

La recolección de datos y la producción de evidencias como sustento de la educación en situaciones de emergencia

Acerca de NSI

NORRAG número especial (NSI en inglés) es una publicación de fuente abierta. Busca otorgar relevancia a autores de diferentes países con puntos de vista diversos. Cada número está dedicado a un tema en particular sobre la política global de educación y la cooperación internacional en educación. NSI incluye una serie de artículos concisos de diferentes actores con puntos de vista diversos y con el objetivo de cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, así como también el apoyo y la política en el desarrollo internacional de la educación.

NSI es producida por NORRAG y respaldada por la Open Society Foundations (OSF) y la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE). El contenido y las perspectivas presentados en los artículos son los de los autores individuales y no representan los puntos de vista de ninguna de estas organizaciones.


La versión en español de NSI fue preparada por la Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina, en el marco de su cooperación con NORRAG.

Acerca de NORRAG

Fundada en 1986, NORRAG es una red global dedicada a la cooperación y políticas internacionales en materia educativa. Cuenta ahora con cinco mil miembros y su fortaleza y fin principal es producir, divulgar y gestionar conocimientos críticos y construir capacidades en la amplia variedad de actores que constituyen su red. Estos actores dan forma y sustancia a las políticas y prácticas educativas tanto a nivel nacional como internacional, y comparten el compromiso con los principios de justicia social, equidad y calidad en la educación. Con su trabajo, NORRAG contribuye activamente al diálogo crítico sobre los desarrollos globales en el campo de la educación, movilizándolo y difundiendo voces diversas y perspectivas múltiples, datos concretos y evidencias.

NORRAG es un programa asociado del Instituto Universitario de Altos Estudios Internacionales y Desarrollo, Ginebra

En www.norrag.org encontrará más información sobre NORRAG, incluido el alcance de su trabajo y áreas temáticas.

 @norrag

 @norrag.network

NORRAG

Network for international policies and
cooperation in education and training
Réseau sur les politiques et la coopération
internationales en éducation et en formation

20, Rue Rothschild | P.O. Box 1672
1211 Ginebra 1, Suiza
+41 (0) 22 908 45 47
norrag@graduateinstitute.ch

NORRAG, número especial 02, edición en español, junio de 2019

Coordinación

Emeline Brylinski

Edición en español de NSI 02

Felicitas Acosta

Producción

Paul Gerhard, Silvan Oberholzer

Traducción

Alejandra Rogante


Diseño

Anouk Pasquier Di Dio, Alexandru Cretu

NSI 02 contó con el apoyo y el asesoramiento de INEE
Language Communities

INEE

NORRAG se encuentra respaldada por

 Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC

 OPEN SOCIETY
FOUNDATIONS

 THE GRADUATE
INSTITUTE
GENEVA
—
INSTITUT DE HAUTES
ÉTUDES INTERNATIONALES
ET DU DÉVELOPPEMENT
GRADUATE INSTITUTE
OF INTERNATIONAL AND
DEVELOPMENT STUDIES

Publicado de conformidad con los términos y condiciones de la licencia de Creative Commons: Atribución sin fines de lucro 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



ISSN: 2571-8010



9 772571 801003

La recolección de datos y la producción de evidencias como sustento de la educación en situaciones de emergencia

Editora invitada

Mary Mendenhall, Teachers College,
Universidad de Columbia, Nueva York,
Estados Unidos de América

Prólogo

Hace cuatro años, durante la revisión de progreso de la agenda 2015 de Educación para Todos (EPT), el Informe 2015 de Seguimiento de la EPT¹ lamentaba que más del 35% de los niños desescolarizados viviesen en zonas afectadas por conflictos. Un año después, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) reclamó que sólo uno de cada dos niños de zonas afectadas por conflictos asistiesen a la educación primaria, comparado con la tendencia global de más de 90% de asistencia a la escuela primaria².

El informe “La Educación no puede esperar” del Instituto de Desarrollo de Ultramar (ODI por su sigla en inglés) de 2016 estimaba que 75 millones de niños y jóvenes en edad escolar “se encuentran en necesidad acuciante de apoyo educativo”³. Junto con ello, datos disponibles destacan que los factores de marginalización en situaciones de conflicto no solo continúan sino que se incrementan, especialmente para las niñas, quienes tienen 2.5 más posibilidades de estar desescolarizadas que los niños⁴. Las situaciones de emergencia, las que incluyen tanto conflictos humanos como desastres naturales, suelen durar más que un ciclo de educación básica típico de 12 años. A pesar del rol clave de la educación en colaborar en mantener algún sentido de normalidad, proteger a los niños proveyéndoles un lugar seguro en ambientes precarios, y preparar un futuro pos conflicto o pos desastre, la evidencia y el financiamiento para mejorar la educación en estas situaciones son lamentablemente inadecuados. Aquello que sí sabemos destaca la urgencia en buscar respuestas apropiadas, efectivas y sostenibles.

Este número especial de NORRAG se centra en por qué los datos y otros tipos de evidencia son cruciales para comprender y abordar situaciones de emergencia y crisis prolongadas. También tiene como objetivo proporcionar información sobre los desafíos éticos y materiales que deben superarse al recopilar evidencia cuando las prioridades pueden hacer que tales esfuerzos parezcan moralmente cuestionables y logísticamente imposibles. La urgencia

derivada de las necesidades inmediatas de seguridad y salud combinadas con recursos humanos y materiales inadecuados obligan a los actores a dar poca prioridad a lo que puede considerarse una preocupación tecnocrática. La investigación en situaciones de emergencia se complica por cuestiones de seguridad, pero también por entornos políticos, sociales y culturales sensibles, lo que hace que la identificación de “lo que funciona” sea una tarea bastante desalentadora. La validez ecológica de los hallazgos generalmente se limita a contextos muy específicos debido a la naturaleza idiosincrásica del conflicto y las situaciones de emergencia. Estos, a su vez, conducen a un poder de cabildeo y defensa más débil, fundamental para aumentar el nivel de apoyo a la EeE (Educación en situaciones de Emergencias en español).

Los artículos de este número especial, editado por Mary Mendenhall, Profesora Asociada de Práctica en el Departamento de Estudios Internacionales y Transculturales de Teachers College de la Universidad de Columbia, dan detalles sobre la falta de datos y evidencia sobre buenas prácticas y necesidades críticas de los niños en situaciones de emergencia. Muchos de los indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) no pueden producirse para niños en zonas afectadas por conflictos, ya sea a nivel global o local. La falta de datos y pruebas socava gravemente la capacidad de los países para desarrollar planes sectoriales de educación sólidos y articulados y una recuperación a largo plazo. También obstaculiza el seguimiento y la evaluación apropiados, así como la búsqueda de financiación.

El presente número está organizado en cinco secciones diferentes, que hablan directamente a los responsables de formular políticas, académicos, profesionales, organizaciones de la sociedad civil y partes interesadas. La primera parte ofrece una visión general de los estados de investigación en EeE, enfatizando oportunidades y vacíos. Proporciona una cartografía de iniciativas tanto a nivel mundial como local, percibidas como oportunidades para mejorar la investigación en los campos de EeE. Los autores coinciden en que hay desafíos y límites importantes que deben abordarse.

La segunda parte se basa más específicamente en las metodologías para entender “qué funciona” y, por lo tanto, brinda consejos sobre “lo que no funcionó”. Resalta cómo los enfoques complementarios son clave para el diseño de marcos de investigación efectivos, rigurosos, participativos e inclusivos.

La tercera parte proporciona un panorama de prácticas prometedoras para datos y evidencias. Las contribuciones de los profesionales directamente involucrados en el campo dan ejemplos de intervenciones educativas efectivas, al tiempo que plantean inquietudes sobre los numerosos desafíos que enfrentan en situaciones de desplazamiento forzado.

La cuarta parte profundiza en cómo la construcción de datos y la evidencia tienden a pasar por alto los problemas críticos de EeE, especialmente cuando se trata de poblaciones ya marginadas antes de la emergencia. Los autores piden una mayor anticipación de este problema, para reducir las disparidades en la creación de datos y las evidencias que podrían dañar a los más vulnerables.

Finalmente, la quinta parte ofrece una reflexión sobre la ética y la investigación de calidad en los campos de EeE. Los autores comparten sus experiencias en la realización de investigaciones en el campo de EeE y los desafíos que enfrentaron; concluyen con un fuerte asesoramiento para las partes interesadas futuras con respecto a la creación de datos y evidencias en el campo EeE. En términos generales, este número proporciona contribuciones que ejemplifican aún más la solicitud de más y mejores datos en EeE, con acciones programáticas específicas que deben realizar las

instituciones, así como la planificación y la implementación de políticas que deben ser emprendidas por los gobiernos. Las piezas multimedia adicionales para alimentar la discusión se comparten en el sitio web de NORRAG, disponible en <https://www.norrag.org/nsi-02>.

En continuidad con el trabajo iniciado en el número especial 01 de NORRAG, lanzado en 2018 y titulado “Movimientos y políticas para el derecho a la educación: promesas y realidades”, esta edición busca incluir contribuciones de varios países. La convocatoria de trabajos del NSI02 (NORRAG número especial 02) alentó el envío en árabe, inglés, francés y español de investigadores, académicos y profesionales.

Mary Mendenhall realiza investigaciones sobre educación en situaciones de emergencia, con especial énfasis en las políticas y prácticas de educación de refugiados. Sus intereses de investigación y experiencia se centran en la calidad, relevancia y sostenibilidad del apoyo educativo brindado por actores internacionales y nacionales para los niños y jóvenes desplazados en países afectados por conflictos y en situaciones posteriores a conflictos. Su amplia experiencia le da la posición única de reunir academia y práctica. Actualmente dirige varios proyectos, con la participación de académicos, estudiantes y ex alumnos, que tienen como objetivo desarrollar asociaciones de colaboración entre Teachers College y organizaciones internacionales, incluida la Red Interinstitucional para la Educación en Emergencias (INEE en inglés) y la comunidad educativa internacional en general.

Gita Steiner-Khamsi
Profesora y Directora
Nueva York & Ginebra

Joost Monks
Director Ejecutivo
Ginebra

Émeline Brylinski
Investigadora asociada
Ginebra

Notas a pie

1. UNESCO (2015). Education for All 2000-2015: achievements and challenges EFA global monitoring report, 2015. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>
2. UNHCR (2016). UNHCR Education Report 2016. Missing Out: Refugee education in crisis. Recuperado de: <https://www.unhcr.org/57d9d01d0>
3. Nicolai, S., et. al. 2016. Education Cannot Wait: proposing a fund for education in emergencies. London: ODI. Recuperado de: <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/resource-documents/10497.pdf>
4. Ibidem.

Contenidos

La recolección de datos y la producción de evidencias como sustento de la educación en situaciones de emergencia	09
Felicitas Acosta, Investigador docente, Universidad Nacional de General Sarmiento	
Parte 1: Las oportunidades —y principalmente las brechas— que hay en el campo	13
01 Datos y evidencias en la educación en situaciones de emergencia: Vinculando los problemas mundiales a las cuestiones locales	14
Patrick Montjouridès, NORRAG, y Ji Liu, Teachers College, Universidad de Columbia, Nueva York, Estados Unidos, y NORRAG	
02 Una nueva forma de pensar los datos en la educación en situaciones de emergencia	18
Elizabeth Buckner, Universidad de Toronto, Canadá, y Anne Smiley y Sean Cremin, FHI 360, Estados Unidos	
03 La falta de datos y evidencias para atender las necesidades educativas de los adolescentes y jóvenes vulnerables en situaciones de crisis	22
Marina Anselme, Youmna Ghosn e Inge van de Brug, RET International	
04 Cómo mejorar la base de evidencias para apoyar la educación superior en contextos de emergencia	26
Eddie Dutton, Consultor en Educación, Estados Unidos	
05 Un puente entre la investigación y la práctica en el campo de la educación en situaciones de emergencia: El rol del Journal on Education in Emergencies en la construcción de una comunidad investigativa	29
Nathan Thompson, Heddy Lahmann y Dana Burde, Journal on Education in Emergencies, Universidad de Nueva York, Estados Unidos	
Parte 2: Metodologías para comprender “qué funciona”	33
06 Mirar atrás para avanzar: La importancia de los abordajes históricos para la investigación sobre la educación en situaciones de emergencia	34
Jo Kelcey, Universidad de Nueva York, Estados Unidos, y Lebanese American University, Beirut, el Líbano, y Christine Monaghan, Crisis Action	
07 “Esa palabra no se usa aquí”: Desafíos de la investigación cualitativa en zonas afectadas por el conflicto armado	38
Diana Rodríguez-Gómez, Universidad de Wisconsin-Madison, Estados Unidos	
08 Una metodología de diseño colaborativo para el desarrollo profesional combinado de docentes en contextos de desplazamientos masivos	41
Eileen Kennedy, Mai Abu Moghli, Elaine Chase, Tejendra Pherali, Diana Laurillard University College London, Reino Unido	

Parte 3: Prácticas prometedoras en relación con los datos y evidencias en contextos de desplazamiento forzado	45
09 ILET (Mejorando juntos los entornos de aprendizaje): Una práctica prometedora basada en evidencias e impulsada por la comunidad para mejorar la educación de calidad en situaciones de emergencia	46
Aya Alkhalidi Bashir y Zeina Bali, Save the Children Noruega	
10 Una planificación educativa para los refugiados y las comunidades receptoras en Etiopía que contempla las situaciones de crisis	51
Leonora MacEwen, IPEE-UNESCO	
11 Los sistemas educativos en contextos de crisis: Desafíos y aprendizajes de análisis recientes en África Central y Occidental	55
Koffi Segniagbeto, IPEE-UNESCO / Pôle de Dakar	
12 Programación basada en evidencias: Incorporación de resultados de línea de base en intervenciones programáticas inmediatas para reducir la violencia escolar en escuelas hondureñas	58
Craig Davis y Gustavo Payan, DAI Global	
13 La iniciativa de Ideas Box: Innovación digital para dar soporte a la educación y asistencia psicosocial de niños y adolescentes desplazados	61
Mohammed R.A. El-Desouky, Bibliothèques Sans Frontières/Libraries Without Borders	
Parte 4: Necesidad de mayores datos sobre temas clave de la educación en contextos de emergencia	65
14 Ampliación de las prácticas recomendadas para la educación y el empoderamiento de niñas y adolescentes en Afganistán	66
Emma Symonds, Fundación Aga Khan	
Parte 5: Realización de investigaciones de calidad	71
15 Lo que funciona en educación en situaciones de emergencia: La coinvestigación y la coautoría	72
Staci B. Martin, Portland State University, y Vestine L. Umubyeyi, campamento de refugiados de Kakuma	

La recolección de datos y la producción de evidencias como sustento de la educación en situaciones de emergencia

 **Felicitas Acosta**, Investigador docente, Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina
 facosta@ungs.edu.ar / acostafelicitas@gmail.com

El segundo número especial de NORRAG (NSI 02 por su sigla en inglés) está dedicado a la educación en situaciones de emergencia (EeE). Su edición estuvo a cargo de Mary Mendenhall, Profesora Asociada de Práctica en el Departamento de Estudios Internacionales y Transculturales de *Teachers College* de la Universidad de Columbia. El número ofrece una colección de artículos a cargo de académicos, investigadores, profesionales y tomadores de decisión de distintas partes del mundo. Constituye un aporte significativo para llamar la atención sobre la EeE pero también para reflexionar sobre la relación entre investigación, toma de decisiones e intervención educativa en situaciones de necesidad extrema.

De acuerdo con el Informe del Comité de los Derechos del Niño en su debate general sobre el Derecho del Niño a la Educación en situaciones de Emergencia (2008)¹, la EeE se define como todas las situaciones en las que los desastres naturales o provocados por el hombre destruyen, en un breve período de tiempo, las condiciones habituales de la vida, el cuidado y la educación de los niños y por lo tanto, alteran, niegan, obstaculizan el progreso o retrasan la realización del derecho a la educación. Este tipo de situaciones puede ser causado por, entre otras cosas, los conflictos armados y las situaciones posteriores a los conflictos, pandemias, hambrunas y todos los tipos de desastres naturales.

En caso de situaciones de emergencia, la ley de los derechos humanos se aplica en todos los contextos; la gente no pierde sus derechos humanos debido a los conflictos, el hambre o los desastres naturales. Sin embargo, dependiendo de la naturaleza de la emergencia, también se aplican diferentes regímenes del derecho internacional. Con respecto al derecho a la educación, estos son: el derecho internacional de los derechos humanos, el derecho internacional humanitario (o derecho de los conflictos armados), el derecho internacional de los refugiados y el derecho penal internacional.

El conjunto de agencias del Sistema de las Naciones Unidas tiene una participación fundamental en la EeE, en particular a través

de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), entre otras. Se suman a ellas diversas Organizaciones No Gubernamentales (ONG) nacionales e internacionales, muchas de ellas articuladas a través de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE por su sigla en inglés), red global abierta de individuos y representantes de ONG, agencias de las Naciones Unidas, organismos donantes, gobiernos, instituciones académicas, escuelas y poblaciones afectadas para asegurar el derecho a una educación segura y de calidad de todas las personas en emergencias y recuperaciones post-crisis.

La fuerte presencia de situaciones en las que, por conflictos humanos o desastres naturales, niños y adolescentes ven interrumpida la posibilidad efectiva del derecho a la educación en el ámbito global, indica la necesidad de precisar de qué manera se interviene con el fin de garantizar este derecho. De allí la importancia de esta segunda edición del número especial de NORRAG: conocer mejor no sólo las características de la EeE sino la forma en que se transforma en objeto de conocimiento. Esta cuestión es clave ya que constituye el paso necesario para la formulación de programas, planes y políticas de mayor alcance. A su vez, se trata de un objeto particular por las características del escenario de intervención: inmediatez, precisión, eficacia son elementos acuciantes frente a las situaciones extremas en las que se encuentra millones de niños y adolescentes.

Por ello, NSI 02 pone el foco sobre el proceso de construcción de conocimiento acerca de la EeE: qué tipo de conocimiento existe sobre el tema, cuáles son las vacancias, qué metodologías son las más apropiadas para indagar sobre esta forma de intervención educativa, cómo se pasa del relevamiento de información a la producción de conocimiento para la intervención, dónde están los puntos críticos tanto en las formas de producir datos como en las posibilidades de

generalización del conocimiento producido, cuáles son los desafíos para la investigación cualitativa frente a un objeto de estudio con las características de la EeE. Estas preguntas están por detrás de las cinco partes en las que se organiza NSI 02 en su edición en inglés y se retoman para la edición en español.

Para la edición en este idioma se seleccionan algunos de los artículos de la versión original. La selección siguió tres criterios. En primer lugar, la relevancia del tema para las regiones hispanoparlantes. La EeE refiere a intervenciones principalmente en países del Sur Global. Si bien son menos los casos relevados en NSI 02 en países de América Latina, se presentan experiencias en Colombia y Honduras, el conjunto de reflexiones de los casos en África y Medio Oriente puede servir de aporte al diseño y evaluación de intervenciones en situaciones de catástrofe. Existen en la región latinoamericana experiencias contemporáneas sobre desplazamientos y migración así como fenómenos recurrentes de desastres naturales. Entre los primeros puede mencionarse la creciente migración de ciudadanos venezolanos hacia países como Colombia, Brasil y Argentina. La escolarización de niños y adolescentes hacia ciudades con diferencias importantes en el desarrollo de sus sistemas educativos seguramente plantea nuevos desafíos. Entre los segundos, la experiencia de UNICEF en Chile frente a los incendios forestales en 2017, por ejemplo, podría servirse de la información provista en NSI 02 para su sistematización y posible aprovechamiento en otros contextos.

En segundo lugar, se consideró la situación particular de los sistemas educativos de muchos de los países latinoamericanos y el posible aprovechamiento de las experiencias de EeE. Dichos sistemas enfrentan crisis menos visibles que las provenientes de desastres naturales o conflictos armados, pero no por ello menos acuciantes: falta de seguridad para estudiantes y maestros por problemas de infraestructura básica y mínima, suspensión de clases por malas condiciones salariales, situaciones de violencia entre pares y acoso sexual atentan en forma cotidiana contra la posibilidad no solo de asistir a la escuela sino de enseñar y aprender con alegría y libertad. La explosión de una escuela en el conurbano bonaerense en Argentina, con el saldo de dos docentes muertos, la preocupación de los estudiantes y familias de Perú por la violencia en las escuelas, las situaciones de acoso sexual expresada por estudiantes en México, las manifestaciones de alumnos chilenos frente a las desigualdades en la provisión de la oferta educativa, dejan en evidencia situaciones de fragilidad sobre las que históricamente se desarrollaron los sistemas educativos. Aunque no se las defina como situaciones de emergencia, es posible encontrar en ellas algunas de las características de la EeE. Estudiar entonces este tipo de intervenciones puede servir para dar una solución más rápida y precisa frente a problemas estructurales de la escolarización.

En tercer lugar, la selección se orientó a través de un criterio

de balance entre artículos provenientes de Organismos Internacionales (OI), ONGs, fundaciones y la academia. Estos cuatro actores también son actores de relevancia en los países de habla hispana. Los conceptos, las metodologías de estudio, las formas de sistematizar y difundir las experiencias de EeE relevadas en NSI 02 sin dudas contribuirán a que cada uno de estos actores, por separado y en conjunto, pueda poner en diálogo y mejorar sus propias experiencias y dar lugar así a formas más acertadas de estudio e intervención.

Tal como se señaló más arriba, NSI 02 se organiza en cinco partes. La primera refiere a las oportunidades pero, sobre todo, a las vacancias sobre lo que sabemos acerca de la EeE. Siguiendo a Mary Mendenhall en su introducción a la edición en inglés, los artículos de esta parte ofrecen la oportunidad de mirar los datos sobre la EeE de otra manera. Por un lado, en la relación entre lo global y lo local, de acuerdo con el artículo de Montjouridès y Liu. Por otro lado, desde la perspectiva de los diversos actores intervinientes, como expresan en su trabajo Buckner, Smiley y Cremin.

Mirar los datos de otra manera también implica poner en evidencia lo que falta: la atención a las necesidades de adolescentes y jóvenes, grandes ausentes como muestran Anselme, Ghosn y Van de Brug, o sobre otros niveles educativos como el de la educación superior, según el artículo de Dutton para el caso de los refugiados sirios en Jordania. Finalmente, a través del establecimiento de puentes entre la investigación y la práctica en el campo de la EeE y el uso herramientas que sirvan a la construcción de una comunidad investigativa, tal como sugieren Thompson, Lahmann y Burde desde la Universidad de Nueva York.

La segunda parte introduce la cuestión de la metodología de investigación en su aporte a la comprensión de aquello que funciona en la EeE. Las necesidades de los afectados por crisis y conflictos son diversas, de manera que la investigación requiere de preguntas y marcos de análisis diferentes. Kelcey y Monaghan recuerdan la importancia del abordaje histórico para una comprensión más densa de las situaciones definidas como de emergencia. Por su parte, Rodríguez-Gómez advierte, a través de un estudio sobre poblaciones desplazadas en Colombia, acerca de la sensibilidad extrema que deben tener los investigadores en situaciones en las que, muchas veces, lo que está en juego es la vida de quienes son objeto de estudio.

Kennedy, Moghli, Chase y Pherali, al estudiar contextos de desplazamientos masivos en Uganda, contribuyen con los aportes de una metodología de diseño colaborativo en línea (MOOCs por su sigla en inglés) para el desarrollo de los docentes que trabajan con estudiantes desplazados. Los autores muestran de qué manera la tecnología digital provee una plataforma a los docentes para compartir experiencias, conocimientos y habilidades. Los docentes, en

ocasiones ellos mismos sujetos desplazados, se transforman en investigadores de su propia práctica y difusores de aquello que funciona en contextos particulares.

En la tercera parte del número especial, el foco son las prácticas prometedoras en relación con los datos y evidencias en contextos de desplazamiento forzado: aportes y desafíos sobre el relevamiento de datos en dichos contextos. Bashir y Bali discuten los beneficios de una nueva herramienta, ILET (por su sigla en inglés; Mejorando juntos los entornos de aprendizaje), en la mejora de los ambientes de aprendizaje. El proceso participatorio de docentes, familias, estudiantes, expertos nacionales e internacionales en la construcción de información digital evaluativa sobre la experiencia, pareciera ser una ventaja sumamente valorada.

En este sentido, Mac Ewen, por un lado, y Segniabeto, por el otro, desde el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO, recuerdan el valor del desarrollo de capacidades para el planeamiento en situaciones de crisis. Mac Ewen reflexiona sobre las promesas y los desafíos de este enfoque desde el caso de Etiopía mientras que Segniabeto pone el acento en vulnerabilidades crónicas en África central y occidental que demandan atención planificada. La región latinoamericana aparece nuevamente en el escrito de Davis y Payan, a través del análisis de los efectos inmediatos de encuestas participativas sobre las políticas y prácticas educativas en Honduras.

Por último, El-Desouky describe una investigación cuasi experimental sobre el impacto de la iniciativa de Ideas Box de innovación digital, para dar soporte a la educación y asistencia psicosocial de niños y adolescentes congoleños desplazados en Burundi. Resultados favorables en las pruebas académicas así como en el bienestar en el aula alientan a continuar la indagación.

