitación para el sector de “educación en emergencia”. Se han agregado sesiones especializadas de capacitación en educación sobre derechos humanos y trabajo con jóvenes en áreas de crisis. La nómina incluye 35 educadores aproximadamente, y algunos que trabajan en educación y servicios sociales. Desde 1994, 34 expertos en educación han sido aprobados para trabajar en organismos de la ONU, más que todo en ACNUR, UNICEF y UNESCO, durante 6 a 18 meses en diferentes partes del mundo. Durante los últimos 5 años, los miembros de la nómina también han venido asumiendo el papel de coordinadores de proyectos del NRC en los diferentes países del programa.

### *Materiales educativos*

Muchos de los países en conflicto están al final de la lista de índices de desarrollo humano del PNUD<sup>15</sup>. La educación es un indicador importante para establecer este índice, y es claro que los sistemas de educación en estos países han sufrido, directamente como resultado de las guerras y los conflictos, durante décadas de ne-

gigencia o por una combinación de varios factores.

Algunos organismos de la ONU y varias ONG han apoyado al sector educativo, tanto en la fase posterior al conflicto como en las llamadas emergencias crónicas. Las políticas del país de exilio o las autoridades nacionales de educación frecuentemente deciden el idioma de instrucción y el tipo de materiales educativos que se utilizan en campamentos, asentamientos, y todavía con mayor razón en el caso de una integración local temporal. Sin embargo, con frecuencia no existe el material suficiente, el material existente no es considerado políticamente aceptable o no responde adecuadamente a las necesidades reales.

En cierto grado, así sea todavía en pequeña escala, este material se ha convertido en un recurso internacional que puede ser aprovechado por otros actores del sector de la educación. Un ejemplo de un esfuerzo por recolectar tal material es la base de datos GENIE<sup>16</sup> que recolecta de manera electrónica materiales educativos que hayan sido desarrollados y enviados para uso general.

Un par de conceptos y materiales que han sido de importancia para los programas del NRC merecen ser mencionados. El “Paquete para Profesores en Situaciones de Emergencia - TEP”<sup>17</sup> de UNESCO-PEER fue creado con una filosofía y metodología que tomaba en cuenta la situación y el estado mental de los niños afectados por conflictos. Se le dio permiso al NRC para introducirlo en Angola, y fue ampliado y adaptado con base en las directrices del Ministerio de Educación de Angola<sup>18</sup> y con su cooperación. Un Manual para Entrenadores y Profesores fue desarrollado con base en las experiencias de entrenadores y profesores durante varios meses.<sup>19</sup> UNICEF Angola participó también en el desarrollo y es parte de la implementación actual del programa.

Con base en el material de Angola, el TEP fue traducido y adaptado a un programa similar en Burundi<sup>20</sup> en cooperación con el Ministerio de Educación de Burundi y expertos de Burundi en representación de UNESCO-PEER. El siguiente paso es pasar a escrito la aplicación

14. El NRC organiza tres fuerzas de suplentes: NORSTAFF, NORTEAM y NORAFRIC. Los educadores han sido parte de NORSTAFF desde 1994.

15. PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

16. Base de datos GENIE, Universidad de Pittsburg, Pennsylvania, EE.UU.

17. Consta de una guía para profesores sobre alfabetización, habilidades matemáticas básicas y temas seleccionados de salud, medio ambiente y cultura y de un kit de ayudas sencillas para enseñar. Parte integral del programa es la capacitación de profesores.

18. TEP para Angola, Guía do Professor; MDE, UNICEF, NRC, 1996

19. Manual do Formadores y Professores, NRC/Grete Ravn Omdal, octubre de 1999

20. Guide du Maitre; Kit d'urgence de l'enseignement – TEP pour le Burundi, UNESCO-PEER; NRC, noviembre de 1999.

de la versión en Kirundi<sup>21</sup>, que se utiliza actualmente en la enseñanza de niños del campo. Se ha creado una versión genérica en inglés para ser utilizada y adaptada en un ambiente de habla inglesa.

En Sierra Leona, los educadores relacionados con el Centro Nacional de Desarrollo de Currículos e Investigaciones, en cooperación con UNICEF y NRC, desarrollaron seis módulos de enseñanza con el objetivo de facilitar la reintegración de niños de edad escolar entre 10 y 13 años, que han perdido años de educación, al sistema escolar formal<sup>22</sup>. Además de alfabetización y habilidades matemáticas, un módulo trata de la necesidad de los profesores de manejar la sanidad de los traumas de una manera general: no como un tratamiento individual. Estos módulos y el programa pueden ser utilizados por cualquier organización en Sierra Leona que quiera apoyar el esfuerzo de educación, y se han puesto a disposición de educadores en otros programas de países apoyados por el NRC.

Lo mismo se aplica al libro de Recursos para la Educación sobre Derechos Humanos, que fue desarrollado inicialmente para Albania en la iniciativa de la Casa Noruega de Derechos Humanos y con el apoyo del Comité Noruego de Helsinki<sup>23</sup>. Se acordó que el NRC lo llevara al Cáucaso y luego fue introducido, traducido, revisado, ampliado y adaptado respectivamente para Armenia, Georgia y Azerbaiján. También fue publicado en ruso para facilitar la introducción y discusión general, y recientemente fue traducido a portugués y francés. La metodología es la misma de los programas TEP y RREP: participativa y centrada en los niños. Se ha puesto a disposición del programa de Educación sobre Derechos Humanos de OSCE en Kosovo, y de otros programas y profesores interesados.

### *Principios, procedimientos y herramientas*

Como parte de una respuesta rápida, es esencial que los recursos humanos estén preparados con el conocimiento necesario de los principios y procedimientos y que tengan las herramientas adecuadas para valorar, desarrollar, supervisar y evaluar. Las experiencias actuales están siendo comparadas no sólo para el recuerdo institucional de una organización específica sino también con la meta de contribuir con un banco de recursos internacional y colectivo. Se deberá hacer mayores esfuerzos para encontrar los modelos apropiados para la evaluación de los programas de educación en situaciones de emergencia, y las lecciones aprendidas y los cambios necesarios deberán ser compar-

tidos más ampliamente para que los beneficiados sean los grupos objetivo.

### *Redes*

Al parecer hay un interés y una comprensión cada vez mayor de la educación en situaciones de emergencia. Hay donantes que apoyan generosamente estos programas, pero se necesita más financiación para la educación en los países en vías de desarrollo en general. Los funcionarios de los organismos de la ONU y ONG's están haciendo grandes esfuerzos para aumentar las oportunidades de educación en circunstancias difíciles. Con base en una recomendación del Congreso de Dakar, un grupo de varios organismos conformado por ACNUR, UNICEF y UNESCO va a invitar a los organismos y organizaciones a una reunión para hablar sobre algunos asuntos, acordar una estrategia para promocionar mejor el sector educativo y mejorar el diálogo con donantes potenciales. Una actividad conjunta en el futuro puede ser organizar una Capacitación Internacional de Entrenadores y formar una red global de entrenadores que puedan ser contratados para ayudar en cualquier situación en la que se planee una capacitación para educación en situaciones de emergencia.

Algunos ministerios de educación, como el de Sierra Leona, incluyen "Juventud, Educación y Deportes" en su campo de trabajo. No obstante, en la práctica es muy poca la financiación que hay para programas de educación y capacitación formal y no formal, y no se está logrando mucho. Si se desea reducir la tendencia global a más violencia y conflictos armados, la comunidad internacional debe darle una atención considerable y urgente a las necesidades educativas de la juventud.