La cuarta parte refiere a la necesidad de contar con más datos sobre temas clave de la EeE. Para el contexto hispanoparlante se seleccionó el artículo de Symmonds sobre la ampliación de las prácticas recomendadas para la educación y el empoderamiento de niñas y adolescentes en Afganistán. Symmonds describe los logros y desafíos de una iniciativa educativa de base comunitaria para niñas y adolescentes en 16 provincias de ese país. El consorcio de socios intervinientes en el proyecto realizó una evaluación cuasi experimental externa y encontró resultados a considerar. Si bien hubo un aumento en el acceso, el aprendizaje y la retención, falta todavía lograr la sostenibilidad a lo largo del tiempo, el compromiso de la comunidad y, sobre todo, de maestras. Los resultados de este estudio sirvieron para llevar a escala actividades del proyecto y para proveer información para el desarrollo nacional de políticas basadas en la comunidad y estrategias para la educación de las niñas y adolescentes. Constituye un aporte valioso para sociedades todavía fuertemente atravesadas por la cultura patriarcal.

NSI 02 concluye con una quinta parte centrada en el desarrollo de la investigación cualitativa en EeE: cómo formar y preparar a los investigadores, de qué manera se produce el conocimiento, cuáles son las formas de intercambio y los dilemas éticos considerando la sensibilidad de las situaciones constituyen algunos de los tópicos de reflexión. La edición en español seleccionó el artículo de Martin y Umubyeyi, en tanto aporte para el desarrollo conjunto de investigaciones entre investigadores, en el sentido tradicional, y participantes. Las autoras muestran de qué manera la co-investigación promueve la auto determinación y la agencia entre los participantes de la investigación y genera oportunidades significativas para que los miembros de la comunidad tomen la voz. Este constituye siempre un dilema en la investigación, pero adquiere una connotación particular en situaciones de emergencia.

Para concluir, como destaca Mary Mendenhall, NSI 02 captura nuevos modos de pensar sobre los datos y la evidencia en escenarios de crisis humanitaria y en sociedades en desarrollo. En situaciones de emergencia resulta clave contar con evidencia robusta que oriente futuros programas y políticas. Disponer de resultados en tiempo para alimentar el diseño de intervenciones y la toma de decisiones comunitaria es también de vital importancia. Para ello, los autores abogan por el trabajo conjunto entre distintos actores, incluyendo el acercamiento a los participantes y la integración de la información a los sistemas nacionales. También ponen énfasis en la continuidad de los estudios de relevamiento y medición, para mostrar logros y desafíos a lo largo del tiempo y posibilitar la difusión de resultados.

La EeE demanda un tipo de investigación cuya evidencia pueda ser al mismo tiempo sistémica pero sensible a las circunstancias de la situación de crisis. Esto implica, sobre todo, la ética en la investigación a través de la mejora de las capacidades así como el resguardo de los participantes y los investigadores. Desde la perspectiva de los países latinoamericanos implica también considerar otras situaciones en las que se desenvuelve la escolarización que, si bien no se incluyen en la categoría de crisis humanitaria o desastre natural, obstaculizan la efectiva vigencia del derecho a la educación.

Notas a pie

1. El 19 de Septiembre de 2008 el Comité de los Derechos del Niño dedicó su día de debate general al Derecho del Niño a la Educación en situaciones de Emergencia. El reporte incluye un resumen de las discusiones y recomendaciones. Disponible en <https://www.right-to-education.org/resource/report-committee-rights-child-its-general-discussion-right-child-education-emergencies>

Parte 1

**Las oportunidades —y
principalmente las brechas—
que hay en el campo**

Datos y evidencias en la educación en situaciones de emergencia: Vinculando los problemas mundiales a las cuestiones locales

 **Patrick Montjouridès**, Investigador Asociado Senior, NORRAG

 patrick.montjourides@graduateinstitute.ch

 **Ji Liu**, Profesor Ayudante Asociado, Teachers College, Universidad de Columbia, y NORRAG

 jl4103@tc.columbia.edu

Resumen

El presente artículo analiza cómo la comunidad educativa global todavía no tiene un enfoque global para promover el acceso, la producción y la divulgación de datos y evidencias sobre la educación en situaciones de emergencia. A pesar de que se advirtió tempranamente acerca de la grave falta de datos y evidencias sobre la educación en situaciones de emergencia y acerca de las olas de violencia y desastres naturales sin precedentes, muchos de los problemas identificados en el pasado siguen teniendo plena vigencia en la actualidad.

Palabras clave

Gobernanza global
Inexistencia de datos
Investigación
ODS4

Datos y evidencias en la educación y las emergencias: un problema siempre apremiante

A principios de esta década, se señaló que la grave carencia y mala calidad de la información en áreas afectadas por conflictos constituían una de las deficiencias principales de la comunidad educativa global, que se sumó a las otras cuatro deficiencias reconocidas por el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo: protección, prestaciones, reconstrucción y consolidación de la paz (Montjourides, 2013; UNESCO, 2011). De manera similar, la comunidad académica ya había advertido sobre la escasez de investigaciones en contextos de educación en situaciones de emergencia (EeE). En ese momento, la situación era clara: ciertas regiones geográficas específicas no se habían estudiado lo suficiente; lo mismo ocurría con ciertos contextos de crisis específicos (por ejemplo, el impacto a largo plazo de los desastres naturales y las emergencias crónicas en la educación), y los grupos vulnerables quedaban relegados. Un ejemplo significativo fue el caso de las personas desplazadas internamente (PDI), quienes, a pesar de ser más numerosas que los refugiados, fueron un fenómeno muy poco estudiado y drásticamente ausente del panorama estadístico de la educación en el mundo (Conflict and Education Research Group de Oxford University & Teachers College International Education Group, 2010; Montjourides, 2013). La pregunta es, ocho años después (es decir, lo que suele durar la escuela primaria y el primer ciclo de enseñanza secundaria), ¿algo de esto ha cambiado? ¿Hemos avanzado mientras que la violencia alcanzó un máximo histórico en 2016 y continúa en niveles inusitados (Dupuy & Rustad, 2018)? ¿Cómo nos estamos desempeñando frente a la oleada de desastres climáticos que aumentaron casi un 50% desde 2007 (Hawkes, 2017)? ¿El compromiso de la comunidad educativa global estuvo a la altura de estas drásticas tendencias? Se necesitaría más que el espacio asignado a este breve artículo

para responder estas preguntas pero nuestro análisis sugiere que la respuesta es que probablemente no se ha avanzado lo suficiente. Ha habido novedades y, sin embargo, algunos de los temas planteados en el pasado reciente siguen siendo válidos hoy. El prerrequisito de datos y evidencias disponibles y accesibles no se ha cumplido aún y esto sigue socavando los esfuerzos de la comunidad educativa global para enfrentar el desafío de proporcionar oportunidades educativas de calidad a los niños en situaciones de emergencia.

Lo que sabemos es que no sabemos

Algunos datos clave resaltan la urgencia permanente de la situación. Según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), hay 69 millones de personas desplazadas por la fuerza en todo el mundo, de las cuales 40 millones son PDI y 25 millones refugiados. Entre 2005 y 2014, hubo más de 3.500 desastres naturales: el 80% fueron eventos climáticos extremos que afectaron a un total de 1.700 millones de personas (Guha-Sapir & Hoyois, 2015). Casi la mitad de los refugiados del mundo son menores de 18 años y los desastres naturales afectan principalmente a las poblaciones más vulnerables, en particular a los niños. En más del 80% de los casos, la duración del conflicto es más largo que el ciclo típico de enseñanza primaria y secundaria (12 años), y en 2015 se estimaba que 75 millones de niños necesitaban apoyo como resultado de situaciones de crisis (ODI, 2016).

Si bien estos números constituyen puntos de referencia importantes, también es esencial reconocer en este panorama global un problema que, como es bien sabido, provoca dolores de cabeza a los especialistas en estadística: la falta de datos. Además del tema obvio de la actualidad de la recolección de datos, que es recurrente en situaciones de emergencia, existen ejemplos adicionales de la baja calidad de los datos en estos contextos, y en particular, las deficiencias de los datos existentes. Por ejemplo, el último informe del ACNUR sobre la educación de los refugiados solo brinda unas pocas estadísticas globales sobre la matriculación y los niños que no asisten a la escuela (ACNUR, 2018a). El informe no proporciona cifras mundiales sobre aprendizaje, primera infancia, paridad de género y ni siquiera sobre los docentes. Casi parece un retroceso respecto del sistema de seguimiento anterior del ACNUR —los Estándares e Indicadores— que permitían conocer las disparidades de género y las proporciones entre alumnos y docentes (Montjourides, 2013; UNESCO, 2011). Cabe mencionar que dentro de sus prioridades estratégicas, el ACNUR evalúa la situación educativa de los niños en los países donde opera basándose únicamente en la proporción de niños matriculados en la enseñanza primaria (ACNUR, 2018b). Este enfoque evaluativo está muy lejos de la lista de metas e indicadores que todos los países deberán aplicar para demostrar su progreso y que deberán informar como parte

de su compromiso de alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 (Naciones Unidas, 2015). A nivel mundial, no se recaba la suficiente información consistente como para producir una cifra robusta y creíble que indique qué cantidad de niños no asisten a la escuela en países afectados por conflictos y situaciones de crisis. Las iniciativas recientes del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (SEM) y del Instituto de Estadísticas de la UNESCO se detuvieron en 2016 (Instituto de Estadísticas de la UNESCO & Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, 2016), e incluso el informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (SEM) 2019 sobre migración y desplazamiento no logró producir cifras globales sobre la situación educativa de los niños desplazados forzosamente por situaciones de crisis (UNESCO, 2018). Como se mencionó, esto está muy lejos de la lista de 46 indicadores de los ODS que deben informarse para cada uno de los más de 200 países incluidos en las tablas estadísticas del informe de SEM.

Para abordar los problemas relativos a datos y evidencias, se debe garantizar la disponibilidad y accesibilidad de los recursos existentes

Los datos son solo una parte de la historia. NORRAG está trabajando junto con la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencias (INEE, por su sigla en inglés), incluyendo miembros del Equipo de Trabajo Colaborativo en Datos y Evidencias y el Grupo de Trabajo de la INEE sobre Políticas Educativas (INEE, s. f.) para abordar algunos de los temas clave planteados por miembros de la red INEE, concretamente: la ausencia de mecanismos sistemáticos para que los datos y evidencias existentes en la EeE estén disponibles para una base de usuarios más amplia, y la ausencia de herramientas y metodologías para recolectar y divulgar datos y evidencias relacionadas con la EeE. Como parte de esta colaboración, NORRAG analizó datos de una encuesta realizada a 290 personas (todos miembros de INEE) acerca de dos recursos potencialmente cruciales para los actores involucrados con la EeE: las páginas web Espacio Académico y Datos y Estadística de la INEE (INEE, s. f.). Al describir los dos recursos, los encuestados expresaron que eran limitados en su capacidad de proporcionar investigaciones actualizadas e información en general, y mencionaron que carecen de material sobre crisis y emergencias actuales y sobre programas locales y a pequeña escala. Estos últimos, en particular, son la norma más que la excepción en situaciones de emergencia, y suele haber decenas de actores institucionales involucrados en respuestas ante emergencias. Por ejemplo, la respuesta regional siria incluye a más de 130 actores del ámbito educativo (Naciones Unidas, 2019). Sin embargo, existe una grave escasez de mecanismos de recolección de datos y evidencias que permitirían a los actores del campo educativo aprovechar el alto número de evidencias programáticas que se producen en cada lugar. Otras necesidades expresadas por miembros

de la red INEE incluyen la de contar con más evaluaciones de impacto e investigaciones empíricas cualitativas, y la de producir y seleccionar metodologías y herramientas para apoyar las intervenciones y los análisis en materia educativa en situaciones de emergencia. Además, casi la mitad de los encuestados resaltaron la educación inclusiva y la educación sensible a conflictos como las temáticas sobre las que más se necesita información y evidencias.

¿Hacia un polo de conocimiento en la EeE?

Si bien estos resultados reflejan solo las necesidades de una pequeña parte de la comunidad educativa, son resultados que, junto con la cualidad actual del panorama estadístico de la educación en el mundo, tienden a validar la idea de que se precisa mucho más para empezar a trazar correctamente un panorama basado en evidencias de la situación educativa de los niños en situaciones de emergencia. La falta de un repositorio de datos/compendio de evidencias central y estructurado en la EeE genera elevados costos de transacción para quienes buscan producir con rapidez un análisis situacional o diseñar una intervención sobre la base de las mejores prácticas existentes. También significa que el equilibrio de poderes sigue inclinado en favor de los actores del Norte Global que tienen mejor acceso a datos e investigaciones, escasas pero existentes, sobre la EeE a través de sus infraestructuras de administración del conocimiento. Por ende, están mejor preparados para responder a los pedidos de propuestas, que cada vez más exigen enfoques basados en evidencias. Más de dos tercios de los participantes de la encuesta de la INEE viven en el Sur Global, lo que demuestra la importancia de pedir opiniones e integrar los aportes de todos los actores cuando procuramos mejorar la producción, recolección y divulgación de datos y evidencias en la EeE. Asimismo, la producción de evidencias globales se ve socavada por las dificultades de recolectar y armonizar los datos existentes de múltiples actores, a menudo generados con graves limitaciones de tiempo y recursos. En estos contextos, los enfoques habituales de financiación fragmentada y las estimaciones esporádicas de algunas cifras globales seguirán generando una respuesta insuficiente a una necesidad global urgente. Por eso es importante que la comunidad educativa global encuentre una solución sostenible que no solo favorezca enfoques basados en evidencias por todos y para todos, sino que también aborde el problema de la producción desorganizada de datos y evidencias en un entorno que se caracteriza por una multiplicidad de actores, problemas, procesos y fuentes de financiamiento. Ante la ausencia de una respuesta adecuada, cualquier perspectiva futura de producir cifras globales sólidas se verá socavada, perpetuando así la exclusión de los niños en situaciones de emergencia del panorama educativo mundial, Planes del Sector Educativo débiles, financiamiento insuficiente y asignado indebidamente, e intervenciones ineficientes en términos de políticas públicas. Se espera que

el ímpetu actual que rodea a la producción de bienes públicos globales y el aumento de recursos y la atención concentrada en la EeE permitirán a los actores del ámbito educativo mundial producir una plataforma viable y sostenible, que pueda servir de polo de conocimiento de referencia en la EeE y contribuir a lograr mejoras importantes en la calidad de los análisis, investigaciones, asignación de fondos y promoción en materia de educación en situaciones de emergencia.

Referencias

Conflict and Education Research Group at Oxford University & Teachers College International Education Group. (2010). *INEE Strategic Agenda for Education in Emergencies, Chronic Crises, Early Recovery & Fragile Contexts*. INEE. Recuperado de http://s3.amazonaws.com/inee-assets/resources/Final_SRA_Oxford_TC_.pdf.

Dupuy, K., & Rustad, S. A. (2018). Trends in Armed Conflict, 1946–2017. *Conflict Trends*, 5. Oslo: PRIO. Recuperado de <https://www.prio.org/Publications/Publication/?x=11181>.

Guha-Sapir, D., & Hoyois, P. (2015). Estimating populations affected by disasters: A review of methodological issues and research gaps. Recuperado de <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/7774UN%20Note%20on%20affected%20-%20Final%20version.pdf>.

Hawkes, N. (2017). Weather related disasters increased by 46% from 2007 to 2016, review says. *BMJ*, 359, j5028. Recuperado de <https://doi.org/10.1136/bmj.j5028>.

INEE. (s. f.). Academic Space. Recuperado de <https://www.ineesite.org/en/research/academic-space>.

INEE. (s. f.). Data and Statistics. Recuperado de <https://www.ineesite.org/en/research/data-statistics>.

INEE. (s. f.). Education Policy Working Group. Recuperado de <https://www.ineesite.org/en/working-groups/education-policy>.

Montjourides, P. (2013). Education Data in Conflict-Affected Countries: The Fifth Failure? *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 43(1), 85–105. DOI: 10.1007/s11125-012-9260-8.

ODI. (2016). *A common platform for education in emergencies and protracted crises - Evidence Paper*. Recuperado de <https://www.ineesite.org/en/resources/a-common-platform-for-education-in-emergencies-and-protracted-crises-eviden>.

UNESCO. (2011). *EFA Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190743>.

UNESCO. (2018). *Global Education Monitoring report 2019. Migration, Displacement and Education: Building Bridges, not Walls*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <https://en.unesco.org/gem-report/report/2019/migration>.



UNESCO Institute for Statistics & Global Education Monitoring Report. (2016). *Leaving no one behind: How far on the way to universal primary and secondary education?* Documento de programa. Montreal, Canadá; París, Francia: UNESCO. Recuperado de <https://en.unesco.org/gem-report/leaving-no-one-behind-how-far-way-universal-primary-and-secondary-education>.


UNHCR. (2018a). *Turn the Tide, Refugee Education in Crisis*. UNHCR. Recuperado de <https://www.unhcr.org/publications/brochures/5b852f8e4/turn-tide-refugee-education-crisis.html>.



UNHCR. (2018b). *UNHCR 2017 Global Strategic Priorities - Progress report*. Ginebra, Suiza: UNHCR. Recuperado de <http://reporting.unhcr.org/sites/default/files/2017%20Global%20Strategic%20Priorities%20Progress%20Report.pdf>.

Naciones Unidas. (2015). Resolution 70/1: Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations. Naciones Unidas. (2019). *3RP in Response to the Syria Crisis. Regional Strategic Overview 2019/2020*.

Una nueva forma de pensar los datos en la educación en situaciones de emergencia

 **Dra. Elizabeth Buckner**, Profesora Ayudante, Ontario Institute for Studies in Education, Universidad de Toronto, Toronto, Canadá
 elizabeth.buckner@utoronto.ca

 **Dra. Anne Smiley**, Directora Asociada de Investigación y Evaluación, FHI 360
 asmiley@fhi360.org

 **Sean Cremin**, Investigador Asociado, FHI 360
 scremin@fhi360.org

Resumen

El presente artículo resume las conclusiones de 35 entrevistas a actores clave que trabajan en Medio Oriente acerca de sus necesidades de datos. El artículo argumenta que un primer paso potencial para trascender la división entre el sector humanitario y el del desarrollo en los sistemas de datos consiste en enfocarse en el uso de los datos, y concluye con un marco analítico para los datos en contextos de educación en situaciones de emergencia que describe las necesidades y desafíos asociados con los distintos usos de datos.

Palabras clave

Datos
Uso de datos
Oriente Medio

Una nueva forma de pensar respecto de los datos en la educación en situaciones de emergencia

En contextos afectados por conflictos, puede ser difícil acceder a información actualizada y precisa. La falta de datos plantea desafíos para las organizaciones educativas que brindan programas a niños con necesidades específicas. Los datos disponibles al público a menudo son fragmentados o difíciles de navegar en Internet, ya que la división entre el sector humanitario y el del desarrollo se ve reflejada y se reproduce en sus sistemas de datos, que difieren en sus procesos y estructuras.

El presente artículo se basa en 35 entrevistas a los actores interesados para comprender las necesidades de información de las organizaciones que trabajan en educación en situaciones de emergencia (EeE) en Medio Oriente, que abarcan tanto al sector humanitario como al del desarrollo. Descubrimos que distintos actores producen y utilizan los datos con distintos objetivos, lo que dificulta la compartición y navegación de los datos. Aquí argumentamos que un primer paso potencial para trascender la división entre el sector humanitario y el del desarrollo en materia de datos en la EeE consiste en enfocarse en el uso de datos como punto de partida para promover la compartición de datos y desarrollar herramientas para su recolección y divulgación.

La división entre el sector humanitario y el sector del desarrollo en lo relativo a datos en la educación en situaciones de emergencia

Las diferencias entre el sector humanitario y el del desarrollo son de larga data y aparentemente insalvables debido a las características disímiles de los sectores en materia de mandatos, plazos, mecanismos de financiamiento y relaciones con los actores políticos (Mendenhall, 2014). Sin embargo, la

división de trabajo entre los programas humanitarios y los de desarrollo parece cada vez más insostenible debido a un aumento drástico de los conflictos prolongados.

En la Cumbre Humanitaria Mundial (CHM) de 2016, se adoptó un nuevo marco para fortalecer la coherencia entre el sector humanitario y el del desarrollo. Allí, los líderes mundiales hicieron un llamamiento a una “nueva forma de trabajar” que trascendiera la división histórica entre los actores humanitarios y los del desarrollo (CIC, 2016). La “Nueva forma de trabajar” (NFDT) se basa en la idea de lograr resultados colectivos, aprovechando las ventajas comparativas de una amplia variedad de actores con plazos de varios años (CIC, 2016). La NFDT comienza por definir los resultados colectivos, o compartidos, para reducir el riesgo y la vulnerabilidad (UNOCHA, 2018). Luego se vale del concepto de ventaja comparativa para definir cómo pueden trabajar los actores humanitarios y los del desarrollo para lograr resultados juntos. Si bien la NFDT todavía está en su etapa inicial de implementación y está sujeta a debate, el potencial de la NFDT de acortar las distancias aparentemente insalvables entre los dos sectores es visto con optimismo.

Sin embargo, no se ha prestado tanta atención a la relevancia de la NFDT para la cuestión de la recolección y divulgación de datos. Es importante abordar el tema de la NFDT para los datos en la EeE, dado que la división entre el sector humanitario y el sector del desarrollo se ve reflejada y reproducida por sus sistemas de datos, que difieren en cuanto a los objetivos, procesos, estructuras de divulgación, indicadores relevantes y plazos de recolección de datos. En este artículo, sugerimos que el enfoque en los resultados colectivos que recomienda la NFDT indica una necesidad de “Una nueva manera de pensar en los datos”, que haga posible una NFDT para la educación en entornos afectados por conflictos. A continuación, presentamos las conclusiones de las entrevistas realizadas a diversos actores y presentamos un nuevo marco para pensar los datos en la EeE, que pone de relieve el uso de datos.

Datos y métodos

El presente artículo se basa en 35 entrevistas a actores clave que trabajan en EeE en Medio Oriente acerca de sus principales necesidades y desafíos relativos a datos. Los datos se recabaron como parte de un proyecto financiado por USAID, el proyecto Middle East Education Research, Training and Support (MEERS), cuya implementación es liderada por Social Impact y respaldada por FHI 360, dos organizaciones no gubernamentales (ONG) internacionales con base en los Estados Unidos.

Los entrevistados fueron identificados para participar en función de su experiencia en organizaciones humanitarias, de desarrollo y de donaciones que trabajan en programas

educativos en áreas de Medio Oriente afectadas por conflictos. Utilizamos el método de muestreo por bola de nieve para encontrar nuevos participantes. El proceso de consulta fue escalonado e iterativo; tras cada ronda de entrevistas, revisamos las preguntas e hicimos los cambios necesarios. En la primera ronda, realizamos 10 entrevistas a trabajadores del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), la Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas (UNOCHA), el Banco Mundial y otras organizaciones y organismos multilaterales. En la segunda etapa, realizamos siete entrevistas individuales y una grupal con organizaciones humanitarias y de desarrollo internacionales y nacionales involucradas en la implementación de programas educativos a nivel local. En la tercera etapa y a pedido del organismo donante, realizamos 13 entrevistas a funcionarios del gobierno de los Estados Unidos que representan a la Oficina de Medio Oriente de la USAID, la Oficina de Población, Refugiados y Migración (BPRM) del Departamento de Estado, USAID Missions y otros. Las conclusiones incluidas a continuación resumen los temas principales de las entrevistas.

Resultados y discusión

La conclusión general de las entrevistas fue que distintos actores producen y usan los datos con distintos objetivos, lo que plantea desafíos para la compartición y divulgación de datos. Más abajo, clasificamos en cinco categorías los principales usos que los encuestados hacen de los datos.

Coordinación del sector: Dentro del sector humanitario global, las entrevistas se enfocaron en una amplia red de organizaciones que apoyan la recolección de datos a nivel mundial y fuertes alianzas entre diversos actores que trabajan en EeE. Organismos de las Naciones Unidas (ONU), a través del Sistema de Grupos Sectoriales (o Clústeres) de OCHA y de UNICEF como líder en educación, han sistematizado la recolección y divulgación de datos por parte de sus socios a través de una plataforma online llamada ActivityInfo, donde los datos sobre la respuesta humanitaria son recabados e informados en forma directa por los socios acerca de sus propios programas y sus beneficiarios. Algunos indicadores relevantes incluyen la cantidad total de beneficiarios que reciben programas, los niños que reciben subsidios de estudios, los niños matriculados en programas de enseñanza formal o no formal, etcétera.

Sin embargo, la participación de los socios es voluntaria y las definiciones de los programas educativos pueden variar enormemente, lo que significa que los mecanismos actuales no captan el panorama completo de los programas educativos que reciben los niños y jóvenes. Además, hay más datos sobre la prestación de servicios educativos que sobre la demanda de educación, incluyendo la cantidad total de niños necesitados. En algunos casos, las metas educativas

se definen de manera muy burda: se multiplica la cantidad total de refugiados o personas desplazadas internamente por la proporción de la población que está en edad escolar. Los encuestados recalcaron que se necesitan datos más precisos y localizados sobre los niños que necesitan educación.

Diseño y evaluación de programas: La conclusión principal que surge de las consultas a las ONG es que los proveedores de programas educativos que trabajan en EeE usan datos que influyen en el diseño y la implementación de programas. Estos actores precisan datos para evaluar necesidades, y buscan herramientas validadas para determinar la eficacia de los programas. Cuando les faltan datos, los proveedores de servicios educativos muchas veces dependen de los datos de otros socios para comprender más cabalmente las cuestiones de contexto y capacidad. A pesar de que usan los datos en forma similar, los encuestados recalcaron que la dinámica de cada conflicto es un factor importante y que afecta enormemente el tipo de programa potencial, y que por ende determina las necesidades y usos de los datos.

Resulta interesante que los encuestados explicaron que los contextos de los conflictos prolongados han obligado a los actores a repensar sus diferencias históricas. Algunos actores humanitarios están adoptando cada vez más perspectivas de largo plazo; por ejemplo, representantes de la BPRM dijeron que querían recabar datos sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos. Mientras tanto, en Yemen, USAID financia organizaciones e intervenciones humanitarias a través de programas recientes y envía fondos a UNICEF para financiar al Comité Internacional de Rescate (IRC) y a Save the Children con el fin de realizar programas de enseñanza correctiva. Estos cambios sugieren modificaciones en los programas. Antes se consideraba que la medición de los resultados de aprendizaje de los alumnos estaba relacionada con el mandato de formación de capacidades del sector del desarrollo, mientras que la financiación humanitaria solía ser a corto plazo y concentrarse en el acceso a la escolaridad

para restablecer la normalidad en la vida de los niños.

Elaboración de políticas y toma de decisiones: En nuestras entrevistas con una amplia variedad de funcionarios del gobierno de los Estados Unidos, descubrimos que los donantes necesitan datos para poder tomar decisiones estratégicas sobre dónde y qué financiar. Los encuestados de estos entornos mencionaron que necesitan datos más actualizados. Por ejemplo, encontramos que el equipo de USAID en Yemen proporcionaba indicadores sobre educación al personal que trabajaba en misiones para hacer posible una planificación basada en la situación que fuera flexible a la dinámica cambiante del conflicto y la crisis humanitaria.

Promoción: Por último, otro uso importante de los datos en EeE es la promoción. Las organizaciones humanitarias y los gobiernos están usando datos para abogar por determinadas políticas o buscar financiamiento. Los encuestados dijeron que la promoción muchas veces depende de los relatos; el total de ambas estadísticas es necesario para presentar la magnitud de una crisis, pero los encuestados recalcaron que los relatos personalizados de alumnos individuales y del impacto también son muy útiles.

La Tabla 1 resume los principales usos de los datos y el público meta de los datos en la EeE. De todos modos, no pretenden ser representativos de todos los usos. Asimismo, subrayamos que dentro de estas categorías generales, las necesidades y los usos de los datos se han adaptado a lo que es posible y deseable en un contexto determinado de conflicto y a las capacidades y necesidades de usuarios específicos.

Conclusión

La división tan arraigada entre el sector humanitario y el del desarrollo en la EeE se ve reproducida por sistemas de datos que recolectan distintos tipos de indicadores, con distinta periodicidad, y los divulgan en diferentes plataformas. El presente artículo argumenta que debemos dar prioridad al

Tabla 1: Principales usos y públicos meta de los datos en la EeE

Uso de datos	Público destinatario
Coordinación del sector	Organismos de la ONU; organizaciones humanitarias
Orientación para el diseño de programas	Expertos en educación; técnicos de las organizaciones asociadas que implementan los programas
Evaluación de la eficacia	Encargados de seguimiento y evaluación; encargados de programas de las organizaciones asociadas que implementan los programas; investigadores
Orientación para elaborar políticas y tomar decisiones	Entidades de financiación y donantes; gobiernos nacionales
Promoción	Organizaciones de promoción (organismos de la ONU; Human Rights Watch); gobiernos nacionales que promueven el financiamiento

uso de datos en el diálogo sobre datos educativos en zonas afectadas por conflictos, es decir, es preciso dejar de hablar en abstracto de los datos en contextos de EeE y comenzar a especificar *datos para qué, dónde y con qué objetivo*. De manera más amplia, las conclusiones señalan la necesidad de mejorar la navegabilidad de los datos sobre la EeE para los consumidores de datos haciendo una selección de las fuentes de datos sobre educación mediante un abordaje específico al uso de los mismos. Nuestro trabajo permanente con datos para la EeE en Medio Oriente indica que existen muchas formas distintas de datos y diversas vías de divulgación para los datos en la EeE, lo que dificulta a los no especialistas encontrar los datos actualizados y relevantes que necesitan para responder a preguntas específicas. Se requieren nuevas iniciativas para mejorar la accesibilidad, confiabilidad, exactitud y consistencia de la recolección y divulgación de datos en la EeE, pero estas nuevas iniciativas también deben contemplar las distintas necesidades de datos de los distintos actores, y deben tener en cuenta cómo varían las necesidades y usos de datos según el contexto del conflicto, la infraestructura existente, y la experiencia y capacidad de los usuarios.



Referencias

- Centro Internacional para la Cooperación (CIC). (2016). *After the World Humanitarian Summit: Better humanitarian-development cooperation for sustainable results on the ground*. New York University, Center on International Cooperation.
- Mendenhall, M. A. (2014). Education sustainability in the relief-development transition: Challenges for international organizations working in countries affected by conflict. *International Journal of Educational Development*, 35, 67-77.
- Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios de las Naciones Unidas (UNOCHA). (2018). *Collective outcomes: Operationalizing the new way of working*. UNOCHA. Recuperado de <https://www.agendaforhumanity.org/sites/default/files/resources/2018/Apr/OCHA%20Collective%20Outcomes%20April%202018.pdf>.

La falta de datos y evidencias para atender las necesidades educativas de los adolescentes y jóvenes vulnerables en situaciones de crisis

 **Dra. Marina Anselme**, Directora Técnica (CTO), RET International
 m.anselme@theret.org

 **Dra. Youmna Ghosn**, Gerente de Gestión del Conocimiento (KMM), RET International
 y.ghosn@theret.org

 **Inge van de Brug**, Especialista en Información, RET International
 i.vandebrug@theret.org

Resumen

A partir de la experiencia de un proyecto de RET International en Afganistán, Chad, Kenia, el Líbano y Turquía, el presente artículo analiza la falta recurrente de datos y evidencias sobre adolescentes y jóvenes en situaciones de crisis que entorpecen el diseño y la mejora de las respuestas educativas en las áreas donde trabajamos. El artículo explica cómo RET encaró esos desafíos e incluye recomendaciones concretas para mejorar la situación.

Palabras clave

Educación
Desplazamiento
Falta de datos y evidencias
Adolescentes y jóvenes

Introducción

Ciertos acontecimientos recientes en la agenda internacional han comenzado a impactar el campo de la educación en emergencias, en particular la transición de una priorización sobre la educación primaria a un enfoque en el aprendizaje continuo. Esto es visible en marcos internacionales como los Objetivos de Desarrollo Sostenibles, el Pacto Global para la Juventud en Acción Humanitaria (CYPHA) de la Cumbre Humanitaria Mundial (2016) y la iniciativa Education Cannot Wait (ECW), todos los cuales se refieren de manera implícita o explícita a la necesidad de educación secundaria y postsecundaria para niños, adolescentes y jóvenes en situaciones de crisis. Si bien este cambio es visible en marcos internacionales y también en las aspiraciones de actores humanitarios y del sector del desarrollo, esta transición no se ve reflejada en la asignación sistemática de fondos a programas educativos para la juventud ni en los datos y evidencias disponibles para describir las situaciones de los jóvenes. Aunque en general se reconoce que es más difícil para los adolescentes y jóvenes acceder a la educación que para los niños, y que este problema suele agravarse en situaciones de crisis, prácticamente no hay datos consistentes ni indicadores sobre educación disponibles en lo que respecta a adolescentes y jóvenes afectados por las crisis (INEE, 2010).

RET International es una organización no gubernamental internacional (ONGI) que brinda educación y protección, en el sentido más amplio, a adolescentes y jóvenes en situaciones de crisis, con el foco puesto en las mujeres. Para nuestro trabajo, la falta de datos confiables sobre adolescentes y jóvenes plantea desafíos a la hora de determinar las

situaciones de línea de base y desarrollar programas educativos fundamentados en evidencias, en especial cuando la urgencia y la naturaleza del contexto no permiten llevar a cabo un proceso exhaustivo de generación de datos.

Dificultades a causa de la falta de datos confiables

El principal desafío al diseñar programas en emergencias es la falta de datos desagregados, confiables y actualizados. Las estadísticas disponibles en general provienen de autoridades gubernamentales y organismos de las Naciones Unidas (ONU), y suelen ser anteriores al comienzo de la crisis y de alcance limitado. La recolección de datos en general se concentra en la matriculación y la finalización del ciclo escolar, y no en la calidad de la educación o las tasas de retención. En contextos de crisis, no se suele disponer de ningún sistema integral de recolección de datos sobre educación, por lo que las organizaciones que implementan programas tienen que empezar de cero para establecer su propia base de evidencias para los programas. Esto explica por qué las definiciones de los indicadores y los métodos de recolección de datos varían tanto entre las distintas organizaciones implementadoras asociadas (por ejemplo, el cálculo de la tasa de matriculación y de deserción escolar puede variar mucho entre las distintas organizaciones según si las estrategias favorecen el acceso o la calidad). Esto genera, en el mejor de los casos, un sistema fragmentado en el que se recaban distintos tipos de datos y no se dispone de ningún sistema metódico y obligatorio para compartir información. Así, es poco lo que puede aprenderse para aplicar las mejores prácticas (Cambridge Education, 2017). Además, la poca información disponible pronto queda desactualizada, sobre todo en el caso de poblaciones que se trasladan. El hecho de que una cantidad considerable de refugiados y personas desplazadas internamente no estén registradas presenta una complejidad adicional.

Hay diversos ejemplos que pueden ilustrar este desafío. Por ejemplo, RET acompaña desde 2007 a afganos que regresan a su país desde Pakistán, y ha implementado un programa de aprendizaje básico acelerado para mujeres jóvenes en 19 localidades del norte y noreste de Afganistán. RET utiliza la mínima información disponible proporcionada por autoridades provinciales, que solo recaban datos sobre los alumnos que asisten a la escuela. Hay disponibles cifras aproximadas sobre los alumnos que han visto interrumpida su educación debido al desplazamiento, aunque las cifras se vuelven menos específicas cuanto mayor es la edad del grupo en cuestión. Los actores que precisan datos sobre educación en Afganistán han subrayado la mala calidad y poca confiabilidad de las estadísticas sobre la población que no asiste a la escuela (HRW, 2017; UNICEF, 2018), lo que socava la eficacia de los programas diseñados para abordar las necesidades de los jóvenes. Por eso, si bien los programas

educativos de RET han sido exitosos porque permitieron a mujeres jóvenes afectadas por crisis finalizar sus estudios básicos, es difícil determinar si los programas de RET realmente llegaron a las más vulnerables debido a la falta de información de línea de base en áreas remotas.

En Kenia, RET comenzó a trabajar en los campos de refugiados de Dadaab y en Eastleigh (un distrito de Nairobi) en 2012. Entre otros servicios, RET brinda enseñanza alternativa a nivel secundario y programas de educación básica (junto con habilidades para la vida) para adolescentes y jóvenes que no asisten a la escuela. Organismos de la ONU manejan los campos de Dadaab y proporcionan estadísticas básicas sobre la educación de los jóvenes y estimaciones sobre la población que no asiste a la escuela.¹ Sin embargo, ese tipo de estadísticas son mucho más difíciles de obtener en el caso de las áreas periurbanas fuera de los campos. Recientemente, organismos de la ONU emprendieron acciones para recabar evidencias sobre las necesidades educativas de niños y adolescentes,² pero la información es mucho más escasa para personas mayores de 18 años, en especial para jóvenes que perdieron varios años de escuela.

Además del alcance limitado de los datos disponibles, RET ha encontrado situaciones en que los recursos podrían haberse asignado con más eficacia si hubiera habido más datos y evidencias sobre el contexto en el que se usaban los recursos. En Turquía, RET implementa un programa de educación no formal en el sudeste desde 2014 para facilitar la (re)integración al sistema educativo formal de refugiados sirios que no asisten a la escuela. A pesar de los esfuerzos considerables de las autoridades nacionales, se encontraron muchos obstáculos para la matriculación de refugiados sirios en escuelas públicas. Dado que las investigaciones eran limitadas y variadas en cuanto a su rigor y generalizabilidad (Dorman, 2014), no se documentaron obstáculos menos comunes pero importantes tales como el conocimiento limitado de algunos administradores escolares acerca de las reglamentaciones que se aplican a los refugiados sirios. Por eso, fue preciso adaptar el programa mediante acciones de promoción para brindar acceso igualitario a la educación para los refugiados.

RET trabaja en el área de frontera entre Chad y Sudán desde 2005 para aumentar la protección, resiliencia e independencia de los adolescentes y jóvenes vulnerables a través de la educación. Desde 2017, RET también trabaja como socio del fondo ECW en la implementación de programas para atender las necesidades educativas de refugiados chadianos y de África Central. Al comienzo de ambos proyectos, a pesar de la colaboración estrecha con las autoridades chadianas y organismos de la ONU, no se disponía de datos suficientes para establecer líneas de base para cada indicador de desempeño. No había ningún sistema

de datos nacional sobre educación y los datos disponibles no estaban desagregados por región, ubicación ni escuela. Esta situación en Chad es un ejemplo de muchos contextos frágiles en los que trabaja RET: la falta o la ineficiencia de las estructuras nacionales para manejar los sistemas de datos socava el potencial de ayudar a quienes se han quedado atrás y establecer líneas de base, lo que afecta la eficiencia de la asignación de recursos y la calidad de la respuesta.

Además, aunque sí se llevan a cabo iniciativas para generar datos más armonizados que mejoran considerablemente la coordinación de los actores de la educación,³ dichas iniciativas igual pueden generar datos incompletos y difíciles de comparar, en especial cuando las organizaciones utilizan distintas herramientas de recolección de datos. Esto es aún más difícil cuando no se ha establecido ningún sistema ampliamente reconocido para hacer un seguimiento periódico de la calidad de los datos.

Por último, otro desafío estructural es la falta de datos y evidencias sobre la importancia de la educación no formal para tender un puente hacia la educación formal y/o enseñar habilidades para conseguir empleo y lograr un medio de vida sostenible (Annan & Aber, 2017; Burde, Guven, Kelcey, Lahmann & Al-Abbad, 2015).

Conclusión y recomendaciones

Los organismos de la ONU, los socios que implementan programas y los gobiernos (donantes) deben redoblar sus esfuerzos para garantizar una generación de datos más estructurada y más amplia. Esto implica recabar datos sobre personas mayores de 18 años, incluyendo a los jóvenes que no asisten a la escuela y las poblaciones desplazadas fuera de los campos. Igualmente importante es la necesidad de recabar datos sobre la calidad de la educación y las tasas de retención, y dar visibilidad a los procesos y los resultados del aprendizaje no formal. Asimismo, los organismos que implementan programas deben promover internamente la asignación de recursos para realizar evaluaciones situacionales adecuadas y establecer sistemas robustos de recolección de datos y de seguimiento y evaluación, que reconozcan y contribuyan con el trabajo de otros actores que se desempeñan en el mismo contexto. Esto requeriría un cambio en lo que significa y en cómo se operacionaliza la colaboración.

Sin embargo, cabe señalar que la recolección y administración sistemática de datos excede al mandato habitual de los organismos implementadores en situaciones de emergencia, cuya actividad principal es prestar servicios y dictar programas. Cuando los estados más débiles son incapaces de cumplir con esta responsabilidad, es preciso aclarar qué actores tienen el aval internacional, las competencias y los fondos para asumir este rol, lo que

incluye desarrollar las capacidades de las autoridades gubernamentales. Una financiación plurianual permitiría a los organismos implementadores contribuir a desarrollar capacidades nacionales y/o locales de generación y sistematización de datos, y a la vez reforzaría la base de evidencias para brindar programas educativos con más impacto. Los académicos también se consideran socios importantes, porque pueden ayudar a generar datos confiables y a usar las evidencias existentes. Por eso es fundamental que los donantes inviertan en asociaciones entre organismos implementadores y actores académicos para promover el derecho a la educación para todos.

Por último, la comunidad internacional debe invertir considerablemente en el diálogo sobre recolección de datos entre todos los actores. La recolección de datos debe hacerse de manera sistematizada, basada en indicadores con definiciones, metodologías y herramientas claras y uniformes, para que luego todos los actores los apliquen de manera periódica. La iniciativas que se están llevando a cabo para consolidar los registros de indicadores existentes sobre respuestas humanitarias, si bien son sumamente importantes, tendrán que conducir al desarrollo de un sistema de seguimiento y evaluación armonizado y con amplio aval para superar los desafíos relativos al rigor, la comparabilidad y la generalizabilidad de los datos. Cuando un mecanismo pueda combinar el conocimiento de todos los actores, solo entonces esta información podrá implementarse con eficacia para atender las necesidades educativas de los jóvenes más vulnerables.



Notas a pie

1. Cuanta más antigüedad tiene el campo de refugiados, mayor es la cantidad y la calidad de los datos sobre educación disponibles. Sin embargo, esto plantea inquietudes acerca del diseño de respuestas educativas al comienzo de una crisis o acerca de los casos en que no se recaban datos sobre personas jóvenes.
2. Ver por ejemplo ACNUR 2012, ACNUR 2018 y ACNUR & UIS, 2016.
3. Un ejemplo es Activity Info, una herramienta de software para recolección y elaboración de informes sobre datos para operaciones humanitarias, que fue implementado en respuesta a la crisis siria.

Referencias

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (ACNUR). (2018). *Briefing note on Education – Dadaab Refugee Camps*. Recuperado de <https://data2.unhcr.org/ar/documents/download/31025>.
- ACNUR. (2012). *Education Strategy 2012-2016*. Recuperado de <https://cms.emergency.unhcr.org/documents/11982/53527/UNHCR+Refugee+Education+Strategy+2012+-+2016/8561f5dc-0406-43b9-b476-983bcab709bd>.
- Annan, J., & Aber, J. (2017). *IRC Healing Classrooms retention support programming improves Syrian refugee children's learning in Lebanon*. 3EA | Education in Emergencies: Evidence for action impact report 1.1. IRC y NYU.
- Burde, D., Guven, O., Kelcey, J., Lahmann, H., & Al-Abbadi, K. (2015). *What works to promote children's educational access, quality of learning, and wellbeing in crisis-affected contexts*. Reino Unido: DFID y INEE.
- Cambridge Education. (2017). *Evidence brief 6: Data, monitoring and evaluation*.
- Dorman, S. (2014). *Educational needs assessment for urban Syrian refugees in Turkey*. YUVA Association.
- Human Rights Watch (HRW). (2017). *Girls' access to education in Afghanistan*. Recuperado de <https://www.hrw.org/report/2017/10/17/i-wont-be-doctor-and-one-day-youll-be-sick/girls-access-education-afghanistan>.
- Ministerio de Educación, República Islámica de Afganistán y Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *All in school and learning: Global initiative on out-of-school children–Afghanistan country study*. Kabul: Hall, S.
- Red Internacional para la Educación en Situaciones de Emergencias (INEE). (2010). *Education for youth affected by crisis*.
- UNICEF y el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). (2016). *Monitoring education participation: Framework for monitoring children and adolescents who are out of School or at risk of dropping out*. UNICEF Series on Education Participation and Dropout Prevention, Vol. I. Ginebra: Oficina Regional de UNICEF para Europa Central y del Este y la Comunidad de Estados Independientes.

Cómo mejorar la base de evidencias para apoyar la educación superior en contextos de emergencia

 **Eddie Dutton**, Consultor en Educación, Estados Unidos
 eddiedutton@gmail.com

Resumen

La importancia de la educación superior como parte de un plan de respuesta educativa para refugiados está cobrando impulso. Aunque sigue habiendo deficiencias en la recolección y uso de datos para desarrollar una base de evidencias para apoyar la educación superior en contextos de emergencia, diversas innovaciones en Jordania demuestran que se está trabajando en identificar soluciones.

Palabras clave

Educación en contextos de emergencia
Jordania
Derecho a la educación
Educación superior

Introducción

Está cobrando impulso la importancia de incluir la educación superior¹ como parte de un plan de respuesta para refugiados. Varios compromisos internacionales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenibles², han hecho fuerte hincapié en la importancia del aprendizaje continuo y la inclusión de las poblaciones vulnerables, entre ellas, los refugiados y las personas desplazadas internamente (ACNUR, 2015a). La crisis en Siria también provocó una reacción muy visible y fuerte de la comunidad internacional que advierte que un plan de respuesta educativa tradicional es insuficiente y que las respuestas deben hacer más que apoyar la educación básica (UNESCO y ACNUR, 2017a). Si bien se ha avanzado mucho a nivel mundial para concientizar acerca de la importancia de la educación superior, todavía no está bien integrada a los procesos de planificación, y el acceso a ella es limitado en contextos de refugiados (UNESCO y ACNUR, 2017a). Un motivo es que la falta de datos sólidos ha contribuido a que no se comprendan plenamente las diferencias sutiles y los diversos actores involucrados en brindar oportunidades de educación superior para refugiados (UNESCO y ACNUR, 2017b).

¿Quiénes son los actores y cuáles son sus necesidades?

Hay cinco categorías de proveedores y usuarios de datos: 1) los estudiantes potenciales³, 2) los gobiernos que dan acogida a refugiados, 3) las instituciones de enseñanza y formación profesional, 4) los proveedores de fondos y 5) los socios internacionales. Los estudiantes potenciales necesitan información sobre los programas relacionados con sus intereses, las oportunidades de financiamiento y los trámites de postulación, que incluyen los riesgos potenciales relacionados con aceptar una beca para un tercer país. Los gobiernos que dan acogida necesitan datos sobre quiénes y cuántos son los estudiantes potenciales. Los gobiernos también necesitan datos para comprender mejor las consideraciones necesarias para formular políticas asociadas a tener un gran número de personas que acceden a carreras y cursos de formación superior, específicamente relacionadas

con el impacto en el mercado laboral. Las instituciones de enseñanza y formación profesional, tanto en el país de acogida como en el tercer país, necesitan datos sobre los prerrequisitos y la formación previa de las personas, y sobre la disponibilidad de la documentación autenticada, tales como certificados analíticos y diplomas. Los proveedores de fondos, que incluyen a los proveedores de becas y otras organizaciones no gubernamentales (ONG) que brindan apoyo financiero a los estudiantes, necesitan comprender la demanda general y la cantidad de estudiantes elegibles para participar en programas de enseñanza y formación profesional. Por último, los donantes internacionales, que incluyen a la Unión Europea y organizaciones multilaterales, tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), necesitan una combinación de datos para ayudar a elaborar políticas, garantizar que las oportunidades de aprendizaje estén dirigidas a quienes las necesitan y apoyar los vínculos entre gobiernos, prestadores de servicios, instituciones de enseñanza y formación profesional y, ante todo, los estudiantes potenciales. Cada organismo depende de los otros para compartir datos, pero puede ser difícil acceder a esta información y utilizarla, en particular a gran escala.

Un equilibrio entre reunir demasiados datos y no los suficientes

Es importante tomar decisiones en una etapa temprana acerca del tipo de datos disponibles y la frecuencia de su recolección. Muchas veces al comienzo de una crisis, solo es posible reunir unos pocos puntos de datos, pero a medida que la respuesta avanza y, como suele ocurrir ahora, las crisis se prolongan, se vuelve cada vez más importante introducir un enfoque más sofisticado de recolección de datos. Una respuesta inicial es reunir datos básicos desagregados por sexo, edad y estudios previos. Esto es importante si la intención es generar una descripción básica de una población, pero este enfoque tiene una aplicación práctica limitada. Un abordaje alternativo es ir al extremo opuesto y reunir datos sobre muchas variables. Esto podría incluir la recolección de datos sobre la disponibilidad de la documentación, conocimiento de idiomas, preferencia geográfica para estudiar, tres campos de interés principales, etcétera. Estos conjuntos de datos integrales aportan mucha información valiosa, en especial si el sistema también reúne información sobre las oportunidades de becas disponibles. Este enfoque ofrece el potencial de brindar un apoyo más dirigido a los refugiados y a otros actores. Sin embargo, en ambos casos, los datos deben actualizarse en forma periódica, deben ser de fácil acceso y estar organizados de manera significativa. Para esto es preciso contar con un sistema para recibir información que sea lo bastante flexible para adaptarse a los cambios y que sea sostenible en el largo plazo.