Autor: León Darío Peláez. Colombia Imágenes y Realidades, 2003  
FDM-OACNUDH

21. Kirundi: idioma nacional de Burundi.

22. Rapid Response Education Programme - RREP; MYES, UNICEF, NRC, marzo de 2000.

23. "Teaching Human Rights". Autores principales; Håkan Wall, educador independiente, Suecia, y Helge Brochmann. NRC, Noruega; 1996, 1998, en progreso.

# El emocionar en la guerra

Por: *Nhora Álvarez*  
Coordinadora Área Psicosocial  
*Felipe González*  
Psicólogo  
Fundación Dos Mundos

Las siguientes líneas contienen algunas consideraciones sobre la situación de la niñez en el marco del conflicto armado colombiano, desde el acompañamiento psicosocial realizado por la Fundación Dos Mundos.

En este sentido, damos una mirada a la situación de los niños y las niñas en contextos de violencia, como es el caso del desplazamiento forzado, el secuestro, la desaparición, el asesinato selectivo, las masacres, las incursiones militares, la ocupación de escuelas y la instauración de la guerra en la vida cotidiana de familias y comunidades. Del mismo modo exponemos algunos elementos centrales que se deben tener en cuenta en el ejercicio del acompañamiento psicosocial a niños y niñas; elementos que puedan ser útiles para el análisis y desarrollo de acciones orientadas a la construcción de procesos sociales en donde los y las ciudadanas cuenten con herramientas propias de un sentir y actuar tendiente al respeto por los DDHH.

¿Cómo son las emociones y narraciones que se tejen en medio de la guerra? ¿Cómo son entendidas, escuchadas y asumidas las emociones de los niños y las niñas en el marco del acompañamiento psicosocial? ¿Cuáles serían algunas herramientas psicociales útiles para el acompañamiento a niños y niñas víctimas del conflicto?

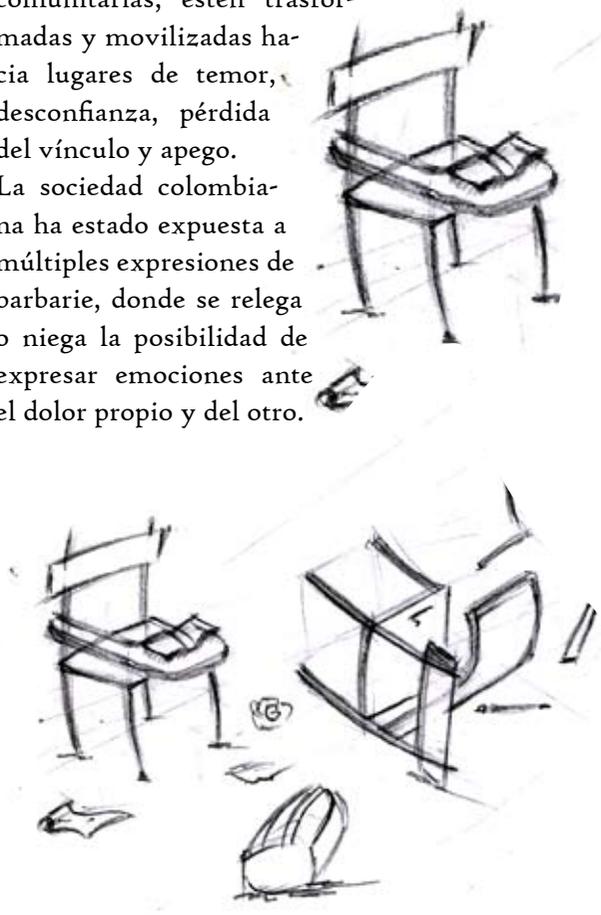
Para hacer un desarrollo de estos interrogantes, es importante enunciar que el marco epistemológico y conceptual en que se fundamenta es el socio constructivismo, a través de la narrativa; el cual nos permite acercarnos a explicaciones relacionales, sobre los efectos de las experiencias, las vivencias y las formas de interactuar que se establecen, así como los significados que los niños y niñas construyen de su realidad.

La narrativa, como escenario para la construcción de

explicaciones sobre la guerra, facilita el trabajo de atención y acompañamiento a las víctimas del conflicto. Lo cual implica pensar en un sujeto narrativo, en las identidades, en los discursos dominantes que el conflicto teje, así como en los relatos que develan la importancia de ocuparnos de las emociones.

La violencia armada en Colombia ha propiciado ruptura y lesión en las identidades de las personas que han vivido esta situación, así como en la memoria e historia del país, ocasionando que el tejido social, desde el cual se construyen las relaciones familiares y comunitarias, estén transformadas y movilizadas hacia lugares de temor, desconfianza, pérdida del vínculo y apego.

La sociedad colombiana ha estado expuesta a múltiples expresiones de barbarie, donde se relega o niega la posibilidad de expresar emociones ante el dolor propio y del otro.



La pregunta por las identidades y los cambios que se dan en ellas parte de la exposición a hechos de violencia, cobra importancia a la hora de escuchar los relatos que narran las vivencias de la niñez. Al referirnos a la historia y a lo que nos construye, hablamos de la subjetividad, de la memoria, de la identidad y del sí mismo; instancias que albergan sentires y percepciones con respecto a las experiencias, convirtiéndolas en parte de su historia, es así como

“las identidades de los niños y niñas víctimas de la guerra tendrían algo que decir... estos niños y niñas se han comunicado, contando historias, diciéndolas y escuchándolas, comprendiendo y percibiendo quién es cada uno y quiénes son los otros, a partir de las narraciones relatadas mutuamente”... “esta concepción de la identidad puesta en la narrativa se fundamenta en la premisa de que la actividad humana que se lleva a cabo de manera más permanente, ya sea en público o privado, es la del lenguaje y desde ella se construyen significados, a través de la narración de historias”.<sup>1</sup>

Las personas se desarrollan en sociedades en las que hay relatos, discursos y creencias dominantes, sobre las cuales los sujetos socializan y aprenden a ser. Cabe aclarar, en palabras de Watzlawick<sup>2</sup> y desde la teoría de la comunicación, que no sólo son las expresiones verbales y escritas las que comunican; que también los gestos, lo no verbal, las acciones, las imágenes, los sonidos y toda expresión alberga un profundo objetivo comunicacional. Lo que conocemos como mente no reside en una estructura orgánica: la mente es un proceso relacional, mediatizado por el lenguaje; por lo tanto, la guerra y sus lenguajes hacen parte de nuestra mentalidad.

Pareciera que, cuando se es niño o niña, el mundo de los adultos define los tiempos, las acciones y las historias sobre su deber ser. Del mismo modo, los niños y niñas reconocen que el entorno emite una serie de mensajes y disposiciones. Los actores armados, a través de su accionar y presencia, comunican formas de pensar, lo que es correcto o incorrecto y sobre todo, construyen realidades en las que, las diferencias se resuelven desde la imposición y la fuerza.



Autor: Luis Fernando Vergara. “Las otras huellas de la guerra”, 2000. FDM

1. Pearce, W Barnett. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Ed. Paidós, 1994  
2. Watzlawick, Paul. Autor de la “Teoría de la comunicación humana”

Los niños y las niñas forman parte fundamental de lo que los adultos conversan; lo que les sucede es un aspecto central de la existencia de las familias y las comunidades, y buena parte de la vida en sociedad se centra en abordar las situaciones por las que atraviesa la infancia. Sin embargo, esas conversaciones se llevan a cabo por lo general, sin contar con la opinión de los niños y niñas; paradójicamente, a los asuntos relacionados con la infancia se les dedica tiempo y esfuerzo, pero no se involucra a los infantes como sujetos partícipes, sino como objetos. Hay una pasividad que los adultos suponen e imponen a los niños y niñas cuando de sus vidas se trata; son incompetentes, a los ojos de los mayores, para opinar sustancialmente sobre lo que les concierne; deben además, estar a disposición de que los adultos determinen lo conveniente para ellos y entregarse con plena confianza a sus decisiones. Creer que los niños y niñas son un objeto, facilita su ubicación en lugares de riesgo y vulnerabilidad. Identificar a las niñas como objeto facilita, por ejemplo, el desarrollo de formas de violencia y de reproducción de esquemas hegemónicos sobre la mujer, y para los niños que son fuente de explotación, mano de obra y combate.

Se considera que las preocupaciones de los niños y niñas no son de “mayores” sino preocupaciones de “menores” y que por ello, están a la espera de ser atendidas cuando lo prioritario sea resuelto. Incluso, la preocupación por los niños y niñas se vuelve “mayor” sólo cuando los adultos deciden que es un problema desde su perspectiva. Los asuntos pertinentes para la opinión infantil varían en la manera en que los adultos disponen de procesos de consulta progresivamente incluyentes y respetuosos de su participación. Es así como todas las cuestiones que involucran y afectan la vida de los niños y niñas deben ser asuntos de “mayor” atención y prioridad, abordados con la particular y progresiva participación de los niños y niñas a través de diferentes escenarios y prácticas que pueda facilitarle el adulto.

Los educadores y los facilitadores sociales, pueden desarrollar habilidades y reconocerse como legítimos en la conversación con niños y niñas, ya que es a través de la palabra y el lenguaje que las personas pueden brindarse apoyo, comprensión y acompañamiento.

Incluir en nuestras lecturas lo que los niños y niñas expresan acerca del conflicto, es permitirle a la sociedad que se entere, por voz directa, del significado que el conflicto tiene para quienes lo viven en escenarios más privados como el familiar y la escuela; ellos y ellas son finalmente quienes se relacionan con los acontecimientos trascendentales y están al tanto de los procesos sociales que rodean sus comunidades.

Sin embargo, comúnmente lo que los niños y niñas sienten y piensan sobre el conflicto, es puesto en un lugar secundario. Tal vez esto resulta de un patrón relacional donde, igual que niños y niñas, emociones como el miedo, la angustia, la zozobra, la incertidumbre, la tristeza o la desesperanza son secundarias. Primero se resuelve o se analiza lo que tiene impacto material, la pérdida de vidas, por ejemplo, y luego lo que tiene impacto inmaterial, como la pérdida simbólica de la vida individual y/o colectiva.

Comprender lo que niños y niñas sienten acerca de la ocupación militar de las escuelas no es una tarea fácil. Escuchar lo que viven por motivo de la violación de los Derechos Humanos y las infracciones al DIH es un ejercicio que se enfrenta a lo propio de la guerra: amedrentar y controlar. Es difícil que los adultos escuchen y participen de la comprensión que los niños y niñas construyen, no sólo por las grandes diferencias y dificultades que existen en las interpretaciones que hacen de lo que ellos viven, sino porque, en medio del enfrentamiento armado, crear espacios de conversación donde se pueda decir, contar o compartir en libertad lo que se piensa y se siente, es difícil y se concibe como “ponerse en riesgo”.



En un contexto, donde niños y niñas crecen en medio de palabras como secuestro, desplazamiento, desaparición, asesinato, masacres, reclutamiento, enemigo o muerte, entre otras, y en un contexto en el que se hace inminente volver la mirada a su sentir, reconociendo que todo lo que sucede en su entorno les afecta, aparece la pregunta sobre qué hablar ¿Cómo poner en palabras razonables eventos que tienen argumentos propios de la guerra?, ¿Cómo controlar el miedo ante la presencia de los militares en las aulas de clase? ¿Cómo controlar el dolor por la muerte de un padre? ¿Cómo controlar la tristeza por tener que abandonar la casa? ¿Cómo controlar la zozobra ante la amenaza de ser reclutado? Las emociones y sus expresiones no se pueden controlar, se pueden compartir y procurarles sentido en la historia vital. En un proceso de interacción con niños y niñas las preguntas entonces irían orientadas hacia la importancia de reconocerlas, compartirlas y revalorarlas en su sentido para comprender y transformar la vida.

En este punto es pertinente volver a poner la narrativa en el centro de la discusión, ya que nos permite acercarnos a las experiencias de niñas y niños de una forma creativa en la cual existe la posibilidad de nombrar lo innombrable a través de historias, cuentos, o narraciones que se hallan a la mano y desde las propias culturas, se constituyen en construcciones metafóricas de una realidad que se ha vivido.

Si entendemos que el lenguaje no sólo se da en un ámbito que representa la realidad, si no que en el lenguaje también se crea la realidad, es que podemos hablar con los niños y las niñas, sobre el “Cómo”, y cuándo viene el monstruo de la guerra, sobre el cómo, ellos y ellas hicieron algo para protegerse. De qué cosas se aferraron para que no les hicieran daño, y sobre todo, cómo cada uno de ellos ha sido un héroe o sobreviviente de algo que es más grande y fuerte. Desde el lenguaje y la narrativa es posible reconocer los esfuerzos y las batallas que los niños y niñas tienen que librar ante la guerra.

Del mismo modo, es muy importante poder sustantivar las emociones y aquellas cosas que parecen estar muy dentro del sujeto, es decir más que ser un niño triste, es importante hablar de un niño al cual la tristeza viene y lo visita, ya que las emociones que se tejen desde la guerra, pueden llegar a ser confusas en términos de no poder separar las situaciones de las personas o de la propia identidad. Comprender que las emocio-

nes están tanto fuera como dentro de sí, abre a los niños y niñas una ventana hacia la posibilidad de acercarse a las relaciones que tienen con su familia, sus maestros, sus vecinos, amigos y reconocer su importancia en la construcción de sentimientos. Significa también abrir posibilidades a la construcción de imaginarios alternos donde tanto hombres como mujeres viven y sienten emociones, que se experimentan y significan distinto. Entender las emociones como algo que se puede sustantivar o nombrar en tercera persona, permite romper los esquemas que atrapan al sujeto en narraciones polarizantes sobre el otro y sobre sí mismo.