Establecer sistemas para desarrollar una base de evidencias

Existen ejemplos recientes de Jordania que permiten conocer las oportunidades y limitaciones presentes al desarrollar sistemas para responder a la demanda de conjuntos de datos más sólidos. De 2014 a 2018, como parte de la respuesta a la crisis en Siria, se desarrolló una serie de proyectos en Jordania, tales como Jami3ti Initiative de la UNESCO, el proyecto EU-MADAD HOPES, la plataforma IIE PEER y la mejora de la base de datos RAIS del ACNUR, para incluir un módulo más sólido sobre educación superior. Cada proyecto aplicó enfoques complementarios y, en algunos casos, duplicados, y sin embargo, ninguna iniciativa pareció abordar todas las necesidades. Cada una de estas iniciativas produjo conjuntos de datos ricos, como los de los sistemas de la UNESCO y el ACNUR. Fue posible reunir datos sobre la disponibilidad de la documentación, conocimientos de idiomas, preferencia geográfica para estudiar, los tres campos de interés principales de los alumnos, sus estudios previos y más. Esto permitió brindar apoyo más dirigido tanto a refugiados como a otros usuarios finales. Por ejemplo, la plataforma de la UNESCO ayudó a vincular a proveedores de becas con jóvenes sirios y proporcionó una base de datos de oportunidades de becas con motor de búsqueda y accesible para los jóvenes refugiados registrados. El sistema del ACNUR permitió la verificación de los postulantes como refugiados registrados, la identificación de múltiples becas otorgadas y la capacidad de acompañar a los refugiados a lo largo de sus carreras profesionales. La plataforma IIE PEER procuró proporcionar servicios similares a los de la plataforma de la UNESCO, pero también tenía un ambicioso plan de cinco años para ampliar su oferta de servicios directos y un enfoque más centrado en los Estados Unidos. El proyecto HOPES compartió oportunidades de becas a modo de complemento y, más importante aún, realizó trabajos de investigación para que los resultados se utilizaran en el diálogo sobre políticas públicas.

Cada una de las iniciativas ha generado una cantidad considerable de datos y ha contribuido a propiciar el diálogo y a poner el foco en la educación superior en contextos de emergencia, en especial en Jordania. Sin embargo, surgieron dos desafíos principales relacionados con estas iniciativas. En primer lugar, cuando existen numerosos sistemas de recolección de datos, los refugiados se preguntan cómo y con qué fin se utiliza su información, en especial si aparentemente solo se reúnen datos y no se brindan oportunidades. A menudo los sistemas se crean sobre la base de un modelo competitivo, lo que suele implicar que no pueden comunicarse entre sí. Esto limita la colaboración y potencialmente crea grandes cantidades de datos duplicados con poca eficiencia. El segundo desafío es la sostenibilidad de estas iniciativas como proyectos a largo plazo. Construir la tecnología necesaria es posible, pero para sostenerla se precisa una inversión considerable en recursos humanos y

técnicos y una red enorme. La ventaja del sistema del ACNUR es que es parte de una red global, lo que significa que no depende del financiamiento de proyectos a corto plazo.

Una solución es aumentar el nivel de coordinación con las autoridades nacionales, por ejemplo, con el ministerio de educación superior. La integración con sistemas nacionales existentes ofrece la oportunidad de fortalecer la transparencia de los gobiernos y a la vez garantizar la sostenibilidad en el futuro. En el caso de Jordania, se emprendieron acciones preliminares para transferir datos al gobierno después de actualizar el Sistema de Información sobre Gestión de la Educación Superior (HEMIS, por su sigla en inglés) del ministerio.

Un mayor nivel de coordinación contribuyó a mejorar los datos y la toma de decisiones colectiva

La UNESCO y el ACNUR establecieron el Grupo de Coordinación de Educación Superior jordano (TECG, por su sigla en inglés) en 2015, en parte en respuesta al creciente interés en las oportunidades de formación superior para refugiados sirios y a la necesidad de promover más inclusión por parte del gobierno de Jordania, particularmente en sus planes de respuesta. Utilizando los diversos sistemas existentes, el TECG logró desarrollar una base de evidencias para apoyar la educación superior. Esto resultó muy útil en las conversaciones de alto nivel con el gobierno para aumentar el acceso a las oportunidades de educación superior, incrementar las solicitudes de financiamiento de los Planes de Respuesta Jordanos (JRP, por su sigla en inglés) y contribuir con las tareas de promoción en foros internacionales, como las conferencias de Londres y Bruselas. Al revisar los planes de educación en el marco de los Planes de Respuesta Jordanos de 2015 a 2018, se ven los incrementos anuales de los financiamientos y de la cantidad de oportunidades de educación superior disponibles para refugiados (Jordan Response Platform, s. f.). Asimismo, el TECG pudo usar los conjuntos de datos para establecer variables proxy de los índices de demanda y de respuesta para las postulaciones. Además, cuando los socios empezaron a compartir información adicional, organizaciones como el Consejo Noruego para Refugiados (NRC, por su sigla en inglés) pudieron volcar esta información en programas relevantes; por ejemplo, para abordar la necesidad de que los jóvenes refuercen su conocimiento de los prerrequisitos y sus habilidades a fin de estar preparados para postularse a las oportunidades de formación superior.

En síntesis

Se ha avanzado mucho a nivel mundial para garantizar que para los refugiados, la educación continua incluya el acceso a la educación superior. Si bien todavía hace falta armonizar las acciones relacionadas con la recolección y el acceso a

los datos, ha habido ejemplos prometedores que ofrecen enfoques innovadores para abordar las deficiencias existentes. Si se incluye a los socios nacionales en el proceso de recolección de datos, se garantiza la sostenibilidad y se genera un entorno propicio para facilitar el acceso a las oportunidades de aprendizaje para refugiados. En última instancia, con una mejor base de evidencias para apoyar la educación superior, los gobiernos podrán tomar decisiones más informadas, los proveedores de fondos podrán aumentar su apoyo y las personas desplazadas podrán tener la oportunidad de continuar su educación.

Notas a pie

1. La educación superior es un nivel siguiente a la enseñanza secundaria que proporciona actividades de aprendizaje en diversas especialidades. Se trata de un proceso de aprendizaje con un alto nivel de complejidad y especialización. La educación superior incluye lo que se denomina comúnmente formación académica, pero es más amplia porque también incluye la formación vocacional o profesional avanzada (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012).
2. Objetivo 4.3: Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria. Objetivo 4.4: Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
3. El término estudiantes potenciales se utiliza en lugar de un grupo etario convencional que cursa programas de educación superior (es decir, jóvenes de 18 a 24 años) porque las crisis prolongadas suelen retrasar el ingreso a dichos programas.

Referencias

ACNUR. (2015). Higher education considerations for refugees in countries affected by the Syria and Iraq crises. Recuperado de <https://www.unhcr.org/uk/publications/education/568bc5279/education-brief-7-higher-education-considerations-refugees-countries-affected.html>

Instituto de Estadística de la UNESCO. (2012). International standard classification of education (ISCED) 2011. Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

Jordan Response Platform for Syria Crisis. (s.f.) Jordan response plan for Syria crisis: Education chapter. Disponible en <http://www.jrpsc.org/>


UNESCO y ACNUR. (2017a). The regional conference on higher education in crisis situations. Informe de conferencia. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Beirut/HIGHEREDUCATION.pdf>

UNESCO y ACNUR. (2017b). The regional conference on higher education in crisis situations: Higher education and refugee students, the case of Jordan. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Beirut/Jordan.pdf>


Un puente entre la investigación y la práctica en el campo de la educación en situaciones de emergencia: El rol del *Journal on Education in Emergencies* en la construcción de una comunidad investigativa

 **Nathan Thompson**, Redactor Editorial Adjunto, *Journal on Education in Emergencies*, Universidad de Nueva York, Estados Unidos

 nat354@nyu.edu

 **Heddy Lahmann**, Redactora Editorial, *Journal on Education in Emergencies*, Universidad de Nueva York, Estados Unidos

 heddy.lahmann@nyu.edu

 **Dana Burde**, Jefa de Redacción, *Journal on Education in Emergencies*, Universidad de Nueva York, Estados Unidos

 dana.burde@nyu.edu

Resumen

La publicación *Journal on Education in Emergencies* (JEiE) alienta la producción de investigaciones académicas rigurosas sobre la educación en situaciones de emergencia (EeE) a través de la revisión por pares y ofrece un medio adicional para divulgar las evidencias de la EeE en forma de podcasts. Así, ha logrado importantes avances en la creación de un espacio para difundir los resultados sólidos del campo de la EeE. Al desarrollar una comunidad investigativa en conjunto con un medio para divulgar posturas de investigación, el JEiE sirve de puente entre los académicos y los profesionales que trabajan en el campo.

Palabras clave

Educación en situaciones de emergencia
Revisión por pares
Comunidad investigativa
Evidencias
Profesional en el campo-académico

Introducción

La publicación *Journal on Education in Emergencies* (JEiE) fue creada por la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, por su sigla en inglés) en noviembre de 2013 en respuesta a un creciente reconocimiento entre las organizaciones humanitarias de que carecían de evidencias rigurosas y de fácil acceso para usar como base de sus programas educativos (Burde, 2014). El mandato del JEiE es desarrollar y publicar investigaciones académicas de alta calidad y notas de campo de profesionales sobre los problemas educativos que enfrentan las comunidades afectadas por desastres naturales, crisis y conflictos. El presente artículo describe cuánto ha avanzado el JEiE en sus esfuerzos por conectar el trabajo de académicos y profesionales y crear una comunidad investigativa para promover la producción, socialización y uso de evidencias rigurosas en la educación en situaciones de emergencia (EeE). También se exponen las diversas maneras en que el JEiE divulga ampliamente estas evidencias y fomenta su utilización, por ejemplo, con su nuevo *podcast*, *Behind the Pages* [Detrás del texto].

Identificar una necesidad, ofrecer una solución

Los organismos estatales de desarrollo social, los ministerios de educación y las organizaciones humanitarias

internacionales reúnen datos sobre las condiciones en las que aprenden los alumnos en sus comunidades y sobre la eficacia de sus intervenciones educativas. Sin embargo, aunque los informes de estas organizaciones suelen contener información actualizada, en general se concentran en un único país o contexto de proyecto, suelen reunir datos en forma menos sistemática que las investigaciones académicas y a menudo ofrecen escasos análisis basados en la teoría o en métodos estadísticos. Por ese motivo, a pesar de la abundancia de datos de estas fuentes, su aplicabilidad fuera de las cuestiones inmediatas de políticas públicas o programas es limitada. Aunque algunos diseños de investigaciones han fortalecido los datos estatales y de organismos emparejándolos con métodos cualitativos como la observación de clases y las entrevistas para responder a las preguntas prácticas de una investigación (ver Mendenhall et al., 2015), es preciso que todo el campo de la EeE haga un esfuerzo sostenido por transformar los datos en evidencias valiosas y útiles para orientar la toma de decisiones y el trabajo diario.

Hasta hace poco, la EeE no tenía un espacio académico centralizado que se dedicara a divulgar las investigaciones sobre el tema. Tal como indica King (2014), por ejemplo, los estudios académicos de la literatura sobre paz y conflictos que reconocen una relación entre la educación y los conflictos han sido poco frecuentes. Por otra parte, se han difundido en publicaciones relacionadas con temas diversos que incluyen la educación comparada y la política internacional.

La EeE comenzó como un campo de práctica, pero la creación del JEiE ha ayudado a consolidarlo como tema de estudio también. El JEiE ofrece un espacio importante dentro del ecosistema de información de la EeE para mejorar el aprendizaje en —y entre— instituciones académicas, institutos de políticas públicas y organismos que trabajan en la EeE, y para apoyar los programas y las políticas públicas. Como tal, el JEiE es parte de un movimiento más amplio para construir conocimientos colectivos y consolidar las investigaciones de la EeE en torno a una serie de normas con el fin de producir evidencias que sean confiables, prácticas y rigurosas. Las normas del JEiE en materia de la indagación, el diseño de las investigaciones y la recolección de datos y análisis, además de su compromiso con el sistema doble ciego en la revisión por pares, le permiten al JEiE publicar artículos rigurosos que promueven las evidencias sólidas, los conocimientos colectivos y la profesionalización del campo de la EeE.

Los textos que publicamos y nuestro alcance

El JEiE es una publicación académica con revisión por pares doble ciego que publica investigaciones con métodos cualitativos, cuantitativos y combinados sobre la educación en situaciones de emergencia, definida por la INEE (2010)

como “oportunidades de aprendizaje de calidad para todas las edades en situaciones de crisis. Abarca el desarrollo de la primera infancia y la educación primaria, secundaria, no formal, técnica, profesional, superior y de adultos” (p. 117). Cada edición del JEiE contiene artículos de investigación, notas de campo y críticas de libros. Los artículos de investigación del JEiE son textos teóricos o empíricos que abordan las cuestiones clave que enfrentan los sistemas educativos o sus actores en los diferentes momentos mientras dura la emergencia: prevención, preparación, mitigación, recuperación y desarrollo. Las notas de campo abordan enfoques innovadores de la EeE; el progreso y los desafíos de diseñar, implementar y evaluar las iniciativas; y debates y comentarios sobre los trabajos de investigación. Los profesionales en el campo o equipos de académicos y profesionales suelen escribir notas de campo sobre las iniciativas educativas en las que trabajan. Desde su comienzo, el JEiE ha publicado cuatro volúmenes, que se han descargado más de 27.000 veces.

Su asociación con la INEE le brinda al JEiE una red ya disponible de más de 14.000 lectores potenciales, y en 2018, las páginas web del JEiE en el sitio web de la INEE tuvieron 3.943 visitantes únicos.¹ Si bien su público principal incluye a profesionales en el campo, académicos y encargados de formular políticas, el JEiE ha conseguido un público secundario mediante su podcast denominado *Behind the Pages*. Los episodios de *Behind the Pages* ofrecen información de campo valiosa, accesible y fácil de comprender a través de entrevistas interesantes con los autores. Estas entrevistas humanizan las investigaciones publicadas en el JEiE, ya que cuentan las historias de los autores, alumnos, docentes, familias y comunidades afectadas por situaciones de emergencia e indican quiénes tienen posibilidades de beneficiarse con las políticas y programas educativos en cuestión. *Behind the Pages* presenta resultados en un formato que llega a los oyentes de contenidos de interés general, a personas que trabajan “sobre el terreno” en contextos de conflicto y crisis, entre ellos, docentes y administradores, y personas que estudian la educación en conflictos, incluidos alumnos y docentes en institutos de todo el mundo. Presentar evidencias de la EeE a través de medios no tradicionales es una manera clave que tiene el JEiE de escalar los resultados y concientizar acerca de los nuevos conocimientos en el campo. Hasta la fecha, los episodios de *Behind the Pages* han recibido 1.462 vistas considerando SoundCloud, iTunes y YouTube.

Nuestras normas

El JEiE define la investigación rigurosa y de alta calidad como aquella que, en primer lugar, cumple con las normas de indagación crítica establecidas por el *Journal*, y segundo, es objeto de críticas y revisiones mediante un proceso de

revisión por pares doble ciego. La revisión por pares da a los lectores la seguridad de que los resultados que publica el JEiE provienen de métodos de investigación diseñados y ejecutados correctamente, que los datos y el marco de la investigación respaldan lo que dicen los autores y que las conclusiones consignadas en el artículo son sólidas. El JEiE también concibe la revisión como un proceso en el que los trabajos que tienen el potencial suficiente pueden elevar su calidad a un nivel publicable mediante recomendaciones específicas para que los trabajos sean revisados por un grupo de pares. El JEiE tiene un grupo diverso de revisores, tanto en lo relativo a su distribución geográfica como a criterios, tales como su capacitación metodológica, ubicación, idioma, raza/grupo étnico y especialidad.

La revisión por pares también es importante para crear comunidad entre miembros del campo de la EeE. Los casi 400 revisores pares del JEiE ofrecen voluntariamente su tiempo y aportan sus opiniones para el beneficio general de la EeE. Aunque la revisión por pares es la manera estándar en que las publicaciones académicas determinan qué manuscritos de investigación publicarán, el JEiE es la única que también somete las notas de campo a ese proceso. La práctica de someter los manuscritos a una revisión por pares tiene beneficios para los autores de las notas de campo y los autores de los manuscritos de investigación porque les da la oportunidad de recibir devoluciones específicas a su trabajo.

Todos los artículos del JEiE están disponibles sin cargo en el sitio web de la INEE y se publican en virtud de una licencia Creative Commons, que es una forma de derechos de autor que permite a los lectores descargar, guardar, copiar y distribuir artículos para cualquier uso no comercial siempre y cuando proporcionen la debida atribución a los autores, el JEiE y la INEE. Por mantener esta postura de fuente abierta, conceder autorización general para compartir evidencias de la EeE y no cobrar una suscripción ni tarifas de descarga, el JEiE es un bien público global. Esto ayuda al JEiE a cumplir su mandato de reducir la brecha entre el mundo académico y el campo de la EeE y a promover el aprendizaje entre las instituciones de educación superior, las instituciones de políticas públicas y las organizaciones prestadoras de servicios.

Los desafíos y cómo los abordamos

La revisión por pares es un proceso intenso y largo, pero en definitiva vale la pena. Sin embargo, son varios los desafíos que afectan a este proceso. En primer lugar, los académicos de la EeE del Sur Global tienen mucho potencial de contribuir a la creación de conocimientos en este campo, pero estos académicos a veces pertenecen a instituciones que no incentivan la publicación de trabajos en revistas académicas, como sí lo hacen las instituciones de educación superior de los Estados Unidos, el Reino Unido y Canadá, donde este tipo de publicación es un requisito para el ascenso profesional. En

segundo lugar, los autores de instituciones no occidentales y no anglófonas a veces encuentran obstáculos al acceso (en términos de recursos, idioma, estilo de redacción, etc.) cuando intentan publicar su trabajo fuera de sus países de origen. En los casos en que los artículos demostraron un fuerte potencial y un beneficio claro para la EeE, el JEiE ofreció a estos académicos del Sur Global apoyo para la investigación en forma de trabajo conjunto con estudiantes universitarios capacitados que conocen el idioma del autor y tienen experiencia en el tema del artículo. Esa es una de las formas en que el JEiE apoya el recorrido exitoso de estos artículos mediante el proceso de revisión por pares y, por último, la representación amplia en la publicación final.

Los profesionales en el campo también desean divulgar reflexiones críticas sobre el progreso y los desafíos de su trabajo para beneficio de la práctica de la EeE, pero muchos no han considerado hacerlo en una publicación académica. Desde luego, trabajar en el campo impide a los profesionales escribir y presentar análisis de su trabajo en tiempo real. Además, a menudo también deben presentar informes internos a sus organizaciones. Muchos profesionales que trabajan en la EeE lo hacen en virtud de contratos temporarios para proyectos específicos. En el transcurso de los seis a doce meses entre la presentación y la publicación, los profesionales quizá pasan a trabajar en otro proyecto u otra ubicación y pierden acceso o pierden los derechos a la información protegida por derechos de propiedad y a los contactos clave que necesitan para escribir notas de campo.

Es preciso apoyar a los autores en el campo haciendo que se familiaricen con la revisión por pares, buscando maneras de transformar la redacción de informes en notas de campo y manteniendo los conocimientos institucionales a pesar de la rotación de personal. El JEiE se propone desmitificar la revisión por pares, entre otras maneras, dictando un seminario web en el que se explique el proceso. También ha publicado en su sitio web las preguntas precisas que contestan los revisores cuando dan sus devoluciones sobre las notas de campo, además de la documentación que especifica los criterios del JEiE para las notas de campo y los artículos de investigación.

Conclusión

Dada su relación estrecha con la INEE, el JEiE ofrece una plataforma para transformar los conocimientos prácticos de miles de expertos de la EeE en información pública. A través de un proceso de revisión por pares doble ciego y de su compromiso de profesionalizar el campo de la EeE, el JEiE no solo publica evidencias de la EeE, sino que además tiene un rol importante en el desarrollo de trabajos de investigación y de una comunidad de investigadores. El podcast Behind the Pages es un espacio para que los autores del JEiE hablen de los resultados de sus investigaciones y

fomenten la divulgación y aceptación de las evidencias de la EeE. El JEiE es una plataforma para amplificar las voces de los profesionales y académicos que procuran elaborar evidencias sobre las soluciones, herramientas y enfoques que contribuyen a completar la educación en situaciones de crisis y conflictos, y que buscan apoyar el trabajo de los docentes, trabajadores humanitarios y funcionarios públicos que brindan esas soluciones, herramientas y enfoques.

Notas a pie

1. La INEE mantiene páginas web del JEiE en sus cinco idiomas oficiales (inglés, español, francés, portugués y árabe). Esta cifra representa el total de visitas a la página de destino principal del JEiE en los cinco idiomas.

Referencias

Burde, D. (2014). Nota editorial. *Journal on Education in Emergencies*, 1(1), 5-13.

King, E. (2014). *From Classrooms to Conflict in Rwanda*. Nueva York: Cambridge University Press.



Mendenhall, M., Dryden-Peterson, S., Bartlett, L., Ndirangu, C., Imonje, R., Gakunga, D., Gichuhi, L., Nyagah, G., Okoth, U., y Tangelder, M. (2015). Quality education for refugees in Kenya: Pedagogy in urban Nairobi and Kakuma refugee camp settings. *Journal on Education in Emergencies* 1(1), 92-130. <https://doi.org/10.17609/N8D08K>.

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). (2010). *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. Nueva York: INEE.

Part 2

**Metodologías para
comprender “qué funciona”**

Mirar atrás para avanzar: La importancia de los abordajes históricos para la investigación sobre la educación en situaciones de emergencia

 **Jo Kelcey**, Doctoranda, Universidad de Nueva York, Estados Unidos, Investigadora Senior y Directora de Programa del Centre for Lebanese Studies, Lebanese American University, Beirut, el Líbano
 jo.kelcey@nyu.edu

 **Dra. y Prof. Christine Monaghan**, Universidad de Nueva York, Estados Unidos
Directora de Promoción y Campañas de Naciones Unidas, Crisis Action
 chrissie.monaghan@gmail.com

Resumen

El presente artículo analiza la importancia de la investigación histórica, importancia que se suele subestimar, para la educación en contextos de emergencia. Sobre la base de nuestra investigación, que reconstruye la historia de la educación en el marco de la Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina (UNRWA) y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), sostenemos que únicamente mirando hacia el pasado podemos comprender mejor el presente y realizar cambios efectivos en los futuros programas y políticas para la educación en situaciones de emergencia.

Palabras clave

Investigación histórica
Educación de refugiados
Kenia
Palestina
ACNUR
UNRWA

¿Por qué la historia?

La mayor parte de lo estudiado sobre la educación en situaciones de emergencia (EeE) comprende estudios de casos cualitativos o, en menor grado, evaluaciones cuantitativas de impacto. Estos diseños de investigación tienden a formular y responder preguntas que se centran en objetivos próximos y de corto plazo, tales como el acceso a la escolaridad y el desempeño en pruebas estandarizadas, o en cuestiones más amplias, entre ellas, cómo se relacionan los procesos y estructuras de la educación con los factores subyacentes del conflicto. Por otro lado, las interacciones con la investigación histórica en general se limitan a un párrafo de una tesis o un artículo especializado, o al apartado de antecedentes de una propuesta de financiación. Este sesgo “presentista” refleja una preocupación más amplia sobre la necesidad de realizar “investigaciones que sean pertinentes para las políticas”, es decir, la supuesta necesidad de emprender estudios que explícitamente aborden el aquí y ahora de las cuestiones que preocupan a quienes diseñan políticas públicas. Pero para aportar debidamente a las políticas y prácticas, también necesitamos investigaciones que tengan un enfoque más distal, incluidas aquellas investigaciones que indaguen en el pasado.

Consideremos, por ejemplo, el Líbano. En agosto de 2017, el Ministro de Relaciones Exteriores libanés publicó en Instagram una vieja fotografía del campamento de refugiados palestinos de Ein al Hilweh, en el sur del Líbano, con la siguiente leyenda: “¡Libaneses! ¡No acepten campamentos

de refugiados [sirios]! Para que nuestro país siga siendo nuestro” (Bassil, 2017). La publicación es un recordatorio de las formas tangibles y duraderas en las que el pasado moldea las respuestas contemporáneas a la crisis de refugiados sirios. Aun así, muy pocas investigaciones sobre los refugiados sirios consideran estos aprendizajes y vínculos históricos (Irfan, 2017). Sin embargo, las políticas e intervenciones en materia de EeE siempre siguen la lógica de los acuerdos históricos previos. Esto no significa que los eventos pasados o el contexto histórico predican el presente, sino que comprender de forma cabal y crítica qué sucedió y por qué puede visibilizar las operaciones de poder y las contingencias y respuestas que hoy dan forma a los programas y políticas en materia de EeE. Por último, la investigación histórica tiene especial relevancia en el campo de la EeE dada la prolongación en el tiempo de muchos conflictos y lo que estos dejan como legado.

¿Qué es la investigación histórica?

Al igual que muchas disciplinas, la historia tiene una ontología en disputa y abarca diversos métodos. En un extremo del espectro, se encuentran las posturas positivistas, que ven la historia como un descubrir o revelar las “verdades” sobre el pasado. En el otro extremo, los enfoques constructivistas postulan las narrativas históricas como una ficción —entre muchas— sobre el pasado. En nuestro caso, sostenemos que la forma más fructífera de ver la historia es como un proceso social que se produce a través de “las contribuciones dispares de grupos e individuos que compiten entre sí y que tienen un acceso dispar a los medios para generar esa producción”¹ (Trouillot, 1995, p. xix). En otras palabras, la historia requiere una apreciación crítica del poder y sus usos. Por ejemplo, los archivos fueron producidos por individuos con el poder de tomar decisiones significativas por otros. Entonces, además de lo que los archivos revelan acerca del pasado, estos deben analizarse como sistemas de poder administrativo que establecen formas particulares de ver y conocer (Foucault, 1972). Por otro lado, las historias orales pueden privilegiar los recuerdos y la memoria de los menos poderosos. Y aunque es necesario examinar críticamente la memoria a causa de su falibilidad, la formación de sentidos y los silencios que se dan en el acto de recordar ofrece aprendizajes sumamente valiosos en sí mismos (King, 2009). Por último, los historiadores tienen el poder de enmarcar y reenmarcar las interpretaciones del pasado a través de elecciones metodológicas e interpretativas, incluida la selección de marcos temporales y la carga relativa que ponen en los acontecimientos, hechos o personas. Dicho de otro modo, la buena investigación histórica requiere una sensibilidad atenta, crítica hacia las narrativas, las estructuras y la posicionalidad del investigador.

Datos históricos

La investigación y recolección de fuentes históricas plantean sus propias dificultades. Las guerras, los desastres naturales y los desplazamientos rara vez contribuyen a la preservación y protección de los registros. Y dado que la historia misma a menudo es parte de la disputa en los contextos afectados por conflictos, es posible que el acceso a los registros que ya existen se vea restringido. De hecho, nos encontramos con esas dificultades en nuestra investigación. Una de nosotras (Jo) revisó fuentes primarias de siete archivos en cuatro países. Durante el proceso, descubrió que se habían destruido, robado, perdido o reapropiado documentos importantes, a veces en un esfuerzo consciente por controlar la narrativa histórica (véase, por ejemplo, Aderet, 2017; Sleiman, 2016). Además, cada archivo imponía requisitos de acceso diferentes que debían considerarse durante la recolección, el análisis y la interpretación de los datos. Y tal como Christine descubrió en su investigación, más allá de la aparición de historias globales o transnacionales, la disciplina (como la educación) es una cuestión Estado-céntrica. Por ejemplo, no hay ningún archivo dedicado a los campamentos de refugiados de Dadaab o Kakuma, ni tampoco ningún registro de ninguno de los dos asentamientos en los Archivos Nacionales de Kenia. En cambio, en los archivos del ACNUR en Ginebra se guardan registros ad hoc. Entonces, los espacios transnacionales, incluidos muchos campamentos de refugiados, son “lugares sin historia”, a pesar de albergar refugiados durante décadas. A continuación ofrecemos algunas reflexiones a partir de nuestra propia investigación, con el propósito de destacar los aportes que puede hacer la investigación histórica.

Aportes históricos sobre la educación de refugiados

El desarrollo de la Planificación en Educación del ACNUR en los campamentos de refugiados de Dadaab y Kakuma en Kenia

Hoy en día existen marcos (como las Normas Mínimas para la Educación, de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia, o INEE, por su sigla en inglés) y también precedentes en materia de políticas que posicionan la educación como un servicio de asistencia y socorro. Dichos marcos son utilizados por los funcionarios del área de educación del ACNUR a fin de obtener financiación para la educación en los campamentos de refugiados. Sin embargo, casi tres décadas atrás, cuando rápidamente se establecían muchos campamentos en todo el mundo en respuesta a los grandes influxos de refugiados al término de la Guerra Fría, esos documentos y herramientas no existían. Las respuestas a las preguntas sobre qué enseñar, a quiénes y por cuánto tiempo eran contingentes y los debates en torno a estos temas eran polémicos. Además, el proceso de

toma de decisiones se veía limitado por una amplia gama de intereses enfrentados, cuando no divergentes, tanto del ACNUR y las personas que trabajaban dentro del organismo como de los países receptores, los donantes del ACNUR y, por supuesto, los refugiados mismos. Reconstruir la historia en materia de educación de los campamentos de refugiados de Dadaab y Kakuma, en Kenia —hasta hace poco dos de los campamentos más grandes del mundo— ayuda a dejar en claro cómo las políticas y los programas educativos para los refugiados se desarrollan, implementan y cambian a lo largo del tiempo, y por qué, aun a pesar de esos cambios, persisten las dificultades (como la gran cantidad de niños no escolarizados y los altos índices de estudiantes por docente) en ambos campamentos y en muchos otros. Estas historias sobre la educación en los campamentos de refugiados también muestran cómo las restricciones ligadas a las instituciones y a las ideas determinan algunos de los desafíos para la educación de los refugiados (por ej., el ACNUR tiene un ciclo de financiación de un año). También indican, y esto es clave, la importancia de la capacidad de acción y cómo fue ejercida por los refugiados y también por algunos de los responsables de elaborar las políticas públicas en momentos clave con el fin de cambiar las estructuras institucionales (Monaghan, 2015). Precisamente los responsables de las políticas y las autoridades de los programas pueden aplicar esos aprendizajes para abordar las dificultades que persisten en materia de educación de los refugiados en Kakuma y Dadaab y en otros campamentos de muchos años, y en el desarrollo e implementación de la educación de refugiados en nuevos asentamientos (por ej., Kutupalong en Cox's Bazaar, en Bangladesh).

La inclusión de refugiados en los sistemas educativos de los países receptores: Reflexiones acerca del caso palestino

En 2011, el ACNUR comenzó a promover la inclusión de estudiantes refugiados en los sistemas educativos de los Estados receptores. Antes, la mayoría de los refugiados asistía a escuelas administradas por separado que seguían los programas del país de origen. La historia de la UNRWA presenta una perspectiva interesante sobre este cambio de política educativa. Cuando el organismo empezó a funcionar en 1950, además de establecer sus propias escuelas, subsidiaba a miles de refugiados palestinos para que asistieran a escuelas públicas y privadas en la franja de Gaza (bajo el gobierno egipcio), Jordania, el Líbano, Siria y la Ribera Occidental (bajo el gobierno jordano). Esto contribuyó a expandir rápidamente el acceso a la educación en la población de refugiados. Sin embargo, no logró promover la inclusión de los refugiados palestinos porque los Estados receptores continuaban excluyéndolos o segregándolos social, política y económicamente, y porque los refugiados mismos querían mantener su derecho al retorno. Finalmente, durante los años setenta, los subsidios dejaron de otorgarse

a causa de recortes presupuestarios, lo que provocó fuertes tensiones con los gobiernos de los países receptores.

Hoy la mayoría de los refugiados de la UNRWA estudia con los programas de los países receptores en escuelas administradas por separado. Si bien esto facilita la acreditación educativa, puede tener un impacto ambiguo en los resultados de aprendizaje. Por ejemplo, aprender con los programas libaneses y, al mismo tiempo, sufrir la exclusión de la sociedad libanesa está vinculado con una menor motivación en los estudiantes y los docentes y con la deserción escolar (Al Hroub, 2011; Sayigh, 2017; Shuayb, 2014). A partir de la historia de la UNRWA, es posible señalar, entre otros aprendizajes, la importancia de garantizar que los objetivos educativos estén alineados con el entorno más amplio de políticas. También la perspectiva de los refugiados debe verse reflejada en el diseño de políticas y, cuando se considera la sostenibilidad económica de estas, es preciso tener en cuenta que los desplazamientos a menudo se prolongan en el tiempo.

Mirar atrás para avanzar

Tal como hemos expuesto en otros artículos, es necesario realizar distintos tipos de investigación a fin de comprender las múltiples y diversas formas en que interactúan la educación y las situaciones de conflicto (Kelcey & Monaghan, 2018). Los investigadores del campo de la EeE pueden aprovechar las herramientas de la evidencia y la precisión que brindan los historiadores para plantear nuevos interrogantes acerca de los programas y políticas educativas para los refugiados. Entre estos, cabría preguntarse cuáles fueron las razones que llevaron a implementar determinadas políticas y programas, si el campo de la EeE ha cambiado con el tiempo, cómo y por qué, y principalmente, qué responsabilidades tienen los distintos actores en el desarrollo de políticas y programas. Si comprendemos qué ha sucedido, estaremos mejor posicionados para generar conocimientos que contribuyan con la labor y el avance de los responsables de diseñar e implementar las políticas educativas. Podemos vislumbrar las posibilidades, pero debemos tener en cuenta estas nuevas herramientas y mirar atrás para avanzar.


Notas a pie

1. N. de T.: Es traducción de la cita en inglés para los fines exclusivos de este documento.

Referencias

- Aderet, O. (2017, July 1). Why are countless Palestinian photos and films buried in Israeli archives? *Haaretz*. Recuperado de <https://www.haaretz.com/israel-news/premium.MAGAZINE-why-are-palestinian-photos-and-films-buried-in-israeli-archives-1.5490325>
- Al Hroub, A. (2011). UNRWA school dropouts in Palestinian refugee camps in Lebanon: A qualitative study. Policy and Governance in Palestinian Refugee Camps. *Issam Fares Institute for Public Policy and International Affairs*. Beirut, Líbano: American University of Beirut.
- Bassil, G [@gebranbassil]. (24 de agosto de 2017). Do not accept camps... [Publicación en Instagram]. Recuperado de <https://www.instagram.com/p/BYKn--Zgtck/?taken-by=gebranbassil>
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge and the discourse of language*. Nueva York: Pantheon.
- Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2010). *INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. INEE.
- Irfan, A. (2017). UNRWA and the Palestinian precedent: Lessons from the international response to the Palestinian refugee crisis. *IP Politics Review* 3(1), 10-24.
- Kelcey, J. & Monaghan, C. (2018, May 31). Why we should all be researcher-advocates. [Publicación de blog]. Recuperado de <http://www.norrag.org/why-we-should-all-be-researcher-advocates-by-jo-kelcey-and-christine-monaghan/>.
- King, E. (2009). From data problems to data points: Challenges and opportunities of research in postgenocide Rwanda. *African Studies Review*, 52(3), 127-148.
- Monaghan, C. (2015). Educating for durable solutions? Histories of schooling in Kenya's dadaab and kakuma refugee camps. (Tesis doctoral).
- Sayigh, R. (2017). Where are the history books for Palestinian children? *Journal of Holy Land and Palestine Studies* 16(2), 145-175.
- Shuayb, M. (2014). The art of inclusive exclusions: Educating the Palestinian refugee students in Lebanon. *Refugee Survey Quarterly*, 33(2), 20-37.
- Sleiman, H. (2016). The paper trail of a liberation movement. *Arab studies journal* XXIV(1). Primavera de 2016.
- Trouillot, M.R. (1995). *Silencing the Past: Power and the production of history*. Boston: Beacon Press.

“Esa palabra no se usa aquí”: Desafíos de la investigación cualitativa en zonas afectadas por el conflicto armado

 **Diana Rodríguez-Gómez**, Profesora Ayudante, Departamento de Estudios de Políticas Educativas, Universidad de Wisconsin-Madison, Madison, Estados Unidos

 drodriguezgo@wisc.edu

Resumen

Mientras que en el campo de la educación en situaciones de emergencia contamos con ciertas nociones sobre qué metodologías son apropiadas para la investigación, se ha escrito poco acerca de las limitaciones y posibilidades que se presentan cuando se lleva a cabo una investigación cualitativa en contextos afectados por conflictos armados. En este artículo, reflexiono sobre el uso de las categorías de políticas públicas en la formulación e implementación de abordajes etnográficos en zonas afectadas por la guerra.

Palabras clave

Métodos cualitativos
Métodos etnográficos
Políticas públicas
Conflicto armado
Colombia

Introducción

Mi primera visita en 2013 a la localidad de La Misericordia al este de la frontera entre Colombia y Ecuador me demostró que el diseño de investigación que me había propuesto no respondía a las condiciones de la comunidad en la que me encontraba. El objetivo inicial del estudio era comprender las trayectorias de los refugiados colombianos en su búsqueda de acceso al sistema educativo ecuatoriano en una zona del país donde aún se veía la influencia de las antiguas Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), organización guerrillera de izquierda. Hacia el final del estudio piloto, le pregunté a una maestra de escuela: “¿Cómo hace para lidiar con las guerrillas?”. En contraste con el tono amable que había usado antes, me respondió con contundencia: “Esa palabra [guerrillas] no se usa aquí”. Su respuesta me llevó a repensar el diseño metodológico de mi estudio. Antes de seguir recolectando datos, debía responder estas preguntas: ¿Qué otras categorías no se utilizaban allí? ¿Quién las prohibía? ¿Por qué? ¿Qué riesgos correríamos los participantes y yo al usarlas?

En este artículo, presento las estrategias que desarrollé para pulir mi abordaje metodológico mientras llevaba a cabo dos estudios etnográficos en zonas afectadas por el conflicto armado de Colombia. El primer estudio, realizado entre 2013 y 2014, analiza de qué modo los colombianos con estatus de refugiados y los actores de los sistemas educativo y humanitario utilizaban la categoría refugiado en dos localidades de Ecuador. El segundo estudio, llevado a cabo entre 2017 y 2018 en Arauca, una zona de frontera entre Colombia y Venezuela gobernada por el Frente Domingo Laín del Ejército de Liberación Nacional (ELN), analiza las prácticas sociales que dan forma a las políticas de construcción de la paz en el sector educativo. Para ello, acompañé a una directora de escuela durante sus interacciones con instituciones gubernamentales y no gubernamentales municipales, departamentales y nacionales. La estructura de este artículo refleja el arco de desarrollo de un proceso

de investigación ideal: 1) diseño del estudio, 2) recolección y análisis de datos, y 3) difusión de las conclusiones de la investigación.

Diseño del estudio

El hecho de que distintos actores puedan beneficiarse del conocimiento generado por especialistas en educación en situaciones de emergencia (EeE) confirma la dimensión política de trabajar en este campo. Por esa razón, las decisiones respecto de la investigación deben orientarse a asegurar que los resultados del estudio no comprometan la seguridad de las comunidades donde trabajamos y de las personas directamente involucradas en la investigación.

Desde el momento en que un investigador decide trabajar con *víctimas, refugiados, combatientes, niños desplazados, niños soldado, miembros de bandas criminales o traficantes de drogas*, comienza a tomar decisiones que pueden afectar de forma drástica a los participantes. Esas categorías no son neutrales. La elección de emplear uno u otro de esos términos para definir a la población objetivo de un estudio es también una elección que posiciona a las personas y las comunidades en relación con el conflicto armado. Mientras que algunos se posicionan como perpetradores (por ej., *excombatientes o guerrilleros*), otros son considerados víctimas (por ej., *niños soldado, desplazados internos o refugiados*).

Etiquetar a una persona con alguna de estas categorías implica dos riesgos. El primero es que el estudio, involuntariamente, puede revelar las distintas filiaciones personales con el conflicto armado a la comunidad de los participantes, quienes se volverían susceptibles de ser identificados. Por ejemplo, en mi investigación en la frontera entre Colombia y Ecuador, los participantes solicitaron que mantuviera en secreto su estatus de refugiados por miedo a ser reconocidos como víctimas por parte de los actores armados, ya que esto los convertiría nuevamente en un objetivo militar. Esta consideración respecto de cómo utilizamos las categorías de políticas públicas en la investigación debe reflejarse en nuestros instrumentos de recolección de datos. En lugar de dar por sentado que una persona puede ser clasificada *a priori* dentro de una determinada categoría, hagamos preguntas abiertas sobre su relación con el conflicto armado y sobre cómo entiende su filiación personal con dicho conflicto.

El segundo riesgo es que el estudio genere un conocimiento que aliente decisiones que perpetúan la violencia provocada por el conflicto armado. Si bien este riesgo se basa en una perspectiva optimista sobre el potencial de la investigación académica para influir sobre la toma de decisiones en los altos niveles, debemos considerar los diferentes usos que los actores pueden hacer de nuestros argumentos y conclusiones. Las siguientes son algunas preguntas a tener

en cuenta: ¿Cuáles son las implicancias para la comunidad participante si se la identifica dentro de una de estas categorías? ¿Qué actores a nivel internacional, nacional y local podrían estar interesados en estos datos y con qué fines? ¿Qué decisiones podrían fundamentarse a partir de los argumentos y las evidencias presentadas? ¿Existe alguna posibilidad de que estos datos sirvan para sustentar intervenciones militares? Una medida útil para evaluar las posibles consecuencias de la investigación es preguntarnos si estaríamos dispuestos a compartir estas preguntas y sus respuestas con los participantes del estudio. Si la respuesta es no, sería recomendable modificar, posponer o incluso interrumpir el estudio.

Recolección y análisis de datos

Durante el proceso de recolección de datos, queda claro que las categorías relacionadas con las políticas públicas son mucho más inestables de lo que pensamos. Esa inestabilidad se manifiesta en la brecha potencial que existe entre las herramientas conceptuales que los investigadores llevan al campo y la forma en que las personas entienden sus propias experiencias. En mi trabajo en Ecuador, me di cuenta de que mientras que el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y algunas organizaciones no gubernamentales diseñaban e implementaban intervenciones que priorizaban las experiencias migratorias de las personas, mis informantes no necesariamente tenían incorporada la noción de refugiados a su vida cotidiana (Rodríguez-Gómez, 2016).

Es posible observar otra forma de inestabilidad cuando se emplean varias categorías de políticas públicas en un mismo testimonio. Mientras llevaba a cabo entrevistas en profundidad con padres y madres en Arauca, descubrí que tres categorías de políticas se superponían en sus narrativas: *excombatientes, víctimas y campesinos*. Cada una de estas tres categorías cumplía con un fin específico cuando los entrevistados daban cuenta de su relación personal, íntima, con el conflicto armado. Este hallazgo demuestra lo arbitrario que es para el investigador elegir de antemano una categoría por sobre otra cuando analiza las experiencias de los participantes.

Por último, las categorías de políticas públicas no siempre se manifiestan en el lenguaje común. Como forma de proteger a quien las usa, estas categorías a menudo aparecen en lo que Cogley (1994) denomina “narrativas de guerra”, es decir, un conjunto de palabras, silencios y metáforas que sirven de marcos explicativos para racionalizar la violencia y sustituir la realidad que ha provocado el sufrimiento social. En los dos estudios aquí mencionados, los participantes evitaron utilizar términos directos en relación con el conflicto. Por ejemplo, la palabra *guerrilla* era reemplazada por *chicos, grupos u organización*, y el término *guerra* por la *situación o el*

problema. Esto destaca la necesidad de que la investigación de cuenta de las múltiples formas de nombrar la guerra y hablar sobre ella en cada contexto.

Desde esta perspectiva, el análisis de datos requiere que el investigador evite elegir a priori una categoría por sobre otra. Deben considerarse todas las categorías que emergen durante el proceso de codificar y tomar notas para dar cuenta de cómo los participantes enmarcan y vivencian su relación con el conflicto armado.

Difusión de las conclusiones de la investigación

Si bien el investigador seguramente quiera compartir los resultados del estudio de investigación con los participantes, cuando se trata de lugares afectados por un conflicto armado, este proceso tiene implicancias no deseadas para la seguridad de todas las partes. Por ejemplo, el fin del cese del fuego entre el gobierno de Colombia y el ELN el 10 de enero de 2018, y el posterior resurgimiento del conflicto en la zona, me impidieron regresar a la escuela donde se habían recabado originalmente los datos. Ante esta situación, opté por compartir los resultados del estudio con la directora durante una breve visita suya a Bogotá, la capital de Colombia. Debido a lo delicado del contenido del informe final, que analizaba la presencia de la guerrilla en la escuela, decidí no enviar el documento por correo electrónico y, en cambio, compartirlo únicamente en formato impreso. En el caso del estudio llevado a cabo en la frontera colombiano-ecuatoriana, fue posible compartir los resultados. Sin embargo, cuando la directora los leyó, me pidió que no los divulgara al resto de la comunidad. Desde su punto de vista, el riesgo estaba en hacer público el conocimiento que tenía la comunidad educativa sobre el *modus operandi* de los actores del conflicto armado en la zona. Con el fin de respetar el principio de producir conocimiento que luego se divulgue y genere oportunidades de transformación social, he explorado otros formatos de difusión de los resultados de mi investigación, por ejemplo, la producción de guías educativas y talleres de capacitación docente, en vez de informes escritos.

Conclusiones


El campo de la EeE estudia las relaciones que surgen entre diversos tipos de crisis y la garantía del derecho a la educación y, por lo tanto, para dar forma al proceso de investigación, requiere pautas que tomen en cuenta los aspectos sensibles de los conflictos. Este artículo invita a los investigadores —más allá de sus preferencias metodológicas— a enmarcar sus estudios con preguntas que consideren la dinámica que los conflictos armados generan y expanden, y a abstenerse de utilizar, sin ningún tipo de cuestionamientos, categorías de políticas públicas para etiquetar a grupos humanos.

Referencias

Cobley, E. (1994). Violence and sacrifice in modern war narratives. En *SubStance*, 23(3), 75-99.

Rodríguez-Gómez, D. (2016). *The refugee label: Mapping the trajectories of Colombian youth and their families through educational bureaucracies in Ecuador*. Tesis doctoral. Universidad de Columbia. Teachers College.

Una metodología de diseño colaborativo para el desarrollo profesional combinado de docentes en contextos de desplazamientos masivos

 **Dra. Eileen Kennedy**, Investigadora Asociada Senior UCL Institute of Education, University College London, Reino Unido

 eileen.kennedy@ucl.ac.uk

 **Dr. Mai Abu Moghli**, Investigador Asociado UCL Institute of Education, University College London, Reino Unido

 m.abumoghli@ucl.ac.uk

 **Dra. Elaine Chase**, Profesora Asociada UCL Institute of Education, University College London, Reino Unido

 e.chase@ucl.ac.uk

 **Dr. Tejendra Pherali**, Profesor Asociado UCL Institute of Education, University College London, Reino Unido

 t.pherali@ucl.ac.uk

 **Dra. Diana Laurillard**, Profesora de Aprendizaje mediante Tecnologías Digitales UCL Institute of Education, University College London, Reino Unido

 d.laurillard@ucl.ac.uk

Esta investigación se financió con una beca otorgada por el Economic and Social Research Council [Consejo de Investigaciones Económicas y Sociales], Reino Unido.

Resumen

Los docentes que trabajan en complejos contextos de desplazamiento masivo necesitan el apoyo tanto de expertos como de sus pares. Este artículo comparte una metodología de diseño colaborativo que se utiliza para desarrollar y evaluar el uso de lo que llamamos colaboraciones en línea, masivas y abiertas (MOOC, por su sigla en inglés), que incorporan enfoques enmarcados en el aprendizaje combinado para el desarrollo profesional de docentes.

Palabras clave

Desplazamiento masivo
Desarrollo profesional de docentes
Metodología de diseño colaborativo
MOOC
El Líbano

Los antecedentes

Dado que las emergencias provocadas por conflictos y catástrofes son cada vez más prolongadas, se vuelve imperiosa la necesidad de resguardar, promover y brindar efectivamente el derecho a la educación. El desplazamiento masivo sobrecarga los servicios educativos públicos del país que recibe a los desplazados, lo que genera una enorme demanda de docentes que estén capacitados adecuadamente para enfrentar los complejos desafíos educativos que se presentan (Ring & West, 2015).

Día tras día, los docentes están en el aula y responden a las necesidades de los estudiantes. Ven lo que funciona e idean soluciones en situaciones donde los métodos convencionales de enseñanza y aprendizaje no son adecuados. La dificultad para ellos es que a menudo se les exige manejarse por cuenta propia, con escasas oportunidades de conocer lo que otros docentes hacen en situaciones similares. Los docentes que enseñan a refugiados pueden ser también ellos refugiados o ciudadanos del país receptor. En cualquiera de los casos, necesitan apoyo para manejarse en un contexto desconocido

para el que, por lo general, no fueron capacitados (Burns & Lawrie, 2015).

¿Cómo podemos responder ante estas situaciones? ¿Cómo ampliamos enfoques que sean eficaces para cumplir con las exigencias de la educación en situaciones de emergencia (EeE)? En este artículo, sostenemos que uno de los abordajes más efectivos, orientado por las evidencias, es utilizar tecnología digital para que los docentes puedan compartir conocimientos y habilidades, además de sus experiencias respecto de lo que funciona en los complejos contextos donde se desempeñan.

El estudio

Nuestro proyecto indaga en un modelo de investigación de diseño colaborativo que reúne el conocimiento que tienen hoy docentes e investigadores acerca de prácticas eficaces en EeE, generaliza y comparte ese conocimiento, y luego brinda apoyo a los docentes para recontextualizarlo y así generar versiones locales de prácticas que ya han sido probadas por otros docentes.

El aprendizaje combinado, ampliado y en línea, es clave para este abordaje. Utilizamos el formato de un MOOC, pero no del modo en que se lo suele entender. Por lo general, se define los MOOC como cursos en línea, masivos y abiertos, que, desde una autoridad distante, brindan aprendizaje en línea a gran cantidad de participantes. Aquí redefinimos el término MOOC como una *colaboración* en línea, masiva y abierta. Mostramos cómo pueden utilizarse las plataformas MOOC para que los docentes participen como investigadores (Laurillard, 2008), delineando, adaptando y evaluando los diseños y técnicas de aprendizaje en el aula, recabando datos y compartiendo entre sí lo aprendido.

Este es el abordaje que el equipo de investigación Future Education [Educación del Futuro] del Centro RELIEF del University College London está utilizando en el Líbano.¹ Empleamos un enfoque de diseño colaborativo que:

- se aplica con docentes y líderes educativos en comunidades locales para indagar cuál es su experiencia y cuáles son sus vivencias en términos de la EeE (Pherali, Abu Moghli & Chase, de próxima publicación);
- concibe el aula como un laboratorio viviente, donde los docentes realizan experimentos, observan problemas, investigan lo que hace falta, diseñan soluciones y evalúan los resultados;
- involucra a los docentes para que nos ayuden a articular y generalizar sus prácticas para otros docentes, además de identificar los logros, problemas y cambios que realizaron;
- diseña en colaboración la currícula para una MOOC a fin de compartir estas prácticas con muchos más docentes

que trabajan en contextos formales o no formales, públicos o privados, o que son voluntarios.