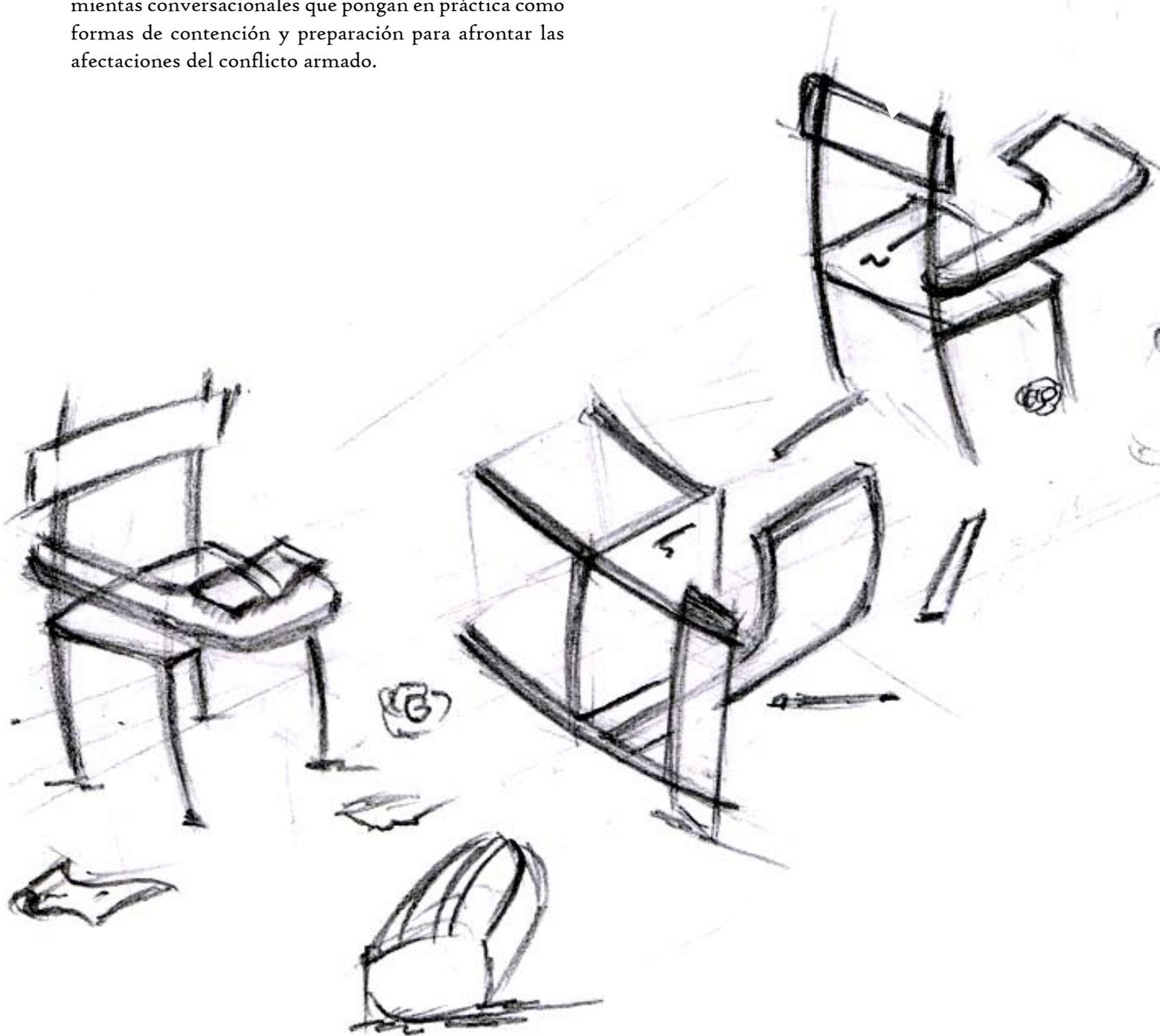
La narrativa, nos permite acudir a otro tipo de herramientas y estrategias que facilitan el desarrollo de conversaciones, desde las cuales recordar, renombrar la propia identidad y la historia, las cosas que se vieron puestas a prueba por los agresores.

En una interacción con niños y niñas víctimas de violencia, propiciar espacios de confianza, es un elemento de gran importancia, ya que las situaciones vividas, implicaron un quiebre en la relaciones, donde la amenaza, los sentimientos de culpa e incertidumbre hacen parte de las formas de estar y de relacionarse con los otros. En este sentido tanto niños como niñas desarrollan formas de protección que identifican en los adultos, por lo tanto silenciar y ocultar las emociones resulta útil para la protección de la vida. Construir confianza en el trabajo con niños y niñas víctimas del conflicto armado es indispensable para adelantar conversaciones sobre historias de vida atravesadas por el dolor, la tristeza, el miedo.

La promoción de espacios protectores que faciliten el desarrollo de confianza, desde una perspectiva psico-social involucra un proceso y una relación a partir del desarrollo de acciones y conversaciones entre sujetos, en un legítimo diálogo por reconocer saberes, historias, emociones y significados, facilitarán la transformación de la realidad, hacia la construcción de un sujeto de derechos, que se reconoce como ciudadano, con la capacidad de participar, reivindicar, exigir y resistir.

De esta manera se esbozan algunas ideas alrededor de lo que serían elementos que desde lo psicosocial, se han identificado en la comprensión y el trabajo con los

niños y niñas víctimas de la violencia. Es evidente la necesidad de desarrollar una propuesta metodológica orientada a la construcción de escenarios propiciadores de confianza, de expresión y sobre todo de protección, que exalten el valor por una vida libre de violencia. Una propuesta que en últimas invita a otros sectores de la sociedad y del Estado a interesarse y habilitar herramientas conversacionales que pongan en práctica como formas de contención y preparación para afrontar las afectaciones del conflicto armado.



# Educación en medio de conflictos, emergencias, reconstrucción y estados frágiles: Esfuerzos de investigación

Por: Christopher Talbot  
Especialista de programas en educación  
en situaciones de emergencia y reconstrucción.

Daiana Andreoli  
Practicante del Instituto Internacional  
para la Planeación de la Educación de  
UNESCO

Desde finales de la década de los 90's, la investigación en situaciones de conflictos, emergencias y reconstrucción ha sido reconocida como una subdisciplina dentro de la planeación educativa y los estudios de ayuda humanitaria. Muchos gobiernos y organismos ahora documentan y evalúan su experiencia de campo al brindar educación durante y después de guerras y desastres. Actualmente se publican robustas investigaciones académicas, realizadas con todo el rigor. Esta nueva literatura está influyendo en la elaboración de políticas y prácticas en ministerios y organizaciones no gubernamentales (ONG), organismos de las Naciones Unidas (ONU) y gobiernos donantes. Aunque todavía falta mucho, esas investigaciones están empezando a dar resultados en los esfuerzos por alcanzar los objetivos de Educación para Todos (EPT).

El Foro de Educación Mundial, realizado en Dakar en abril de 2000, identificó formalmente los conflictos y desastres como obstáculos significativos para lograr la Educación para Todos. En noviembre de ese año, se formó la Red Interagencial para Educación en Situaciones de Emergencia (INEE por sus siglas en inglés). Esto les dio a los organismos y gobiernos que trabajan en áreas después de un conflicto o un desastre mayores ímpetus por colaborar, fijar estándares y compartir ex-

periencias e información sobre educación.<sup>1</sup> La INEE busca que las necesidades educativas de las poblaciones afectadas en emergencias de primera línea sean tratadas sistemáticamente. La presión ejercida por la INEE y sus muchos organismos miembros hace poco llevó a la exitosa inclusión del sector de la educación en el Enfoque de Unión Humanitaria.<sup>2</sup> La definición y publicación que hizo la INEE de Estándares mínimos para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana también fue un aporte enorme a la práctica de campo en su meta de aumentar la calidad y responsabilidad de la respuesta educativa en tales situaciones; los Estándares mínimos de la INEE han sido apoyados por capacitaciones, e implementaciones y evaluaciones.<sup>3</sup>

## *Ayuda y vincúlese*

Los gobiernos y los organismos donantes le están prestando mayor atención a la educación en situaciones de emergencia y reconstrucción. Estos son sólo dos ejemplos recientes: en los Países Bajos se ha aumentado la ayuda para educación a un 15% del auxilio de desarrollo oficial y se ha prometido dar \$201 millones de dólares a UNICEF para educación en situaciones de emergencia y en países para después de la crisis; y el Reino Unido le ha brindado un apoyo financiero considerable a gobiernos afectados por conflictos, así como 20 millones

1. La INEE es una red abierta de más de 1.900 ONG, organismos de las Naciones Unidas, donantes, practicantes, investigadores e individuos de todo el mundo que trabajan y están interesados en la educación en situaciones de emergencia. Su flexibilidad y respuesta motiva a los participantes a intercambiar información, desarrollar recursos y herramientas y construir capacidad. Ver: <http://www.ineesite.org>

2. El Comité Permanente entre Organismos (IASC por sus siglas en inglés) apoyó oficialmente este nombramiento en diciembre de 2006.