Producimos la MOOC juntos realizando talleres participativos a fin de diseñar colaborativamente actividades de aprendizaje e identificar lugares donde filmar a docentes que muestren prácticas efectivas. Así, los docentes que están trabajando en la comunidad se convierten en formadores de docentes a través de la MOOC. Los abundantes recursos audiovisuales y actividades colaborativas diseñadas en esos contextos alienta a otros docentes a probar nuevas ideas en sus propios espacios de enseñanza y aprendizaje.

Un curso totalmente en línea puede resultar difícil para maestros sobreexigidos y puede presentar dificultades adicionales en relación con la infraestructura escasa, como la baja conectividad a internet, o electricidad o equipos deficientes. Por lo tanto, la primera fase de la investigación de diseño colaborativo es generar soporte cara a cara en colaboración con dos universidades asociadas en el Líbano,² incorporando la MOOC a sus actividades actuales para el desarrollo profesional docente. Este abordaje implica que podemos anticiparnos a las dificultades que podrían tener los docentes que participen exclusivamente en línea y que, de otro modo, quizá dejarían la colaboración.

En la segunda fase, se busca incorporar el programa combinado y con base en la MOOC a las carreras de formación docente de dichas universidades con el fin de abrir una vía para la acreditación, ya que esta resulta clave para los docentes refugiados. Se evaluará, analizará e implementará esta fase sobre la base de la evaluación de la primera.

El fin último de esta investigación de diseño colaborativo es que la inversión que realiza la comunidad motive un ciclo continuo de rediseño para sostener la MOOC como comunidad colaborativa en línea de docentes-investigadores, reuniendo evidencias de aquello que funciona bien en distintas aulas para incorporarlo a un proceso dinámico de innovación colaborativa.

Para la primera fase, realizamos cuatro talleres de diseño colaborativo en Beirut y Beqa'a, y un taller de tres días en Londres, reuniendo a maestros del Líbano y formadores de maestros de escuelas públicas y privadas, escuelas dirigidas por ONG, universidades públicas y privadas, y áreas de gobierno responsables de la formación docente. Mediante el proceso de diseño colaborativo, los participantes del taller acordaron los siguientes temas para la MOOC:

- imaginar el espacio "ideal" para la enseñanza y el aprendizaje;
- considerar diversos espacios de aprendizaje actuales donde trabajan los docentes;

- pasar de los espacios de enseñanza y aprendizaje existentes a espacios de enseñanza y aprendizaje transformadores que contemplen escenarios futuros aún desconocidos; y
- entender cómo lidiar con las limitaciones y dificultades que los docentes enfrentan en sus propios contextos de desplazamiento masivo.

De por sí, la variedad de actores crea valor porque sus actividades suelen compartimentarse con facilidad, en especial en un contexto con divisiones políticas internas donde incluso los logros a menor escala por lo general no se socializan. Al diseñar colaborativamente una MOOC, los representantes de los actores trabajaron juntos para generar propiedad compartida. Por ejemplo, desde que comenzó este proceso, la Lebanese American University (LAU), como diseñadora colaborativa, abrió camino al recibir colegas de la Lebanese University (LU) para la realización de un taller de aprendizaje combinado. Esto da soporte a un aprendizaje intersectorial impulsado por la tecnología, ya que la LAU y la LU forman maestros para el sector privado y el sector público, respectivamente.

La filmación de la práctica para la MOOC incluye a maestros y practicantes de escuelas públicas y privadas, escuelas dirigidas por ONG, y escuelas gestionadas por la Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina (UNRWA). Cada docente reflexiona sobre cómo se adaptó a las dificultades que enfrenta y comparte cómo logró sus objetivos, además de las respuestas ante los fracasos. Cuando se ejecuta la MOOC, las actividades alientan a los participantes a adaptar esas ideas a su propia situación, articular y pulir su didáctica, hacer revisión por pares de las ideas, e informar aquello que funciona aportando evidencias.

La investigación

En cuanto a los datos, las plataformas MOOC automatizan de muchas maneras la recolección de datos digitales confiables sobre la eficacia local. Los conjuntos de datos disponibles incluyen inscripciones, participación y finalización de las actividades de aprendizaje, cuestionarios, uso de material audiovisual, entregas, revisiones por pares y aportes a los debates. Cuando se incorporan herramientas externas a las MOOC con la modalidad de actividades colaborativas, los participantes pueden compartir sus propios recursos o crear recursos con otros docentes. Con este método, las MOOC permiten reunir prácticas eficaces mediante la colaboración abierta (o *crowdsourcing*). A menudo los participantes aprenden tanto de sus pares como de los recursos oficiales (Laurillard, Kennedy, Wang, Escorcía, & Hooker, 2018).

Mediante las diferentes actividades incluidas en la MOOC, se alienta a los participantes a compartir y analizar sus prácticas, y a participar de debates y comentarios que inviten a la reflexión. Estos intercambios se documentan utilizando

herramientas externas como Padlets³. Luego, se interpretará y compartirá esta información a través de informes de código abierto, accesibles tanto para los docentes como para quienes toman decisiones en el área de políticas públicas. Asimismo, los datos servirán como aporte para continuar desarrollando la MOOC y otros recursos para la formación docente.

El enfoque metodológico nos permite comprender mejor cómo se genera valor en las MOOC en muchos niveles. Basándonos en el trabajo de Wenger, Trayner & De Laat (2011), vemos que es posible obtener *valor inmediato* simplemente a partir de la participación en la comunidad social de aprendizaje. El *valor potencial* implica un nuevo conocimiento, que se transforma en *valor aplicado* cuando se lo pone en práctica en el aula. Cuando el docente reúne evidencias del avance de sus propios estudiantes, se genera un *valor realizado*, y cuando la participación lleva a los docentes a reevaluar todo el abordaje de sus instituciones, entonces, surge el *valor transformador*. Además, empleamos observaciones en el aula y entrevistas de seguimiento, a modo de historias que crean valor, para saber qué sucede luego de que se completó la MOOC.

La evidencia reunida a partir de MOOC diseñadas colaborativamente para el desarrollo profesional de docentes, tales como *Blended Learning Essentials* [Fundamentos del Aprendizaje Combinado] (University of Leeds & UCL, s. f.) y *Becoming Better Teachers* [Ser mejores docentes] (British Council & UCL, s. f.), muestra que este abordaje funciona (British Council, 2017; Deepwell, 2017; Laurillard, Kennedy, Wang, Escorcía & Hooker, 2018). Para transformar la MOOC en una herramienta de investigación, debemos facilitar y monitorear la socialización y adaptación de recursos de los docentes, además de las evidencias que ellos mismos proveen de los avances de los estudiantes. Las herramientas digitales, junto con nuestro modelo de diseño colaborativo e incorporación de las MOOC a las prácticas existentes, permitirán una relación continua con los participantes. Por ende, podremos investigar este método de recolección de evidencias de lo que funciona en educación, sobre la base de datos provistos por los docentes en tanto investigadores.

Conclusión

Este enfoque es un modelo que puede emplearse en cualquier contexto de EeE y así seguir construyendo sobre lo ya aprendido. En el Líbano, utilizamos la MOOC para organizar e instrumentar las experiencias en desarrollo de los docentes. Nuestra investigación continuará mejorando nuestra comprensión de este enfoque metodológico innovador.

Notas a pie

1. El Centro RELIEF [literalmente, alivio] es un proyecto colaborativo de investigación que se centra en uno de los desafíos más urgentes del momento: cómo construir un futuro próspero e inclusivo para las comunidades afectadas por el desplazamiento masivo. El trabajo de investigación que realiza el Centro se focaliza en cómo medir la prosperidad y el crecimiento en el Líbano —país donde se está produciendo un desplazamiento masivo de personas—, aplicando mediciones que van más allá de índices como el PBI y que incluyen otras relativas al bienestar, la salud, el empleo y la educación.
2. Se trata de la universidad privada Lebanese American University (LAU) y la universidad pública Lebanese University (LU).
3. Padlets es una aplicación en línea que permite agregar, marcar, copiar y compartir ideas. Ver <https://padlet.com/gallery>

Referencias

Burns, M., & Lawrie, J. (2015). Where it's needed most: Quality professional development for all teachers. INEE. Recuperado de http://toolkit.ineesite.org/toolkit/INEEcms/uploads/1162/Teacher_Professional_Development_v1.0_LowRes.pdf.

British Council & UCL Institute of Education Program. (s. f.). Becoming a Better Teacher: Exploring professional development [curso en línea]. Recuperado de <https://www.futurelearn.com/courses/becoming-a-better-teacher>.

Deepwell, M. (2017). Blended learning essentials: 35,000 participants and counting. [Presentación, Bett Show, Londres]. Recuperada de https://www.bettshow.com/___media/Speaker-presentations-2017/Learn-Live-Further-Education-&-Skills/day_2_maren_deepwell.pdf.

Laurillard, D. (2008). The teacher as action researcher: Using technology to capture pedagogic form. *Studies in Higher Education*, 33(2), 139–154. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/03075070801915908>.

Laurillard, D., Kennedy, E., Wang, T., Escorcía, G., & Hooker, M. (2018). *Learning at Scale for the Global South*. City Quezón, Filipinas.

Pherali, T., Abu Moghli, M., & Chase, E. (de próxima publicación en 2019). Educators for change: Enabling transformative learning in contexts of mass displacement. *Journal on Education in Emergencies*.

Ring, H. R., & West, A. (2015). Teacher retention in refugee and emergency settings: The state of the literature. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 14(3), 106–121.



University of Leeds & UCL Institute of Education Program. (s. f.). Blended learning essentials [curso en línea]. Recuperado de <https://www.futurelearn.com/programs/blended-learning-essentials>.



Wenger, E., Trayner, B. & De Laat, M. (2011). Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework Rapport 18. Heerlen.

Parte 3

Prácticas prometedoras en relación con los datos y evidencias en contextos de desplazamiento forzado

ILET (Mejorando juntos los entornos de aprendizaje): Una práctica prometedora basada en evidencias e impulsada por la comunidad para mejorar la educación de calidad en situaciones de emergencia

 **Aya Alkhalidi Bashir**, Asesora Senior en MEAL, Save the Children Noruega
 aya.alkhalidi.bashir@reddbarna.no

 **Zeina Bali**, Asesora en Educación, Save the Children Noruega
 zeina.sh.bali@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta una innovadora herramienta llamada ILET (Mejorando Juntos los Entornos de Aprendizaje) para evaluar y mejorar en forma colectiva la educación de calidad en situaciones de emergencia por medio de procesos basados en datos e impulsados por la comunidad. El paquete ILET está disponible para el uso público e incluye documentos guía, plantillas, herramientas de recolección de datos y acceso a una plataforma de gestión de datos en la web.

Palabras clave

Educación en situaciones de emergencia
Educación de calidad
Participación de los niños
Participación de la comunidad
Recolección de datos móviles fuera de línea
Análisis en tiempo real

Introducción

ILET, o Mejorando Juntos los Entornos de Aprendizaje en situaciones emergencias, es un innovador paquete¹ que utiliza evaluaciones para mejorar los entornos de aprendizaje en contextos humanitarios a través de la participación de la comunidad. La herramienta ILET posibilita y alienta a las comunidades a mejorar la calidad del entorno de aprendizaje por medio de un proceso que se basa en datos y en la participación, y que permite implementar planes de mejora de la escuela o del espacio temporario de aprendizaje (TLS). Mediante un proceso guiado de cinco pasos, ILET ofrece un conjunto de herramientas para la recolección de datos fácil de usar, además de análisis en tiempo real y visualización a través de una plataforma web y una aplicación móvil fuera de línea para la recolección de datos. Hasta el momento, se han realizado implementaciones piloto de ILET en Siria y Uganda (entre 2017 y 2018) y en la actualidad se está implementando en Colombia, Nigeria, Mali, la República Democrática del Congo, Sudán del Sur y el Líbano.

El presente artículo describe la problemática principal que aborda ILET y luego presenta el modo en que esta herramienta reúne datos en relación con los contextos de la educación en emergencias (EeE), a la vez que pone a la comunidad en el centro de una recolección y análisis eficiente de datos para mejorar los entornos de aprendizaje de manera colectiva. El artículo también analiza la metodología utilizada, la calidad de los datos y algunas tensiones que se hallaron durante la utilización de ILET en el campo.

Análisis de la problemática

ILET aborda los problemas relacionados con la falta de datos en la medición de la calidad en la EeE, el poco alcance de las intervenciones humanitarias actuales en materia de educación y la ausencia de una participación significativa tanto de los niños como de la comunidad en la planificación basada en evidencias y en la mejora del entorno de aprendizaje en emergencias. Más específicamente, ILET responde a la falta de evaluaciones rigurosas de las necesidades y a la falta de planes de implementación. Otros problemas que aborda son la deficiencia de los datos en tiempo real, la ausencia de datos de base sobre la educación de calidad en contextos de emergencia y el análisis insuficiente allí donde existen datos de evaluación (Nicolai et al., 2016). Estas deficiencias en los datos relacionados con la EeE de calidad limita el alcance de las intervenciones humanitarias en educación a una programación a nivel de los resultados, que miden principalmente logros cuantitativos (por ej., cantidad de aulas, cantidad de docentes capacitados, etc.), en vez de enfocarse en áreas clave para la mejora de los entornos de aprendizaje. Se agrega a estas dificultades en términos de datos la falta de mecanismos sistemáticos y transparentes para compartir los resultados de las evaluaciones con las comunidades y las autoridades locales de educación, además de las dificultades para movilizar a los niños y las comunidades dada la insuficiente comprensión de las necesidades.

Abordaje de la problemática: Recolección de evidencias y democratización de la mejora de los entornos de aprendizaje de calidad

ILET aborda las deficiencias mencionadas anteriormente a través de la cuantificación de la educación de calidad y la democratización del proceso de mejora de los entornos de aprendizaje de calidad. Lo primero se logra realizando una operacionalización del Marco de aprendizaje de calidad (QLF, por su sigla en inglés) de Save the Children (Save the Children, 2017), que se ilustra en la figura 1. ILET traduce los conceptos teóricos en preguntas concretas, medibles y cuantificables, que admiten una definición de educación de calidad con una perspectiva holística y centrada en los niños y en los derechos de los niños. Los dos primeros pasos del proceso ILET están enfocados en el diseño del programa y la capacitación. En el tercer paso, y con la ayuda de una plataforma de gestión de datos basados en la web, los datos se analizan y convierten en forma automática en tarjetas de hallazgos para cada escuela o TLS que son visuales y fáciles de usar. En el cuarto paso, las comunidades escolares comparten, discuten, validan y utilizan las tarjetas de hallazgos con el fin de completar el paso número cinco, la movilización de la comunidad para mejorar los entornos de aprendizaje

Figura 1. Marco de aprendizaje de calidad (QLF) de Save the Children Quality, 2017

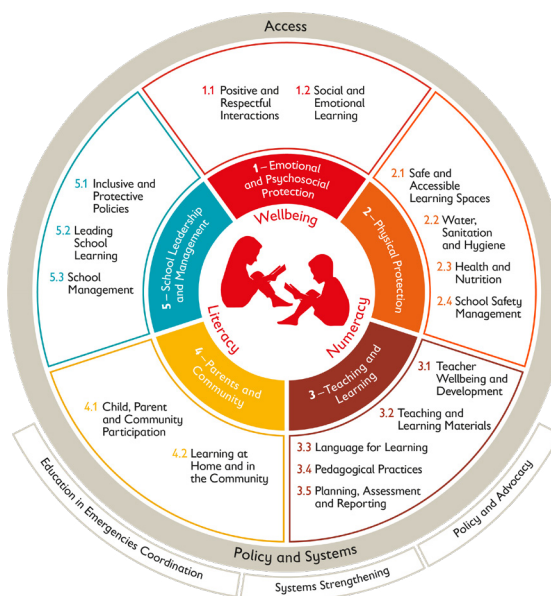


Figura 1. Marco de aprendizaje de calidad (QLF) de Save the Children, 2017

[Centro] Bienestar – Alfabetización – Aritmética elemental

1. Protección emocional y psicosocial
 - 1.1. Interacción positiva y respetuosa
 - 1.2. Aprendizaje social y emocional
2. Protección física
 - 2.1. Espacios de aprendizaje seguros y accesibles
 - 2.2. Agua, saneamiento e higiene
 - 2.3. Salud y nutrición
 - 2.4. Gestión de la seguridad de la escuela
3. Enseñanza y aprendizaje
 - 3.1. Bienestar y desarrollo de los maestros
 - 3.2. Materiales para la enseñanza y el aprendizaje
 - 3.3. Lengua para el aprendizaje
 - 3.4. Prácticas pedagógicas
 - 3.5. Planificación, evaluación e informes
4. Padres y comunidad
 - 4.1. Participación de los niños, los padres y la comunidad
 - 4.2. Aprendizaje en casa y en la comunidad
5. Liderazgo y gestión escolar
 - 5.1. Políticas de inclusión y protección
 - 5.2. Liderando el aprendizaje escolar
 - 5.3. Gestión escolar

[Arriba] Acceso

[Abajo] Políticas y sistemas

[Abajo, de izq. a der.] Coordinación de la educación en emergencias – Fortalecimiento de los sistemas – Políticas e incidencia

Cuantificación de los entornos de aprendizaje de calidad en emergencias impulsados por la comunidad: evaluación, triangulación, ponderación y puntuación

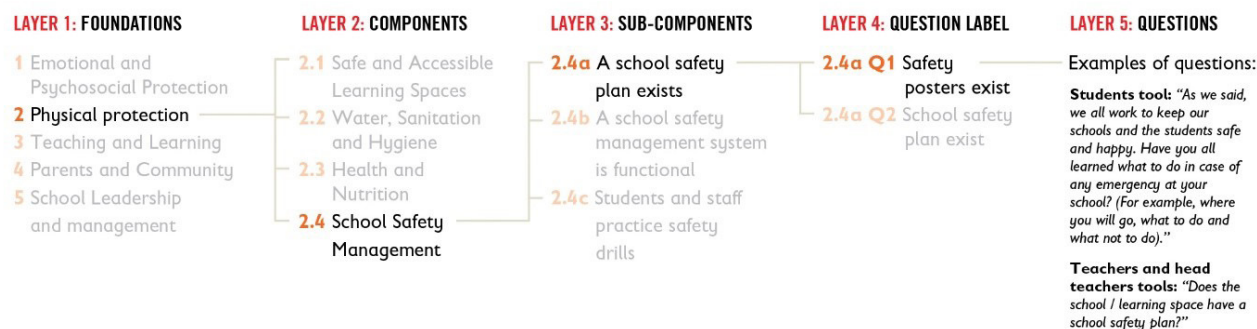
Para operacionalizar el Marco de aprendizaje de calidad (QLF), la herramienta ILET desglosa los cinco pilares en cuatro capas: componentes, subcomponentes, etiquetas de preguntas y

preguntas (véase figura 2). Con el fin de garantizar una amplia participación de la comunidad, las preguntas se hacen a diferentes grupos de la comunidad escolar.

Figura 2. Desglose del QLF en cinco capas que culminan con preguntas concretas.

FIVE LAYERS OF THE FRAMEWORK

Moving from foundations in QLF to Questions



CINCO CAPAS DEL MARCO

De los pilares del QLF a las preguntas

CAPA 1: PILARES

- 1 Protección emocional y psicosocial
- 2 Protección física
- 3 Enseñanza y aprendizaje
- 4 Padres y comunidad
- 5 Liderazgo y gestión escolar

CAPA 2: COMPONENTES

- 2.1 Espacios de aprendizaje seguros y accesibles
- 2.2 Agua, saneamiento e higiene
- 2.3 Salud y nutrición
- 2.4 Gestión de la seguridad en la escuela

CAPA 3: SUBCOMPONENTES

- 2.4a Existe un plan de seguridad escolar.
- 2.4b Funciona un sistema de gestión de la seguridad escolar.
- 2.4c Los alumnos y el personal realizan simulacros relacionados con la seguridad.

CAPA 4: ETIQUETAS DE PREGUNTAS

- 2.4a P1 Existen afiches de seguridad.
- 2.4a P2 Existe un plan de seguridad escolar.

CAPA 5: PREGUNTAS

Ejemplos de preguntas:

Herramienta para utilizar con los alumnos: "Como dijimos, todos trabajamos para que nuestros alumnos y escuelas estén seguros y se sientan contentos. ¿Ya todos saben qué hacer en caso de que ocurra una emergencia en su escuela? (Por ejemplo, dónde deben ir, qué deben hacer y qué no)."

Herramientas para utilizar con maestros y directores: "¿La escuela/el espacio de aprendizaje cuenta con un plan de seguridad escolar?"

Evaluación de los entornos de aprendizaje

Existen cinco herramientas de recolección de datos que se utilizan para evaluar la calidad del entorno de aprendizaje:

1. lista de verificación de la escuela y cuestionario para los directores;
2. cuestionario para los maestros;
3. herramienta de participación de los estudiantes;
4. herramienta de observación del aula; y
5. cuestionario para los padres.

Los cuestionarios están compuestos básicamente por preguntas cerradas y con puntaje, aunque algunos incluyen preguntas de seguimiento abiertas y sin puntaje, pensadas para la elaboración. El contenido de los cuestionarios y listas de verificación gira en torno al QLF y cumple con los Estándares mínimos para la educación: preparación, respuesta, recuperación (2010) de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, por su sigla en inglés).

Con el fin de incluir las diversas necesidades y recursos presentes en el accionar a menudo sobreexigido de la EeE, ILET ofrece diferentes versiones de estas herramientas de recolección de datos en términos de alcance, longitud y demanda de recursos (véase la guía paso a paso en Save the Children, 2018).

Triangulación y puntaje: Metodología

La recolección de datos de distintas fuentes permite a Save the Children triangular la información, lo que mejora la calidad de los datos. Eso significa que, dependiendo de su relevancia, la misma pregunta puede incluirse en las cinco herramientas de recolección de datos. Por ejemplo, les preguntamos a los docentes, padres y alumnos acerca de las metodologías de enseñanza utilizadas en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, reconociendo que los padres, docentes y alumnos varían en sus características y niveles de participación en la escuela y en el aula, se asigna a cada fuente de información una determinada relevancia por cada pregunta sobre la base de los siguientes dos factores de influencia:

- objetividad: quién es la persona que responde y qué experiencias vivió en relación con el tema de la pregunta (para medir si su respuesta puede o no tener algún sesgo); y
- exhaustividad: cuánta información puede tener la persona para responder la pregunta.

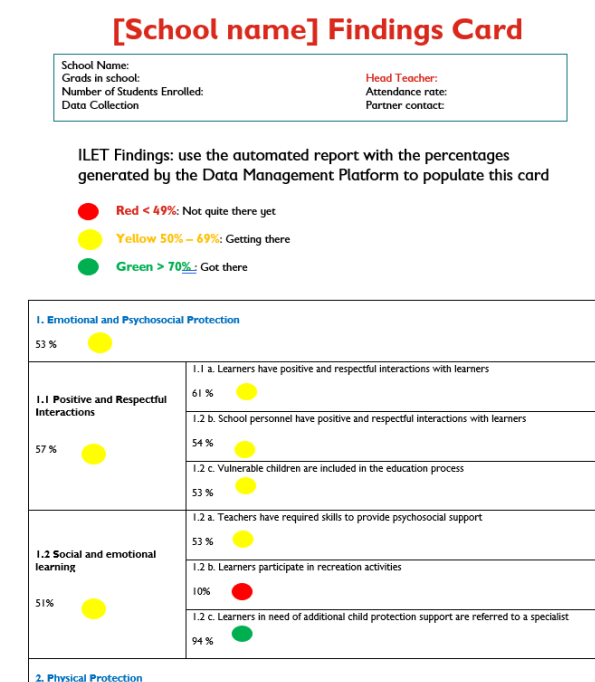
Una vez que se ingresan los datos a la plataforma de gestión de datos basada en la web (Save the Children, s. f.), se calcula automáticamente el puntaje para cada pregunta considerando la relevancia asignada, triangulando y promediando con las respuestas correspondientes de otras herramientas. Luego, estos puntajes se totalizan para componer la cuarta capa del marco —las etiquetas de preguntas—, que, a su vez, conforma el puntaje de la tercera capa, y así sucesivamente, hasta que a cada escuela se le asigna un puntaje por cada uno de los cinco pilares (es decir, la capa uno).

Luego de calcular los puntajes en la plataforma, los resultados se convierten en un formato sencillo que puede compartirse con la comunidad. La plataforma de gestión de datos genera una tarjeta de hallazgos, también de fácil uso, para cada escuela o TLS. Esa tarjeta desglosa el puntaje total por cada una de las cinco capas e incluye cuadros de comentarios; preguntas para hacer durante las sesiones de feedback que permitan una mayor indagación de los resultados que sean poco claros; tablas comparativas para las diferentes fuentes de información y recomendaciones para acciones futuras. Con el fin de enriquecer el proceso analítico, la plataforma de gestión de datos también permite a los usuarios realizar diversas comparaciones cuando leen los cuadros de resultados, por ejemplo, comparaciones entre los cuestionarios, entre las muestras dentro de un tipo de cuestionario, entre escuelas, o comparaciones a lo largo del tiempo. Con el objetivo de comprobar la fiabilidad y validez de los datos, se realizaron mediciones y pruebas estadísticas, tales como la de fiabilidad entre calificadores, y diversos niveles de ejercicios de validación. Para información más detallada sobre dichas pruebas, consultar el Manual de gestión de datos de ILET (Bashir, 2018).