3. El texto de los Estándares mínimos, en muchos idiomas, se encuentra en el sitio web de la INEE.



Autor: Hernán Vanegas. Colombia. Imágenes y realidades. Chocó, 2003  
FDM-OACNUDH

de libras a UNICEF para la educación en situaciones de emergencia y en estados frágiles. A pesar de este y otros esfuerzos notables, los donantes siguen sin darle la prioridad necesaria al apoyo económico a la educación en situaciones de emergencia. Una investigación realizada por Save the Children Alliance ha mostrado que sólo un 1,1% de toda la ayuda humanitaria fue para el sector de la educación en el año 2006. Y para lograr la educación primaria universal se necesita una financiación externa anual de \$9 mil millones de dólares.<sup>4</sup>

La renuencia de los donantes por respaldar la educación en situaciones de emergencia o reconstrucción se deriva de lo que Gene Sperling ha descrito como “vacíos de confianza”: la falta de confianza que tienen los donantes en los estados frágiles. Esto se puede deber a los motivos o ilegitimidad de algunos gobiernos o a la capacidad de implementación de las metas educativas.<sup>5</sup>

### *Aprendizajes de la experiencia*

Durante los últimos 10 años, gran parte de la investigación sobre educación en situaciones de emergencia se ha basado en lecciones aprendidas en el campo y en practicantes de campo de los organismos. Cada vez más universidades realizan investigaciones en estos asuntos también.<sup>6</sup> Sin embargo, quedan grandes vacíos.

El Instituto Internacional para la Planeación de la Educación (IIEP por sus siglas en inglés) de la UNESCO ha hecho un aporte modesto para llenar algunos de esos vacíos de investigación a través de su Programa para Educación en Situaciones de Emergencia y Reconstrucción. Con su autoridad y experiencia, el IIEP se ha concentrado en edificar la capacidad de los gobiernos de planear y administrar la educación en situaciones de emergencia, conflictos y desastres. El IIEP ha publicado varios análisis específicos para algunos países o

4. International Save the Children Alliance, Last in line, last in school: How donors are failing children in conflict-affected fragile states, Londres, 2007

5. Gene Sperling, “Closing the trust gaps: unlocking financing for education in fragile states”, documento presentado en la cuarta reunión de FTI Partnership en El Cairo, Egipto, noviembre de 2006, pág. 5

6. Chris Talbot (coautor del presente artículo) publicará dentro de poco una revisión más completa de las necesidades de investigación en el sitio web de la INEE.

territorios sobre los esfuerzos por reconstruir y transformar los sistemas de educación en Ruanda, el lado sur de Sudán, Kosovo, Timor Oriental, los territorios palestinos bajo ocupación y Burundi (en prensa).

En el año 2006, el IIEP agrupó los resultados de algunas de estas investigaciones, enriquecidas por los aportes de muchos especialistas reconocidos, para publicar la Guía para planear la educación en situaciones de emergencia y reconstrucción.<sup>7</sup> Esta Guía busca brindar consejos prácticos a los encargados de la planeación en los Ministerios de Educación afectados por conflictos y desastres; también es útil para quienes planean y administran la educación en todos los niveles, y trabajan para ONG, organismos de las Naciones Unidas y gobiernos donantes. El IIEP también ha desarrollado materiales de capacitación, ha realizado escuelas de verano sobre reconstrucción de la educación en situaciones de post-conflicto, y ha ofrecido cursos especializados de capacitación en respuesta a las necesidades de los socios y estados miembros.

Actualmente, el IIEP está trabajando en una investigación sobre la respuesta educativa al terremoto que golpeó a Pakistán el 8 de octubre de 2005. El Instituto también ha establecido recientemente dos asociaciones para contribuir a las metas de EPT a través de la investigación sobre la educación en situaciones de conflicto, emergencias, reconstrucción, y estados frágiles.

La primera asociación de investigación incluye al Ministerio de Relaciones Exteriores de los Países Bajos, el Instituto para Estudios de Desarrollo Metropolitano e Internacional de Ámsterdam (AMIDSt) de la Universidad de Ámsterdam, y el Comité de Rescate Internacional (CRI). La investigación se centra en:

- La certificación del aprendizaje para refugiados y pupilos desplazados internamente.
- Y oportunidades para un cambio positivo a los sistemas de educación durante el conflicto y la reconstrucción temprana después del conflicto.

Esta alianza producirá publicaciones conjuntas del IIEP, la Universidad de Ámsterdam y del CRI, con estudios de caso y asesoría de políticas para todas las instituciones interesadas en estos asuntos. Los hallazgos más importantes serán presentados en seminarios internacionales que realizará el IIEP en París en el año 2008, lo que les brindará la oportunidad a las personas encargadas de crear las políticas y a los

especialistas de intercambiar experiencias y extraer los hallazgos de la investigación.

La segunda asociación está conformada por el Consorcio Educativo CfBT con sede principal en el Reino Unido. Esta asociación investigará cuatro temas:

- Programación educativa en situaciones de emergencia y reconstrucción temprana impulsada por la defensoría (incluyendo un estudio de caso sobre cómo crear espacios seguros para niños).
- Programas alternos de educación para niños y jóvenes refugiados, internamente desplazados y aquellos que han regresado a sus tierras.
- Cómo proteger la participación positiva de la comunidad en la educación durante situaciones de emergencia y reconstrucción.
- Y la participación de los donantes en la educación durante y después del conflicto.

Para cada tema, el IIEP y CfBT publicarán conjuntamente directrices de investigación relacionadas con políticas y estudios de políticas con temáticas globales.

### *Prospectos, desafíos*

En la última década, ha habido un gran progreso en el apoyo de la educación en situaciones de conflicto, emergencia, reconstrucción y estados frágiles. Se han fortalecido las redes profesionales, se han establecido estándares mínimos para la calidad y responsabilidad, la defensoría para la respuesta educativa temprana en situaciones de emergencias agudas ha aumentado; ahora hay disponible una planeación acertada y herramientas de administración, y los resultados de las investigaciones se divulgan. Todo esto ha generado conciencia de las necesidades y ha promovido la búsqueda de soluciones.

En situaciones de conflicto y fragilidad de estados, hay tres desafíos principales para los años que vienen, y hay formas constructivas de enfrentar esos desafíos:

1. Fortalecer el papel y la capacidad de las autoridades en la educación. Los organismos internacionales con una fuerte experiencia técnica pueden buscar construir relaciones favorables de largo plazo con los Ministerios de Educación y otras autoridades dentro de los sistemas de educación de estados afectados por conflictos. Esto debe ir mucho más allá de solo cursos cortos de capacitación. Compartir la experiencia en procesos de planeación, la implementación de planes, la supervi-

7. Disponible en copia impresa, CD-ROM o en el sitio web de IIEP: [http://www.unesco.org/iiep/eng/focus/emergency/emergency\\_1.htm](http://www.unesco.org/iiep/eng/focus/emergency/emergency_1.htm)

sión y la evaluación ayudan a crear la capacidad con el tiempo. Los recursos valiosos como las Directrices del IIEP, y los Estándares mínimos de la INEE son herramientas disponibles para uso inmediato que pueden complementar la capacitación. Los Estándares mínimos ya han sido traducidos a más de diez idiomas, entre ellos el bengalí, dari y khmer.

2. Superar la renuencia de los donantes. La renuencia de los donantes para invertir en esos ministerios y las autoridades educativas puede superarse. Una posibilidad para encontrar apoyo económico puede ser expandir el alcance de la Iniciativa Rápida de Educación para Todos. La mayoría de gobiernos afectados por conflictos no tienen la capacidad de cumplir con los requisitos de esta iniciativa, que se encuentran en el Marco Indicativo de la Iniciativa Rápida<sup>8</sup> Actualmente se está elaborando un nuevo enfoque para facilitar los diálo-

gos entre gobiernos afectados por conflictos, donantes y organismos de ayuda. Este enfoque se llama “Marco Progresivo”. Esto puede abrir el camino a un apoyo económico más predecible y sostenido, lo que permite un mayor progreso hacia la Educación para Todos en estados frágiles afectados por conflictos.

3. Maximizar el impacto para reducir la fragilidad de los estados. Un acceso equitativo a la educación de calidad es vital para la reducción de la fragilidad de los estados. La educación brinda un espacio seguro para la reconciliación y la discusión, lo que lleva a la creación de relaciones sociales positivas, a una participación pacífica en rupturas de la sociedad y a que las personas se vuelvan a conectar con sus comunidades. Para esto, los Ministerios de Educación afectados por conflictos deberían esforzarse por apoyar los servicios educativos que promuevan la equidad y la integración social.



Autor: Guillermo Borrero. Escuela rural de Saravena – Arauca, 2008  
Archivo FDM

8. Ver: <http://www.fasttrackinitiative.org>

# Retos y avances: Educación en emergencias en el marco del conflicto armado colombiano:

Por: Amalia Eraso Jurado  
Responsable Programa de niñez  
Fundación Dos Mundos

Los conflictos armados impactan gravemente el derecho a la educación o agravan deficiencias de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad o adaptabilidad que ya existían con anterioridad al inicio del conflicto.<sup>1</sup>

Colombia no parece ser la excepción. Es frecuente que diversas comunidades relaten hechos como el cierre de escuelas, la carencia de maestros, la afectación a las infraestructuras en el marco de enfrentamientos o el ausentismo escolar, pues frente a los riesgos que los estudiantes pueden correr en la escuela o en el trayecto, muchos padres o madres prefieren que sus hijos se queden en la casa, lo que perciben como una manera de protegerlos frente a peligros como el reclutamiento, la violencia sexual, las minas antipersonales o las tomas armadas.

Durante desplazamientos masivos, con frecuencia la carencia de infraestructuras en los municipios receptores deja a la población en situación de desplazamiento sin más opción que albergarse en las escuelas; en estos casos las autoridades locales, regionales o nacionales no cuentan con herramientas para promover la adopción de medidas flexibles para garantizar la continuidad de la educación o para insertar a niños y niñas en situación de desplazamiento en actividades de educación formal o no formal.

El derecho a la educación se afecta gravemente con el desplazamiento, pues niños y niñas pierden la continuidad de su formación escolar y enfrentan dificultades para acceder a las instituciones educativas en los lugares de recepción. De acuerdo con UNICEF, el prome-

dio de ausentismo escolar de estos niños es casi el doble que el promedio nacional. La deserción o el ausentismo en estos casos pueden explicarse por la discriminación que enfrentan en las escuelas, las limitaciones de las propias escuelas para atender sus necesidades específicas y la necesidad de asumir responsabilidades propias de los adultos, dada la precariedad de las familias.<sup>2</sup>

Estos niños y niñas enfrentan los graves impactos psicosociales del desplazamiento, frente a los cuales los maestros cuentan con reducida orientación e insuficientes herramientas que les permitan acompañarlos en su elaboración, o desarrollar procesos expresamente orientados a abordar temas como la estigmatización, la violencia asociada al conflicto armado y sus repercusiones en los y las estudiantes; la violencia sexual y por razones de género.

Aún en medio de estas dificultades, la educación tiene un potencial extraordinario para la transformación de la cultura y para enfrentar los referentes de imposición, violencia y control social con propuestas para el ejercicio democrático del poder, el encuentro social, el fortalecimiento de habilidades ciudadanas y la promoción de un entorno promotor de bienestar físico y emocional.

Ahora bien, convertir a la escuela en un entorno protector constituye una meta no exenta de esfuerzos. Implica establecer estrategias para favorecer la asistencia de niños y niñas que encuentran barreras económicas para ingresar y permanecer en el sistema educativo; abordar las dificultades de acceso y los riesgos que pue-

1. El derecho a la educación en situaciones de emergencia, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz, A/HRC/8/10, 20 de mayo de 2008

2. Ver, al respecto las sentencias T-215 de 2002 y T-098 de 2002; UNICEF, Colombia donor update, octubre de 2006, citando la Evaluación de las necesidades alimentarias de la población desplazada por violencia en Colombia, PMA y Econometría S.A. 2005 y la Resolución defensoría regional No. 003. agosto 14 de 2002, citado por Informe Alternativo al Comité de Derechos del Niño, Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado en Colombia et.al.



Autora: Natalie Sánchez. Taller de la Fundación Dos Mundos – San Onofre, Sucre 2008

den surgir durante el trayecto entre la vivienda y la escuela; desarrollar esfuerzos para involucrar a familias y comunidades en el ambiente escolar; dotar a los educadores de herramientas que les permitan apoyar a las familias en la superación de los impactos psicosociales del conflicto armado y favorecer una mayor movilización social alrededor de los derechos de niños y niñas.

Las Normas Mínimas para Educación en Emergencias, Crisis Crónica y Reconstrucción Temprana (Normas Mínimas INEE)<sup>3</sup>, son una expresión del reconocimiento de la educación como un derecho básico que, no solamente no puede ser suspendido durante las situaciones de emergencia o crisis, sino que debe ser visto como una respuesta humanitaria prioritaria.

Varios elementos planteados por las Normas Mínimas de INEE son particularmente relevantes en el marco del conflicto armado colombiano. En primer lugar, el compromiso

en torno a la generación de intervenciones constantes en favor del derecho a la educación, que pueden iniciar con acciones puntuales durante la fase aguda, pero que deben fortalecerse y transformarse para facilitar la continuidad en el ejercicio del derecho en las fases de reconstrucción. En segundo lugar, la asistencia humanitaria debe considerar el bienestar integral de los seres humanos y la garantía de sus derechos; la red INEE plantea que la educación debe tener un papel preponderante en la agenda humanitaria.

Estos objetivos y concepciones son compartidos por la Mesa Nacional de Educación en Emergencias. La Mesa surgió a mediados del 2007, uniendo varias iniciativas de organizaciones humanitarias en torno a la necesidad de contar con un sistema de protección, desde la educación, para niños, niñas, adolescentes y comunidades en condiciones de emergencia humanitaria y cuenta con la participación del ACNUR, CNR, UNICEF, Alianza en educación para la construcción de culturas de paz,

3..El Grupo de Trabajo está conformado por el Ministerio de Educación Francés, UNESCO, UNICEF, Catholic Relief Services, CARE, International Rescue Committee, Norwegian Refugee Council, ACNUR, Refugee Education Trust (RET), GTZ, la Alianza Save the Children y Fundación Dos Mundos.

Save The Children, OIM, IRC Educación Compromiso de Todos y Fundación Dos Mundos.

La Mesa Nacional de Educación en Emergencias, propende por la coordinación de acciones continuas desde la fase de prevención y gestión de los riesgos relacionados con desastres naturales y el conflicto armado hasta el restablecimiento, con el fin de promover que la educación pueda fortalecerse como una herramienta estratégica para la protección, la promoción de los derechos y la efectiva reconstrucción de los proyectos de vida de las personas que han sido víctimas del conflicto armado o desastres naturales.<sup>4</sup>

La Mesa también ha planteado como, quizás por el carácter intangible de los efectos de la educación, en muchas organizaciones humanitarias no se ha hecho consciencia que una educación pertinente y de calidad se constituye, no solo en una adecuada herramienta de protección y prevención, sino en la mejor opción para enfrentar la crisis de manera organizada e inteligente y para permitir que los seres humanos puedan rehacer de manera efectiva y sostenible sus vidas.