Mejorando los entornos de aprendizaje

Tal como se mencionó anteriormente, el principal resultado del paso de recolección y análisis de datos es una tarjeta de hallazgos visual y fácil de comprender para cada escuela o TLS (véase figura 3). Estas tarjetas se utilizan luego en sesiones de feedback con miembros de la comunidad para dar lugar a la rendición de cuentas, reforzar la transparencia, validar los hallazgos y establecer una plataforma para el paso final: la utilización de los resultados de la evaluación con el fin de desarrollar e implementar un plan de mejora escolar (SIP, por su sigla en inglés) basado en evidencias. Tanto en Siria como en Uganda, los resultados de la segunda serie de recolección de datos que se realizó dos y tres meses después de la implementación de los SIP, respectivamente, mostraron una mejora en los puntajes de las escuelas para cada uno de los pilares del QLF.

Figura 3. Captura de la tarjeta de hallazgos de la escuela



Tarjeta de hallazgos de [nombre de la escuela]

Nombre de la escuela:

Grados en la escuela:

Director/a:

Cantidad de alumnos inscriptos:

Asistencia:

Recolección de datos:

Contacto:

Hallazgos de ILET: Utilice el informe automatizado con los porcentajes generados por esta Plataforma de Gestión de Datos para completar esta tarjeta.

Rojo <49%: Aún no hemos llegado.

Amarillo: 50% - 69%: Estamos llegando.

Verde: >70%: ¡Llegamos!

1. Protección emocional y psicosocial - 53%

1.1. Interacción positiva y respetuosa - 57%

1.1.a. Los alumnos tienen una interacción positiva y respetuosa entre ellos. - 61%

1.1.b. El personal de la escuela tiene una interacción positiva y respetuosa con los alumnos. - 54%

1.1.c. Se incluye a los niños vulnerables en el proceso educativo. - 53%

1.2. Aprendizaje social y emocional - 51%

1.2.a. Los docentes tienen las competencias necesarias para brindar apoyo psicosocial. - 53%

1.2.b. Los alumnos participan de actividades recreativas. - 10%

1.2.c. Los alumnos que necesitan una mayor protección y sostén son remitidos a un especialista. - 94%

2. Protección física.

Lo aprendido de las experiencias piloto en ambos países (Bali, 2019) mostró que los integrantes de la comunidad escolar, incluidos maestros, padres y niños, así como los expertos en EeE

de organismos locales, nacionales e internacionales, valoraron el proceso ILET. Más específicamente, tanto el plantel docente como diversos integrantes de las comunidades escolares expresaron la necesidad de contar con ese marco teórico integral, que les ayudó a definir y discutir una educación de calidad y movilizar recursos locales en torno a un proceso sólido, basado en evidencias, que facilitó el uso eficiente de los datos para mejorar sus espacios de aprendizaje.

La evidencia anecdótica de los proyectos piloto en ambos países muestra que compartir los hallazgos con la comunidad permitió una discusión abierta y transparente. Por ejemplo, en Uganda, sobre la base de las tarjetas de hallazgos, los niños hicieron preguntas acerca de la demora de Save the Children en la entrega de materiales escolares. Las tarjetas también dieron lugar a una conversación en paralelo con la Oficina Distrital de Educación y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), ya que se sumaron evaluaciones de la educación de calidad para tener una mirada general en relación con las escuelas financiadas por diversos actores. Estas discusiones, que se basan en datos que captan las perspectivas de los niños y sus comunidades, han llevado a un mayor compromiso y a una mejor división de las responsabilidades. Por ejemplo, el distrito y el ACNUR, en respuesta a grandes falencias halladas en relación con el segundo pilar del QLF (es decir, la protección física), se hicieron cargo de las perforaciones y la construcción de baños exteriores, y de la provisión de muebles.

Limitaciones y posibles tensiones

Dado que ILET utiliza datos cuantitativos para evaluar los entornos de aprendizaje de calidad, es preciso señalar que la herramienta no proporciona un relato o análisis detallado de la educación de calidad en una determinada escuela o TLS. Lo que brinda ILET es un panorama de la situación en el entorno educativo evaluado, que se muestra por medio de capturas visuales, automatizadas, esto es, las tarjetas de hallazgos para cada escuela. Asimismo, a través del paso cuatro —*feedback* y discusión de los hallazgos—, se validan los datos recabados y se generan debates, lo que ofrece una oportunidad de captar datos cualitativos.

Aun cuando ILET tiene un abordaje participativo y apunta a permitir a las comunidades escolares tomar decisiones y realizar acciones basadas en evidencias para mejorar sus entornos de aprendizaje, el organismo financiador, ya sea local o internacional, desempeña un rol importante e impulsa decisiones clave durante el proceso. Por otra parte, dado que en la mayoría de los casos, exclusivamente los organismos manejan el acceso a la tecnología y los datos, tienen también influencia sobre la socialización de la información y, en última instancia, sobre la planificación de los proyectos de mejora escolar. Por lo tanto, es importante considerar la dinámica de poder que se genera cuando se aplica dicho abordaje.

La saturación es otra dificultad que aparece cuando se incluye en los procesos de evaluación a las comunidades que atraviesan situaciones de emergencia. Sin embargo, lo que atenúa esta dificultad y distingue a ILET de muchas evaluaciones es el hecho de que los resultados se comparten con las comunidades. Este esfuerzo fue recibido positivamente por las comunidades tanto en Siria como en Uganda. Durante las sesiones de feedback, los integrantes de la comunidad comentaron al personal del programa que no les habían creído cuando dijeron que volverían.

Por último, las entrevistas de Uganda (Bali, 2019) indican que los docentes ya estaban organizados y buscaban proteger los derechos de los niños antes de que Save the Children comenzara a dar su apoyo. En instancias como esta, ILET puede resultar de gran valor porque genera datos y evidencias para sustentar las demandas de las comunidades, y enmarca las iniciativas existentes en ellas dentro de un discurso con eje en los derechos.

Notas a pie

1. El paquete está disponible para su descarga y uso público. Véase Save the Children, 2018.

Referencias

- Bashir, A. A. (2018). Improving learning environments together (ILET): Data management handbook. Save the Children Noruega. Disponible en <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/improving-learning-environments-together-emergencies-ilet-package>
- Bali, Z. (2019). Improving learning environments in emergencies through community participation. *Forced Migration Review*, (60), 71-74.
- INEE, Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia. (2010). Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery. INEE.
- Nicolai, S., Greenhill, R., d'Orey, M. J., Magee, A., Rogerson, A., Wild, L., & Wales, J. (2016). Education Cannot Wait: Proposing a fund for education in emergencies. *Overseas Development Institute*, Londres, 9-10.
- Save the Children. (s. f.). Data management platform. Recuperado de <http://ilet.savethechildren.net/>.
- Save the Children. (2017). Education in emergencies framing document. Recuperado de https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/eieerp_framing_document_1030.pdf.
- Save the Children. (2018). Improving learning environments together in emergencies package. Recuperado de <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/improving-learning-environments-together-emergencies-ilet-package>.

Una planificación educativa para los refugiados y las comunidades receptoras en Etiopía que contempla las situaciones de crisis

 **Leonora MacEwen**, Especialista en Programas, IIEP-UNESCO

 l.macewen@iiep.unesco.org

Resumen

Este artículo explora las dificultades y necesidades de datos para una planificación que tenga en cuenta las crisis. Describe el proceso de desarrollo de capacidades utilizado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO en Etiopía.

Palabras clave

Planificación sensible a las crisis
Planificación para refugiados y comunidades receptoras

Introducción

A principios de octubre de 2018, Etiopía recibió a 928.000 refugiados. Etiopía es uno de los primeros países en aplicar el Marco de Respuesta Integral para los Refugiados¹ (CRRF, por su sigla en inglés) y, como tal, se ha comprometido a incluir a los refugiados en su sistema de educación nacional. A fin de brindar las mismas oportunidades tanto a las comunidades receptoras como a los refugiados, es preciso planificar minuciosamente esta integración y es necesario que las decisiones que se tomen respecto de la provisión de educación se basen en datos.

Desde 2017, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la UNESCO, en asociación con UNICEF, apoya la planificación educativa que contempla la situación de crisis y que está dirigida a los refugiados y las comunidades receptoras de Etiopía, con el fin de analizar las disparidades entre los dos grupos y racionalizar recursos. Esta cooperación técnica tiene el aval económico y técnico de UNICEF, con fondos provenientes del programa “Generación de autonomía en refugiados y comunidades receptoras vulnerables mediante la provisión de un servicio social básico y sostenible”, del Departamento de Desarrollo Internacional (DFID, por su sigla en inglés) del Reino Unido.

Definición: Una planificación que, en materia de educación, contemple los contextos de crisis implica identificar y analizar los posibles riesgos de conflictos y desastres naturales, y comprender la interacción bidireccional entre estos riesgos y la educación para así desarrollar estrategias que respondan de manera adecuada. Apunta a minimizar los impactos negativos del riesgo en la provisión del servicio de educación y maximizar los impactos positivos de la planificación y las políticas educativas en la prevención del conflicto y de los desastres o en la atenuación de sus efectos.

La planificación conjunta en Etiopía requiere capacidades e información de diversas fuentes, incluido el gobierno nacional, la Administración para Asuntos de Refugiados y Retornados de Etiopía (ARRA, por su sigla en inglés) y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). En un contexto sumamente descentralizado como el de Etiopía, esto involucra varios niveles administrativos diferentes: el federal, el regional y los *woredas*, o distritos locales. Sin embargo, pueden surgir dificultades, ya que las capacidades y los recursos en términos de datos y evidencias en el sector educativo de Etiopía están distribuidos de manera desigual y, en muchos casos, los conjuntos de datos no son comparables.

Este artículo describe el proceso de cooperación técnica que se ha implementado en cinco regiones de Etiopía que albergan refugiados y destaca algunas de las complejidades de la planificación educativa sensible a las situaciones de crisis.

Fundamentos

Hasta hace poco, la planificación en materia educativa para los refugiados en Etiopía había sido muy limitada fuera de los campamentos de refugiados, y no se había generado un planeamiento conjunto entre el Ministerio de Educación (ME), ACNUR y ARRA. Esto sucedía a pesar de que el ME y estos dos organismos colaboran desde 2014 para implementar un sistema de información de gestión educativa (EMIS, por su sigla en inglés) para los refugiados, como componente del sistema EMIS nacional. En su Estrategia para la Educación en Etiopía para el período 2015-2018, el ACNUR solicitó una planificación educativa de los refugiados más integrada dentro de los sistemas educativos locales y del sistema nacional (UNHCR, 2015).

A principios de 2017, la planificación por parte de las organizaciones que trabajaban con refugiados se realizaba principalmente en base a un presupuesto anual y el trabajo de planeamiento relacionado se escindía del sistema educativo nacional. Existía poca planificación educativa que contemplara los contextos de crisis. Las actividades de planeamiento no se monitoreaban con regularidad contrastándolas con un marco sistemático basado en resultados. Una de las metas de la iniciativa de cooperación técnica fue reforzar la planificación conjunta entre las comunidades receptoras y las escuelas de refugiados, con el fin de emplear estratégicamente los recursos humanos y económicos disponibles. La planificación conjunta y la coordinación eficaz de la planificación y la gestión educativa entre todos los aliados son elementos clave para la implementación exitosa de los servicios de educación para los refugiados y también sientan las bases para garantizar equidad en la provisión de educación tanto dentro como fuera de los campamentos de refugiados. En un país como

Etiopía, que está expuesto a riesgos naturales (GFDRR, 2017), quienes planifican también necesitan comprender mejor qué riesgos enfrentan las comunidades escolares y qué medidas se toman para la reducción de esos riesgos.

Objetivos

El propósito general de la cooperación del IPE es fortalecer las capacidades del gobierno y de los organismos de coordinación de refugiados para analizar el desempeño del sistema educativo y desarrollar planes sectoriales de educación que contemplen las situaciones de crisis. La colaboración apunta a los distintos actores en los niveles federal, regional y local (*woredas*), e incluye el ME, ARRA y ACNUR, en cinco regiones receptoras de refugiados (Gambela, Tigray, Benishangul-Gumuz, Somalí y Afar). Además, reunir a la gran cantidad de actores mediante los procesos de planificación conjunta permite mejorar la colaboración entre las estructuras de gestión y coordinación educativa de los refugiados y las partes receptoras.

Por medio de esta colaboración se han implementado las siguientes actividades:

1. talleres introductorios sobre planificación sensible a las crisis;
2. capacitación especializada en el análisis de indicadores educativos; y
3. recolección de datos para planificar la reducción de riesgos.

Capacitación especializada en el análisis de indicadores educativos

Luego de un taller introductorio pensado para acordar nociones comunes acerca de la planificación sensible a las crisis y para comenzar el proceso de análisis de los riesgos que enfrenta el sistema educativo, los participantes se reunieron con el objetivo de calcular los indicadores de educación para las escuelas de refugiados y de las comunidades receptoras en sus *woredas* (distritos). Después de calcular los indicadores de acceso a la educación (por ej., tasa bruta de matrícula, tasa bruta de ingreso en primer grado) y calidad de la educación (por ej., proporción alumnos-maestro, proporción alumnos-división), los participantes trabajaron en el desarrollo de estrategias prioritarias para sus *woredas* y regiones. Además de las tasas brutas de matrícula notablemente más bajas en la mayoría de los campamentos de refugiados, la disparidad más significativa en muchas de las regiones que participaron fue la proporción alumnos-maestro calificado: algunos entornos de refugiados tenían solo un maestro calificado para más de 100 alumnos.

Recolección de datos para la planificación de la reducción de riesgos

A fin de planificar la reducción de riesgos, quienes planifican la educación deben comprender los riesgos que enfrentan sus comunidades escolares. Los funcionarios educativos de los woredas, junto con representantes de ARRA, ACNUR y UNICEF, desarrollaron un cuestionario para recabar esa información en cinco regiones, con el apoyo del IPE. Las preguntas apuntaban a identificar los riesgos más problemáticos para las escuelas y observaban si las escuelas implementaban medidas de reducción de riesgos. La recolección de datos se realizó primero en la región de Somalí en junio de 2018, utilizando pantallas táctiles (tablets). De acuerdo con los resultados obtenidos, las escuelas de refugiados habían experimentado crisis con mayor frecuencia durante el año académico: el 92,9% de las escuelas de refugiados que componían la muestra indicó que habían sufrido una situación de emergencia, en contraposición con solo el 44,9% de las escuelas de las comunidades receptoras que se encuestaron. Con respecto a las medidas de reducción de riesgos, el 59,2% de todas las escuelas informó que tenían un comité de seguridad escolar, y el 64,4% indicó que trabajaban en la concientización de los alumnos y el plantel docente acerca de la seguridad personal al menos dos veces por período escolar.

Complejidades de la planificación sensible a las crisis

Dificultades en relación con los datos

Un desafío clave para la planificación conjunta es la falta de disponibilidad de datos poblacionales recientes. El último censo se realizó en 2017. Sin embargo, desde entonces, se han delineado nuevas secciones administrativas en todo el país. Esto significa que en los woredas de Somalí como Dollo, Ado, Awbarre y Kebribeyah, los datos poblacionales están enormemente sobreestimados, lo que dificulta determinar las tasas de matrícula netas, en particular porque esto implica mirar solo un año de matriculación y no su evolución a lo largo del tiempo. Se espera que el próximo censo ayude a resolver estas cuestiones relacionadas con los datos.

Otra dificultad es que los datos de las comunidades receptoras y de refugiados no son comparables. A causa de los diferentes ciclos de planificación del ME y del ACNUR y ARRA, los datos se recaban en momentos diferentes del año. Estos dos organismos reúnen sus datos a principios y a fines del año escolar, mientras que el ME recaba datos a mitad de año. Como los flujos de población en los woredas participantes son significativos y permanentes, los datos pueden resultar poco fiables e imposibles de comparar. Se han realizado grandes esfuerzos para consolidar los datos del ACNUR y ARRA en el anuario estadístico del ME, lo que debería garantizar la posibilidad de analizar los datos de ambas comunidades.

La importancia de las capacidades individuales y la voluntad política

Una herramienta clave utilizada para calcular los indicadores y analizar las disparidades en los distintos contextos fue Excel. No obstante, en varios de los woredas participantes, el acceso a computadoras, internet e incluso la electricidad es muy limitado. Por eso, en algunas ocasiones, la capacitación también incluyó clases sobre el uso de Excel y, en el caso de la recolección de datos, sobre el uso de tablets. Idealmente, y dando un paso más, quienes se ocupan de la planificación a nivel de los woredas deberían tener acceso a computadoras y contar con desarrollo de capacidades para garantizar un nivel adecuado de competencias informáticas.

Además, es importante para las jefaturas regionales de departamentos y los profesionales técnicos comprender bien los desafíos de la educación de refugiados. Esto requiere compartir información constantemente y realizar promoción en los distintos grupos de interesados.

Soluciones políticas

Los debates que surgieron durante los talleres en relación con las estrategias prioritarias indican que, tanto en el nivel federal como en el regional, se justifica un mayor debate en torno a la disminución de disparidades y la integración de los refugiados en el sistema de educación nacional. Las cuestiones políticas requieren soluciones políticas. Por ejemplo, respecto del tema de la compensación salarial de los docentes de refugiados, cabe destacar que, en algunas zonas, la ARRA u organizaciones no gubernamentales (ONG) internacionales pagan los salarios, y estos duplican los salarios de un docente nacional en las comunidades receptoras.

Garantizar la sustentabilidad

A fin de asegurar la aplicación sustentable del conocimiento en una planificación que contemple las situaciones de crisis, además del análisis de indicadores educativos y la recolección de datos sobre riesgos, los funcionarios capacitados, tanto de las regiones como de los woredas, deben compartir con sus supervisores y colegas sus conocimientos y análisis sobre la educación de los refugiados y las disparidades entre las comunidades receptoras y de refugiados. Esto es de especial importancia para que los planes educativos anuales de los woredas y las regiones aborden la educación de los refugiados. Para este fin, se llevará a cabo una segunda serie de capacitaciones a principios de 2019, que continuará desarrollando las capacidades adquiridas en 2018 y servirá de apoyo para la integración de prioridades conjuntas para las comunidades receptoras y de refugiados en los planes operativos anuales de los woredas. El próximo año [refiere a 2019] también se trabajará para brindar ayuda al ME para incluir preguntas sobre riesgos de desastres y conflictos en

sus herramientas de supervisión escolar, a fin de recabar estos datos de manera periódica.

Por último, dado que Etiopía pronto iniciará el desarrollo de su próximo programa de desarrollo del sector educativo, el ESDP VI, se mantendrá la colaboración entre el ME, ACNUR y ARRA para incluir a los refugiados en su plan estratégico del sector y para alinear los sistemas de datos de refugiados con los sistemas nacionales. Esto se produce en un momento en que Etiopía se ha comprometido a tomar medidas importantes para facilitar la integración de refugiados en el país.

Notas a pie

1. Al adoptar la Declaración de Nueva York sobre Refugiados y Migrantes, de septiembre de 2016, la totalidad de los 193 Estados Miembro de las Naciones Unidas se comprometió a brindar respuestas más sustentables, predecibles e integrales para abordar la problemática de los movimientos de refugiados en gran escala. Desde que se adoptó la Declaración, quince países comenzaron a implementar el Marco de Respuesta Integral para los Refugiados (CRRF) que se indica en el Anexo I del texto (CRRF, s. f.).

Referencias

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (2015). Ethiopia refugee education strategy 2015-2018. Addis Abeba: ACNUR. Recuperado de <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/62627>.

Global Facility for Disaster Risk Reduction (GFDRR). (2017). Ethiopia context. Recuperado de <https://www.gfdr.org/en/ethiopia>.

Marco de Respuesta Integral para los Refugiados (CRRF) Portal Digital Global. (s. f.). Acerca de. Recuperado de <http://www.globalcrf.org/faq/>.

Parolin, B. (2018). Crisis-sensitive planning for refugee and host community schools: Understanding the risks of conflict and disasters at school level, processing of Somali field data. (Informe de trabajo no publicado).

U.S. Committee for Refugees and Immigrants. (2019). U.S. Committee for Refugees and Immigrants applauds Ethiopia's new refugee law. Recuperado de <https://refugees.org/news/ethiopia-law/>.

Los sistemas educativos en contextos de crisis: Desafíos y aprendizajes de análisis recientes en África Central y Occidental

 **Koffi Segniagbeto**, Analista Senior de Políticas Educativas IIPE-UNESCO - Polo de Dakar

 k.segniagbeto@poledakar.iiep.unesco.org

Resumen

Las crisis son recurrentes en los países de África Central y Occidental, a menudo con consecuencias devastadoras para el acceso de los niños a una escolaridad y aprendizaje de calidad. Sin embargo, los sistemas de educación no están bien preparados para enfrentar esas crisis y no cuentan con información organizada para documentar su alcance y medir sus efectos reales.

Palabras clave

Crisis

Datos

Sistemas de información

Análisis del sector educativo

La incorporación de las dimensiones de las crisis en los análisis y políticas del sector educativo

Será imposible lograr una educación universal de calidad si no se tienen en cuenta las crisis y su impacto en los sistemas educativos. Desde 2018, casi un tercio de todos los niños entre 5 y 17 años que no asisten a la escuela —alrededor de 104 millones de personas— viven en países afectados por emergencias (UNICEF, 2018). En el nivel primario, el 52% de los niños que no van a la escuela en todo el mundo vive en países que sufren emergencias (UNICEF, 2018). La comunidad internacional es consciente de esto desde hace bastante tiempo. Durante varias décadas, entidades como el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación y su Polo de Dakar (IIPE - Polo de Dakar), pertenecientes a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE, por su sigla en inglés) han estado trabajando en materia de educación para darle cabal importancia en las situaciones de crisis. Pero para que esta concientización sea parte de un proceso de desarrollo sostenible, es necesario que la relación entre educación y crisis vaya más allá de los asuntos humanitarios y de emergencia y pase a integrar los procesos nacionales de planificación del sector educativo. Como punto de partida del ciclo de planeamiento, el análisis del sector educativo (ESA, por su sigla en inglés) proporciona el marco ideal para considerar las crisis en los procesos de desarrollo de planes del sector educativo (ESP, por su sigla en inglés). El análisis ESA es el primer paso para la planificación del sector y consiste en la realización de un diagnóstico holístico profundo de las tendencias recientes y del estado actual del sistema de educación para identificar fortalezas, oportunidades y debilidades. Es con todo esto en mente que el IIPE y su Polo de Dakar, en colaboración con socios como UNICEF, se comprometieron a incorporar las dimensiones de crisis y desastres en los análisis del sector que se han llevado a cabo en los últimos años en países de África Central y Occidental.

Hoy en día puede resultarnos sorprendente que, durante muchos años, en la República Democrática del Congo (RDC), se hayan implementado políticas de educación pública sin tener en cuenta el conflicto que sufría una parte del país y sus consecuencias en el acceso a la escuela y la eficiencia interna del sistema educativo. También, cuesta creer en la actualidad que, hasta hace poco, el desarrollo de políticas y programas del sector educativo y de formación de la República de Guinea-Bisáu no contemplaba el funcionamiento anormal debido a la fragilidad del contexto político e institucional a partir de la independencia. Ahora es relativamente más fácil definir estrategias para corregir los efectos en el sistema educativo de dos décadas de crisis sociopolíticas en Costa de Marfil, o de la enfermedad por el virus del Ébola en Guinea, porque los respectivos diagnósticos sectoriales han informado sobre estas crisis. El presente artículo resume los principales aprendizajes de estas experiencias y se concentra en las dificultades en términos de disponibilidad de datos. A su vez, propone que resolver estas problemáticas permitiría una mejor comprensión de los mecanismos para lograr el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), relacionado con una educación de calidad.

Crisis diversas con efectos también diversos en los sistemas educativos

Los ejercicios del análisis ESA han demostrado que las crisis que enfrentan los sistemas de educación en Costa de Marfil y Guinea no se limitan a las emergencias repentinas y dramáticas que son titulares de los medios nacionales y extranjeros. También hay crisis menos visibles pero no por ello menos devastadoras para el sistema educativo. Mientras que aún permanecen las imágenes del brote de ébola en Guinea, Liberia y Sierra Leona, con los consecuentes cierres de escuelas, existen otros fenómenos, menos conocidos —como la inseguridad alimentaria y el mal funcionamiento relacionado con las huelgas— que dañan el acceso a la educación y su calidad casi en la misma medida. En términos de los efectos sobre el sistema, cada vez resulta más claro que los conflictos originados por las interacciones humanas compiten con los desastres naturales. En 2018, en Nigeria, las inundaciones (alerta amarilla) del río Níger que, según cifras del Ministro de Acción Humanitaria, causaron 22 muertos y 50.000 afectados, resultaron tan letales como los ataques de Boko Haram a las escuelas del sudoeste del país, con unas 200.000 personas desplazadas en 2017, de acuerdo con los datos de la Oficina de la ONU para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA) (Nigeria, en imprenta). Por otra parte, aunque los riesgos puedan ser externos al sistema educativo, están igualmente presentes dentro de él; por ejemplo, en las escuelas aún persiste la violencia de género. Mediante la clarificación de conceptos y una evaluación rigurosa, los análisis ESA han permitido delinear una tipología de riesgos en distintos países, lo que hace que las estrategias de desarrollo del sector educativo sean más sensibles a estos aspectos poco conocidos de los sistemas de educación.