Una educación adaptada a las emergencias propias del contexto colombiano puede sin lugar a dudas nutrirse de las Normas Mínimas de INEE. En efecto, muchas de las Normas resultan particularmente relevantes para Colombia y, en este sentido, existen coincidencias importantes entre los planteamientos de la Mesa Nacional y las Normas de INEE.

Las primeras coincidencias tienen que ver con el papel fundamental que la educación puede jugar en la prevención y protección de la población civil y en particular, de niños y niñas.

Las Normas Mínimas de INEE llaman a fortalecer las medidas de prevención y respuesta a la violencia y otras formas de abuso y explotación en la escuela; para ello proponen una serie de estrategias para prevenir los ataques a las instituciones y la asociación de niños y niñas a los grupos armados; para generar conciencia en las comunidades acerca de la manera de identificar y denunciar infracciones a la protección, para organizar espacios protegidos y establecer sistemas de cuidado a niños y niñas durante el trayecto hacia sus escuelas.

La Mesa ha considerado que en un contexto de violencia que afecta a niños, niñas y escuelas, la educación debe cons-

tituirse como un mecanismo básico para la preparación y la organización de los sistemas de prevención y de manejo de las crisis, contribuyendo con la organización de planes de contingencia, generando grupos comunitarios para atender grupos particularmente en riesgo, como niños y niñas, ancianos o mujeres y estableciendo acciones para que las comunidades puedan hacer frente, a riesgos asociados al conflicto armado, como el desplazamiento forzado o las minas antipersonales.

Tanto la Mesa como las Normas Mínimas coinciden en asignar un lugar destacado a la protección de niños y niñas, no solamente desde el aspecto de la integridad física, sino de manera importante, de su bienestar emocional.

La Mesa ha señalado que la educación debe proveer protección física y psicosocial durante las crisis generadas por el conflicto, así como promover a las personas afectadas como actores sociales. En el mismo sentido, las Normas Mínimas de INEE llaman a la generación de estrategias que permitan a las instituciones educativas proteger el bienestar emocional de niños y niñas, a través de acciones de acompañamiento a niñas, niños, maestros y adolescentes, del involucramiento de las comunidades y el fortalecimiento de las capacidades del personal educativo, acciones que permitirían que las personas afectadas no solamente superen su propio impacto emocional, sino que puedan contar con herramientas para el cuidado de sus pares y/o los miembros de su comunidad.

En efecto, el conflicto armado genera fuertes impactos emocionales en niños y niñas y a la vez promueve la legitimación de relaciones sociales mediadas por la dicotomía amigo-enemigo, la dominación, exclusión o eliminación de la diferencia, la inclinación hacia el uso de la fuerza y la imposición más que al diálogo y la negociación. La escuela, como escenario inmerso en un sistema social y comunitario afectado por las lógicas del conflicto armado, no es ajena a estos modos de relación, sino que, siendo la estructura en la cual niños y niñas socializan, transforman y estructuran sus formas de comprensión e interacción con el mundo, corre el riesgo de reproducir en ellos y ellas muchos de esos patrones.

En estos contextos, los educadores pueden jugar un papel fundamental, brindando apoyo psicosocial a niños, niñas y a sus familias que permita a la vez generar formas de relación diferentes a aquellas mediadas por la violencia. Para lograrlo, los educadores deben contar con recursos para enfrentar las situaciones de violencia que les afectan en

4. Mesa de Educación en Emergencias. "La Educación en situaciones de Emergencia en Colombia", Memorias del seminario nacional (8 y 9 de noviembre de 2007) y las reuniones de sistematización. Bogotá, Febrero de 2008.

su vida personal y en su ejercicio profesional y con herramientas para favorecer la salud mental de las comunidades educativas.

Finalmente, la Mesa Nacional de Educación en Emergencias considera que la educación juega un rol fundamental en el restablecimiento colectivo y en la reconstrucción de los proyectos de vida, individuales y comunitarios y que para ello debe garantizarse el acceso, la permanencia y la promoción de las capacidades de niños, niñas y jóvenes en un sistema escolar cualificado, flexible y adaptado y las Normas Mínimas de INEE llaman por el desarrollo participativo de planes de estudio, materiales y sistemas cultural, social y lingüísticamente pertinentes, adecuados para cada situación de emergencia particular, que promuevan la equidad de género, reconozca la diversidad étnica y cultural, fomenten el respeto hacia los educandos y contemplen los impactos psicosociales de las crisis en profesores y estudiantes.

En Colombia frecuentemente se acude a la complejidad del contexto nacional o los contextos locales, como una limitante para que las experticias, herramientas y experiencias internacionales puedan ser adaptadas y replicadas. Sin embargo, las Normas Mínimas de INEE, entendidas

como una herramienta que recoge las lecciones aprendidas de una variedad de actores, en diversos contextos tanto de desastres naturales como de conflictos armados, se pueden constituir en el instrumento que permita coordinar los esfuerzos de actores nacionales e internacionales, públicos y privados, para garantizar una educación que proteja a niños y niñas de emergencias y crisis naturales y antrópicas.

La Mesa Nacional se ha propuesto promover la construcción de una política de educación en emergencias concertada con instituciones del Estado de los niveles nacionales, departamentales y locales, organizaciones de base, ONGs y Universidades regionales y nacionales, organizaciones internacionales y agencias del sistema de Naciones Unidas. La Mesa además espera fortalecer mecanismos concretos de coordinación y organización para la materialización de tal política.

En el marco de la firme decisión política de las autoridades colombianas de garantizar el derecho a la educación, aún con los obstáculos que presenta el conflicto armado y los recurrentes desastres naturales en Colombia, las Normas Mínimas de INEE son un instrumento con buenas prácticas probadas, con la suficiente legitimidad nacional e internacional, las cuales pueden ser asumidas como un marco de acción relevante.



Autora: Claudia Rubio. "Las otras huellas de la guerra". FDM, 2000

# Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana del INEE

Por Jennifer Hofmann,  
Coordinadora de Normas Mínimas de INEE

Los Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencia, Crisis Crónicas y Reconstrucción Temprana del INEE (Normas Mínimas del INEE) fueron desarrollados entre los años 2003 y 2004. Son el resultado de un proceso global de consultoría en el que participaron más de 2.250 personas de más de 50 países, incluyendo ONG, organismos de la ONU, donantes, gobiernos, universidades, profesores y estudiantes. Los estándares de orientación, que también se basan en la Convención sobre los Derechos de los Niños, en las metas de Educación para Todos de Dakar 2000, y en los Estatutos Humanitarios del Proyecto Sphere, articulan un nivel mínimo de calidad y acceso a la educación en contextos de emergencia. El Manual fue lanzado en la Segunda Consulta Global del INEE en Sudáfrica, en diciembre de 2004.

Las Normas del INEE están articuladas en cinco categorías. La primera: Normas mínimas comunes a todas las categorías, se centra en las áreas esenciales de participación comunitaria y en utilizar los recursos locales y el análisis para garantizar que las respuestas a la educación en emergencia, se basen en una evaluación inicial que esté seguida de una respuesta apropiada y de una supervisión y evaluación continua. La segunda: Acceso y ambiente de aprendizaje, se centra en las alianzas para promover el acceso a oportunidades de aprendizaje seguro y en vínculos intersectoriales para el acceso a la salud, acueducto y alcantarillado, nutrición y vivienda, para mejorar la seguridad y el bienestar físico, cognitivo y psicológico. La tercera: Enseñanza y

aprendizaje, se basa en los elementos críticos que promueven una enseñanza y un aprendizaje efectivo como el currículo, la capacitación de profesores, los métodos de instrucción y la evaluación de logros en el aprendizaje. La cuarta: Profesores y otros miembros del personal educativo; se resalta el manejo de los recursos humanos y administrativos en el campo de la educación, e incluye la selección y contratación, las condiciones de ser-

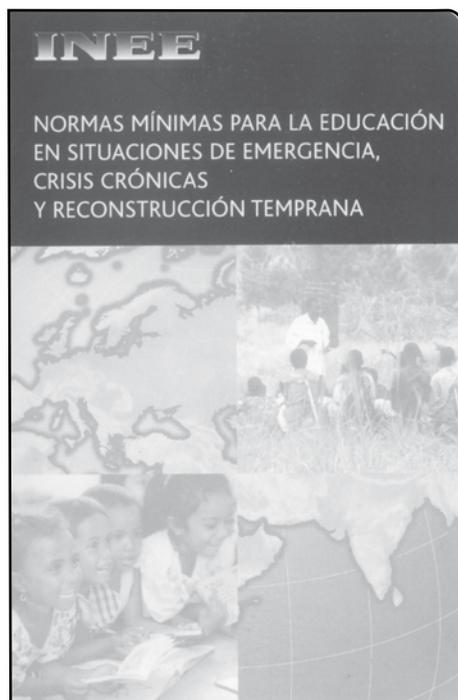
vicio, la supervisión y el apoyo. Y la última: Política de la educación y coordinación, prioriza la formulación y promulgación de políticas, planeación e implementación y coordinación entre organismos.

El manual también cubre problemas importantes de género, VIH/SIDA, discapacidades y vulnerabilidad, y derechos, que han sido integrados en todo el documento.

*De las buenas prácticas en un manual a una educación mejorada para las comunidades*

Intentar proteger el derecho de las personas a una vida digna por medio de la utilización de normas es insuficiente. Sin embargo, las Normas del INEE son una herramienta fundamental para proteger los derechos

a la educación y el bienestar físico y psicosocial de las poblaciones afectadas; brindan una orientación concreta para los gobiernos y trabajadores humanitarios, para que la acción coordinada mejore la calidad de la disposición y respuesta educativa, aumente el acceso a oportunidades relevantes de aprendizaje y garantice la responsabilidad humanitaria. Utilizar las Normas Mínimas es el primer paso para garantizar que las iniciativas de educación en situaciones de emergencia brinden



una base sólida y firme para la reconstrucción después de un conflicto o desastre.

Las Normas INEE están siendo implementadas en más de 80 países alrededor del mundo. El INEE ha recibido cientos de ejemplos de la utilización positiva y de su relevancia para la planeación, valoración, diseño, implementación, supervisión, evaluación y defensoría de programas y políticas. Los usuarios informan que las Normas brindan un marco común, facilitan el desarrollo de objetivos compartidos entre diferentes actores, incluyendo miembros de las comunidades afectadas, personal de organismos humanitarios y gobiernos.

En Colombia, la Fundación Dos Mundos, que ha sido un miembro activo del Grupo de Trabajo del INEE sobre

Normas Mínimas desde el año 2005, y que como tal contribuye a la promoción, capacitación, implementación de programas piloto, supervisión y evaluación de los Normas en un nivel global, ha desarrollado un plan para su realización en Chocó. Esto incluye la creación de una matriz “amigable para el usuario”, con posibles estrategias de ejecución y notas de orientación.

Las Normas Mínimas del INEE y los materiales relacionados no resolverán todos los problemas que se generen en situaciones de emergencias; sin embargo, ofrecen herramientas para que los organismos humanitarios, gobiernos y comunidades mejoren la calidad de la ayuda educativa, y esto hace una diferencia significativa en las vidas de las personas afectadas por las crisis.

## Versión resumida para Colombia de las Normas Mínimas del INEE

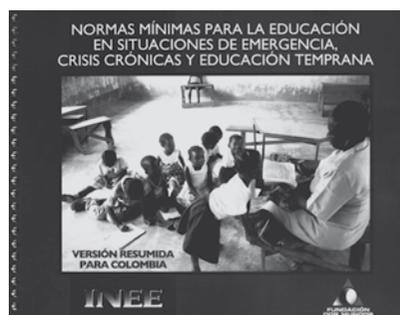
Fundación Dos Mundos

La Fundación Dos Mundos participó activamente en el proceso de elaboración de las Normas Mínimas de educación en situaciones de emergencias – MSEE (por sus siglas en inglés) y es miembro del Grupo de Trabajo de Estándares Mínimos para Educación en Emergencias de INEE. En este marco, editó con el apoyo de MISEREOR, un documento de síntesis que busca facilitar la comprensión integral de las Normas Mínimas del INEE, al presentar de una manera esquemática las normas, acompañadas de sugerencias de acción para hacerlas realidad y notas de orientación al respecto. Esta versión resumida para Colombia, no pretende reemplazar el manual de INEE sino complementarlo, para llamar la atención sobre la necesidad de adoptar, para situaciones de crisis educativa como la colombiana, tres categorías de respuestas prioritarias:

1. Potenciar al máximo la participación de la comunidad afectada, promoviendo la colaboración entre educadores, padres, madres y comunidades y alentando su inclusión, cuidado o reconstrucción de procesos e instalaciones de educación.
2. Establecer sistemas de atención en salud mental y psicosocial en las escuelas, incluyendo el fortalecimiento de la capacidad de los sistemas nacionales de educación para impartir conocimientos sobre atención psicosocial; la formación y supervisión a los docentes para que apoyen el bienestar psicosocial de los estudiantes.
3. Fortalecer medidas de prevención y respuesta a la violencia y otras formas de abuso y explotación en la

escuela; entre otras previniendo los ataques a la infraestructura escolar y la asociación de niños y niñas a los grupos armados; promoviendo conciencia social acerca de la manera de identificar y denunciar infracciones a la protección; organizando espacios protegidos para los niños y estableciendo sistemas de cuidado a niños y niñas en la escuela y durante el trayecto hacia las mismas.

En Colombia, la Fundación Dos Mundos es una entidad pionera en el acompañamiento psicosocial de sujetos, familias y comunidades en regiones en las que el conflicto armado ha modificado de forma adversa las capacidades individuales y colectivas de afrontamiento. Un sector de particular interés son las comunidades escolares en el propósito de apoyarles en el desarrollo de mecanismos pertinentes para promover la protección y autoprotección, el bienestar emocional y la reconstrucción del tejido social afectado desde un marco de acción psicosocial y de Derechos Humanos.





Título: "A orillas del Atrato. Niño estudiante con sus zapatos en la cabeza"

Autor: Julio César Herrera E.

Colombia Imágenes y Realidades

OACNUDH - Fundación Dos Mundos

Año: 2002

Muchos de los niños y niñas que habitan las riberas del río Atrato, padecen los estragos del invierno. Este niño prefiere proteger sus zapatos mientras camina descalzo en el trayecto de su casa a la escuela. Aunque las lluvias y las condiciones de vida ponen en riesgo su bienestar, él asume estas situaciones que le son cotidianas, con la alegría característica de la niñez.

**MISEREOR**  
IHR HILFSWERK

**FUNDACIÓN DOS MUNDOS**

Cra. 5 No 67-12

Bogotá, DC, Colombia - Telefax: 3102151 - 31022340

[www.dos-mundos.org](http://www.dos-mundos.org)