Los análisis ESA realizados permitieron una mejor evaluación de los efectos de los riesgos en el sistema educativo. Estos efectos pueden ser de dos tipos. Por un lado, debido a la inseguridad que generan o al daño a la infraestructura que en general provocan, las crisis impiden que los niños en edad escolar accedan a la escuela y pueden desalentar a los padres de mandar a sus hijos a la escuela. Por otra parte, dada la reducción del tiempo de aprendizaje, las crisis interfieren con el desempeño de los alumnos y pueden afectar negativamente la eficacia del sistema. En la República Democrática del Congo (RDC), por ejemplo, se observó que alrededor de 2,3 millones de niños y adolescentes que no asisten a la escuela —o dos tercios de todas las personas que no reciben educación en el país— viven en las seis provincias más afectadas por conflictos (RDC, UNESCO, Polo de Dakar del IPE & UNICEF, 2014). Además, estas mismas regiones tienen tasas de finalización de la escuela primaria que son ocho puntos porcentuales más bajas que el promedio nacional, lo que debilita la retención de alumnos en el aula (RDC et al., 2014). En la República de Chad, los análisis indicaron que, en las pruebas PASEC, los alumnos de segundo y quinto grado de las regiones con mayor riesgo de desastres naturales y conflictos tienen resultados de aprendizaje que, en promedio, son diez puntos porcentuales más bajos que el promedio del país (Chad, UNESCO, Polo de Dakar del IPE & UNICEF, 2016). Esto no debería sorprendernos dado que sabemos que las crisis reducen el tiempo de aprendizaje, tal como se observó en Guinea-Bisáu (en 2013) o en Nigeria (en 2017), donde se perdió hasta un tercio del año escolar en algunas regiones debido a las huelgas docentes (Nigeria, en imprenta). Comprender el sinnúmero de dificultades que enfrentan estos contextos resulta clave en el proceso de construcción de una estrategia sostenible para el desarrollo del sector educativo.

Los datos: un desafío para un análisis que considere los contextos de crisis

Los datos son esenciales para efectuar análisis exhaustivos que contemplen las situaciones de crisis. En la actualidad, los datos disponibles son, en su mayoría, de orden secundario y provienen de informes que no están producidos por los ministerios de educación, sino por otros sectores gubernamentales o por organismos internacionales bilaterales o multilaterales. Si bien resultan clave, estos datos tienen por lo menos tres grandes defectos. En primer lugar, a menudo son parciales y rara vez abarcan todos los riesgos o todo el territorio geográfico de un país determinado. Luego, aunque informan mucho sobre la gravedad de los riesgos y sus impactos en el área en cuestión, por lo general, dicen poco acerca de los efectos concretos en el sector educativo. Entonces, están más alineados con la agenda del organismo que genera el informe y, por esta razón, puede que no resulten pertinentes para las prioridades educativas nacionales. Esa es la razón principal que con frecuencia

justifica la ejecución de un estudio específico a fin de evaluar la importancia relativa de los riesgos en relación con sus efectos sobre la educación. Y por último, además de la inconsistencia o incoherencia de los datos secundarios disponibles, estos no se generan regular ni sistemáticamente, en particular dentro del marco de un sistema de información de gestión educativa (EMIS, por su sigla en inglés).

En efecto, casi todos los países de África Central y Occidental ahora actualizan sus sistemas EMIS de forma más o menos periódica, utilizando datos recabados anualmente de las escuelas. Si bien se organizan para almacenar información sobre indicadores habituales (por ej., matriculación, cuerpo docente, infraestructura, etc.), esta es la principal fuente de información para el análisis del sector educativo (ESA) y los planes de este sector (ESP). Sin embargo, con su configuración actual, los sistemas EMIS no incluyen datos sobre los riesgos y vulnerabilidades que enfrentan los sistemas educativos, a pesar de toda la atención que esto merece. Sería de utilidad contar con un estudio específico que provea información sobre la escala, frecuencia e impacto de estos riesgos y vulnerabilidades en dichos sistemas. No obstante, ante la falta de un estudio así, resulta esencial que los sistemas EMIS consideren las crisis, por ejemplo, utilizando módulos específicos dentro de los cuestionarios, para facilitar la sustentabilidad de la información acerca de los efectos de las crisis en los sistemas educativos y así favorecer la inclusión de esta información en las políticas y planes del sector educativo.

Referencias

Gobierno de Costa de Marfil, UNICEF & UNESCO, Polo de Dakar del IPE. (2016). *Rapport d'état du système éducatif national de la Côte d'Ivoire: Pour une politique éducative plus inclusive et plus efficace*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247040>.

República de Chad, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), Polo de Dakar & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2016). *Rapport d'état du système éducatif national du Tchad, Éléments d'analyse pour une refondation de l'école*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247447>.

República de Guinea-Bissáu, UNESCO, Polo de Dakar del IPE & UNICEF. (2015). *Rapport d'état du système éducatif: Pour la reconstruction de l'école Bissau-Guinéenne sur de nouvelles bases*.

República Democrática del Congo (RDC), UNESCO, Polo de Dakar del IPE & UNICEF. (2014). *Rapport d'état du système éducatif national: Pour une éducation au service de la croissance et de la paix*.

República de Nigeria, UNESCO, Polo de Dakar del IPE & UNICEF. (En imprenta). *Analyse du secteur de l'éducation: Éléments pour de nouvelles orientations dans le cadre de la 2ème phase du PSEF*.

UNESCO. (2011). *The hidden crisis: Armed conflict and education. Education For All Monitoring Report*.

UNICEF. (2018). *A future stolen: Young and out of school*. Recuperado de <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2018/09/Out-of-school-children-Fact-Sheet-individual-pages.pdf>.

Programación basada en evidencias: Incorporación de resultados de línea de base en intervenciones programáticas inmediatas para reducir la violencia escolar en escuelas hondureñas

 **Craig Davis**, Director de Proyectos, DAI Global
 craig_davis@dai.com

 **Gustavo Payan**, Vicedirector de Proyectos, DAI Global
 gustavo_payan@dai.com

Resumen

Los resultados del estudio sobre seguridad escolar del proyecto “Asegurando la Educación”, que fue financiado por USAID y que se llevó a cabo en 66 escuelas hondureñas, representan una oportunidad única para autoridades escolares, padres y docentes de desarrollar políticas y prácticas inmediatas dentro de las escuelas y en torno a ellas con el fin de mitigar la violencia. El presente artículo brinda ejemplos de escuelas en Honduras en las que las comunidades escolares desarrollaron políticas y prácticas inmediatas y eficaces en términos de los costos para reducir la violencia escolar, todo en el breve transcurso de los meses posteriores a haber recibido los resultados del estudio.

Palabras clave

Prevención de la violencia escolar
Estudio
Entornos de aprendizaje seguros
Honduras
Brecha entre la investigación y la práctica

Introducción

Los efectos del estudio sobre seguridad escolar y violencia escolar del proyecto Asegurando la Educación¹ (Asegurando), que fue financiado por USAID y que se llevó a cabo en 66 escuelas públicas hondureñas, son un caso poco frecuente, dado que los resultados de un estudio de línea de base se tradujeron de inmediato en decisiones sobre políticas y prácticas para reducir la violencia. Conectar los resultados de una investigación con la práctica sigue siendo un desafío por muchas razones, entre ellas, el hecho de que los resultados no se ponen a disposición de los actores clave en educación. En su artículo de 2014, Gore y Gitlin hicieron referencia a la brecha entre investigación y práctica en la formación en ciencias. Sin embargo, esta brecha también constituye un desafío en otros campos del sector educativo, incluida la seguridad escolar. Trabajar, en el nivel de las escuelas, con los resultados del estudio se convirtió en una oportunidad única para las autoridades escolares, padres y docentes de desarrollar políticas y prácticas inmediatas dentro de las escuelas y en torno a ellas a fin de mitigar la violencia. En un país que sufre una de las tasas de homicidios más elevadas del mundo, y altos niveles de otras formas de violencia, como extorsión y agresión sexual, promover la seguridad escolar es un desafío y una prioridad a la vez.

El presente artículo brinda ejemplos de escuelas de Honduras donde las comunidades escolares desarrollaron políticas y prácticas inmediatas y eficaces en términos de los costos para reducir la violencia escolar, todo en el breve transcurso de los meses posteriores a haber recibido los resultados del estudio. El proyecto también comparte sus conclusiones con autoridades nacionales, como los ministerios de educación y

de seguridad. Creemos que estas conclusiones tendrán como resultado una colaboración más estrecha entre los sectores de la educación y la seguridad y una asignación de recursos más eficaz con el fin de promover entornos de aprendizaje más seguros.

El estudio

Llevado a cabo en abril y mayo de 2018, el estudio consultó a más de 7000 docentes, directores y alumnos de cuarto a noveno grado de 66 escuelas hondureñas en cinco ciudades, acerca de su percepción de seguridad, su conocimiento de primera mano de los tipos e intensidad de los incidentes violentos en las escuelas, y su conocimiento de factores externos que fomentan la violencia escolar, como las armas y las drogas.

En agosto de 2018, apenas tres meses después de completar el estudio, el equipo de Asegurando comenzó a presentar sus conclusiones a la comunidad escolar.

A nivel nacional, el 24% de los alumnos hondureños había sufrido algún tipo de agresión física de parte de sus pares. Poco más del 46% había experimentado algún tipo de agresión emocional, mientras que el 36% indicó que dentro de los 30 días anteriores, se habían sentido tristes y sin esperanzas, y que habían tenido pensamientos en torno a que la vida no tenía sentido.

Cuando las comunidades escolares recibieron los resultados correspondientes a cada escuela, en general desarrollaron medidas preventivas. A continuación, presentamos ejemplos concretos de cómo los datos sobre seguridad escolar se transformaron en prácticas sostenibles y también eficaces en términos de costos para promover entornos de aprendizaje más seguros.

Agresión física y verbal y autolesiones

Los padres y docentes de una escuela primaria en Tela supieron que el 60% de los niños y el 33% de las niñas habían sido víctima de agresiones verbales, y el 40% de los niños y el 24% de las niñas habían recibido una bofetada o un puñetazo. Además, el 47% de los niños y el 24% de las niñas se habían infligido algún tipo de autolesión, mientras que el 47% de los niños y el 29% de las niñas habían sentido que vivir no valía la pena, todo ello dentro de los 30 días anteriores.

La directora de la escuela expresó que los resultados habían sido reveladores. “Los alumnos no suelen compartir con sus docentes pensamientos suicidas ni tampoco incidentes de violencia física”, dijo (comunicación personal, 9 de octubre de 2018). Con el apoyo de los profesionales de Asegurando, el comité escolar y los docentes realizaron el primer taller

contra el acoso escolar (bullying), en octubre de 2018. Más tarde ese mes, la comunidad escolar misma llevó adelante una campaña de concientización contra el acoso escolar, que incluyó una película contra este tipo de intimidación, seguida de grupos de debate con el propósito de afrontar las causas y ofrecer soluciones para esta problemática.

En una escuela primaria de Choloma, el 23% de los niños y niñas indicó haber sido víctima de agresiones físicas en los 30 días anteriores al estudio. El 52% expresó haber sido insultado, y a casi el 44% le habían robado, escondido o roto objetos personales. Para los alumnos pertenecientes a minorías, los resultados fueron mucho peores. El único miembro de la etnia lenca del grupo dijo haber sufrido física o emocionalmente en algún momento. Los alumnos con discapacidades indicaron sufrir intimidación emocional todo el tiempo y la mitad de ellos padeció agresiones físicas en el lapso previo de 30 días.

Como consecuencia de estos hallazgos, los docentes incorporaron mensajes contra el acoso escolar por medio de actividades artísticas o deportivas en los clubes escolares existentes. Invitaron a estudiantes de otros turnos que luchan contra el acoso escolar para que asistieran a los clubes y promovieran el trabajo en equipo, la tolerancia y la inclusión social. Los docentes también invitaron a la organización Ciudad Mujer, que trabaja por la protección de las mujeres, a dar charlas a los alumnos para generar conciencia sobre la discriminación y la violencia de género. Desde que se realizaron estas acciones, el plantel docente observó una reducción en el acoso escolar.

Alta percepción de inseguridad

En las cinco ciudades, el estudio halló que los baños son el lugar donde los alumnos experimentan el mayor nivel de miedo e inseguridad. En otra escuela primaria de Choloma, alrededor del 77% de las niñas expresaron sentir inseguridad cuando debían usar el baño. En respuesta a eso, los padres que conforman el comité comunitario escolar trabajaron en conjunto con las autoridades de la escuela para cambiar las políticas y prácticas de control de los baños y así asegurar que estos permanecieran cerrados con llave y que algún adulto tuviera la llave (padres voluntarios durante los recreos y el guardia de seguridad durante las clases). El mejor control de cada una de estas instalaciones y el mejor manejo y responsabilidad por la llave garantizan que ahora solo un alumno por vez use el baño.

En una escuela de San Pedro Sula, cuando los maestros supieron que el 87% de los niños y el 74% de las niñas se sentían inseguros yendo a los baños, no podían creer que las cifras fueran ciertas. “Nos impactó saber sobre algunos de estos incidentes”, expresó una maestra de quinto grado, pero algunos alumnos confirmaron los resultados. “Vamos

a implementar acciones para mitigar estas situaciones junto con la administración y los padres”, dijo la docente (comunicación personal, 27 de agosto de 2018). En efecto, los docentes amentaron el control de los baños y comenzaron a indicar que los alumnos fueran al baño de a dos. “Me siento mejor ahora que los maestros entienden lo que pasa en los baños... Ir de a dos va a ayudar”, comentó una alumna (comunicación personal, 27 de agosto de 2018).

Factores externos que contribuyen a la violencia escolar

En una escuela secundaria de Tegucigalpa, el 85% de los docentes informó que drogas como la marihuana o el crack podían conseguirse justo afuera del establecimiento. Tres de cada siete dijeron que había drogas dentro de la escuela, mientras que cuatro de cada siete expresaron que había alcohol dentro de la escuela. Y tres de cada siete informó que habían visto a estudiantes consumiendo drogas o tomando alcohol en la escuela, todo esto en los primeros tres o cuatro meses del año escolar. Aunque las autoridades escolares sabían sobre el problema de drogas, temían abordar el tema del abuso de sustancias porque los estudiantes que venden drogas ilegales a menudo malinterpretan la orientación psicológica y la asocian con un accionar policial.

Luego de que Asegurando compartiera los resultados de línea de base, las autoridades escolares solicitaron ayuda a la Dirección Nacional de Intervención Social (DINIS), el organismo gubernamental responsable de la protección social. Desde ese momento, DINIS ha lanzado en las escuelas una iniciativa para capacitar a los docentes sobre cómo dar clases prácticas acerca del abuso de sustancias sin levantar sospechas entre los traficantes de drogas. En la actualidad, DINIS también brinda tratamiento clínico a los estudiantes más afectados por el abuso de sustancias. “Ahora vamos a poder darles charlas a los alumnos sobre los peligros de usar drogas”, dijo un profesor (comunicación personal, 10 de octubre de 2018).

Conclusión

El hecho de que las comunidades escolares respondieran con tanta rapidez luego de conocer los resultados del estudio de línea de base —implementando políticas y prácticas eficaces en términos de costos para reducir la violencia en sus escuelas— demuestra el compromiso de docentes, padres, estudiantes y autoridades para hacer de las escuelas un espacio de aprendizaje seguro. Estas medidas (controlar los baños y mandar a los alumnos de a dos al baño, además del patrullaje policial de los alrededores de la escuela en horas pico, campañas contra el acoso escolar y participación del organismo gubernamental de protección social, entre otras) también representan modelos sostenibles y económicos que el sistema de educación pública puede replicar en otras escuelas.

Con el comienzo del año escolar en febrero de 2019, y en asociación con la Secretaría de Educación, Asegurando ampliará su estudio sobre la seguridad escolar a 125 nuevas escuelas. En el proyecto, se trabajará con docentes, padres y estudiantes para abordar los resultados de forma sistemática mediante acciones que transformen los entornos inseguros, que provocan miedo, violencia, traumas y acoso escolar, en espacios de aprendizaje seguros. También compartiremos los resultados del proyecto con otros actores clave, como la Secretaría de Seguridad y USAID, a fin de fortalecer los protocolos y sistemas que contribuyan a hacer de las escuelas en las que interviene Asegurando lugares más seguros y para desarrollar guías y políticas con alcance nacional. Creemos que estas políticas y prácticas darán lugar a una colaboración más estrecha entre los sectores de la educación y la seguridad y una asignación de recursos más eficaz para promover entornos de aprendizaje seguros no solo en las escuelas asociadas con Asegurando, sino también en las más de 23.000 escuelas públicas hondureñas.




Notas a pie

1. “Asegurando la Educación” es un proyecto de cinco años financiado por USAID que fue pensado para mejorar el acceso a una educación de calidad —que incluye retención, finalización y desempeño de los estudiantes— mediante la reducción de la violencia escolar en las cinco grandes ciudades con la mayor incidencia de violencia relacionada con las pandillas y las drogas: Tegucigalpa, San Pedro Sula, Choloma, Tela y La Ceiba.

Referencias

Gore, J. M., & Gitlin, A. D. (2004). [RE]Visioning the academic-teacher divide: power and knowledge in the educational community. *Teachers and teaching*, 10(1), 35-58.

La iniciativa de Ideas Box: Innovación digital para dar soporte a la educación y asistencia psicosocial de niños y adolescentes desplazados

 **Mohammed R.A. El-Desouky**, Asesor Senior en Investigación, Evaluación y Monitoreo, Bibliothèques Sans Frontières/Libraries Without Borders
 mohammed.reda.amin@gmail.com
 mohammed.el-desouky@bibliosansfrontieres.org

Resumen

Las evaluaciones de la innovación de Ideas Box (Caja de ideas), un proyecto de Libraries Without Borders (Bibliotecas Sin Fronteras), demuestran que las tecnologías educativas pueden promover el aprendizaje, aliviar traumas psicológicos y reforzar conductas sociales positivas en niños y adolescentes afectados por emergencias. Asimismo, estos estudios aportan aprendizajes y reflexiones que son útiles para fundamentar futuras evaluaciones de iniciativas similares en contextos de emergencias.

Palabras clave

Niños y adolescentes
Educación
Bienestar psicológico
Emergencias
Innovación y tecnologías
Burundi

Introducción

Los conflictos y las emergencias crónicas provocan un perjuicio en niños y adolescentes, en particular porque restringen su movilidad, su acceso a oportunidades de aprendizaje y su capacidad de hacer elecciones de vida, lo que afecta significativamente la construcción de la personalidad, la salud mental y la prosperidad futura en general.

En los contextos de emergencia, donde el acceso a la información convencional y a materiales de aprendizaje de calidad puede ser limitado, existe la convicción de que las tecnologías de la comunicación y el aprendizaje móvil tienen un enorme potencial para dar soporte al aprendizaje y el desarrollo personal de las poblaciones afectadas por crisis (Miao *et al.*, 2018). Con esta convicción como guía, numerosas iniciativas buscan integrar prácticas educativas basadas en la tecnología a los programas y respuestas humanitarias. Sin embargo, aún son limitados los estudios que indagan en la efectividad de estas prácticas (Miao *et al.*, 2018). Con el fin de contrarrestar la falta de información existente sobre la eficacia de las tecnologías educativas, Bibliotecas Sin Fronteras (LWB, por su sigla en inglés) ha estado trabajando en una serie de estudios de impacto para demostrar la efectividad del proyecto Ideas Box —una innovación que combina recursos digitales y fuera de línea— en relación con los resultados de aprendizaje y el bienestar psicológico de niños y adolescentes refugiados.

La educación y la resiliencia psicosocial son prioridades para los niños y adolescentes en situaciones de emergencia

LWB considera que una vez que se garantizan las necesidades vitales de supervivencia (alimentos, agua potable y vestimenta) de los niños y adolescentes en situaciones de emergencia, los actores humanitarios deben abordar las necesidades psicológicas e intelectuales. LWB sostiene este

argumento por tres razones principales. En primer lugar, la inversión en el sostén psicosocial habilita estrategias de afrontamiento (*coping*) que ayudan a los niños a mitigar las consecuencias psicológicas negativas de las emergencias (por ej., los trastornos postraumáticos). En segundo lugar, la educación en situaciones de emergencia compensa la brecha existente en los conocimientos de los niños debido a que han tenido que dejar la escuela y, por lo tanto, sustenta el reingreso de los alumnos a la escuela una vez que se ha logrado aliviar el contexto de emergencia. Por último, los beneficios para el bienestar de los estudiantes no se definen solo por sus resultados cognitivos, sino también por las habilidades para emplear esos resultados cognitivos para su beneficio personal. A menudo se hace referencia a estas habilidades como habilidades psicosociales o no cognitivas, y constituyen rasgos y conductas deseables desde el punto de vista social, como la perseverancia, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo (Kattan, 2017; Zhou, 2016), que, en el largo plazo, potencian los beneficios del aprendizaje cognitivo para el bienestar de los alumnos.

La innovación de Ideas Box

El proyecto Ideas Box (Caja de ideas, o IDB) ofrece un centro multimedia móvil que incluye un servidor, un generador, tabletas y computadoras portátiles, una pantalla grande, juegos, materiales para actividades plásticas, y un escenario para actividades musicales y teatrales (LWB, 2018). La agenda habitual de IDB consiste en cinco días de acceso libre por semana, siete horas por día. El centro multimedia IDB tiene la capacidad de llegar a poblaciones ubicadas en las zonas más remotas y aportarles beneficios gracias a su servidor sin conexión. Este servidor permite a los usuarios acceder a materiales educativos digitales aun cuando la conectividad es limitada o inexistente. El centro IDB no reemplaza las intervenciones educativas que están desarrollando los gobiernos y los organismos humanitarios para situaciones de emergencia, sino que constituye un conjunto de herramientas complementarias que pueden adaptarse para brindar soporte a todo tipo de planificación educativa en situaciones de emergencia.

El impacto de IDB en los resultados cognitivos y psicosociales

Luego de un período de prueba de tres años, se realizaron dos estudios con metodología mixta para comprobar el impacto del centro IDB en los resultados de aprendizaje y de bienestar psicosocial. El primer estudio cualitativo fue llevado a cabo por un psiquiatra en los campamentos de refugiados de Kavumu y Bwagiriza, en Burundi. La evaluación se hizo luego de un año de implementación del centro IDB en los dos campamentos e incluyó entrevistas con 180 refugiados (15 grupos focales y 18 entrevistas personales) (Lachal, 2015). Los niños y adolescentes congoleños (de uno a 17 años)

representaron aproximadamente el 47% de los entrevistados. Se testeó el bienestar psicosocial de los niños de entre uno y tres años mediante entrevistas a sus madres. La evaluación destacó que los refugiados congoleños (los principales residentes de los campamentos), incluidos los niños, sufren diversos niveles de traumas y estrés negativo. Por ejemplo, los residentes de los campamentos tendían a reproducir las tensiones étnicas de las que habían escapado y tenían entre sí conductas violentas (Lachal, 2015).

El estudio reveló que el centro IDB tuvo implicancias positivas para el bienestar psicosocial de los niños (Lachal, 2015). El centro multimedia IDB brindó a los niños y adolescentes un espacio seguro donde pudieron expresarse y hablar libremente acerca de sus propias experiencias sin sentirse intimidados por prejuicios, maltratos u otro tipo de violencia social (Lachal, 2015). Este espacio seguro se vio reforzado por los facilitadores cualificados (la mayoría de ellos pertenecía a la comunidad local) y por la provisión de recursos y materiales educativos y recreativos (en línea y fuera de línea) que brindaban seguridad y protección. Mediante los contenidos del centro IDB, se trabaja para estimular la imaginación, alentar la reflexión personal sobre experiencias positivas y negativas, y ayudar a los niños a concebir un futuro diferente, lleno de las posibilidades que ellos desean alcanzar (Lachal, 2015). El estudio indicó que esto alentaba la imagen que cada niño tenía de sí mismo, además de generar una mejor percepción personal, esperanza y confianza en el futuro. Además, el centro multimedia IDB contribuyó a aumentar la confianza personal entre los jóvenes, lo que se vio reflejado cuando conversaron abiertamente sobre sus pensamientos e ideas personales con sus pares, instructores y facilitadores del programa.

El estudio cualitativo *ex post facto* significó una oportunidad para reunir y analizar pruebas primarias y testimonios directos de los usuarios de IDB acerca de la dinámica mediante la que IDB impacta en el bienestar psicosocial de los niños y adolescentes. Sin embargo, la falta de un grupo de comparación o de datos de línea de base no permitió que el estudio tuviera un marco de referencia que habría dado lugar a una evaluación más sólida de las dimensiones del efecto del centro multimedia IDB. Además, la metodología principal de recolección de datos —es decir, las discusiones de los grupos focales— puede haber generado en sí misma un sesgo. Dado que, por definición, estas discusiones no son anónimas, existe el riesgo de que algunos testimonios estén “contaminados” por la presión de los pares o por respuestas socialmente deseables y, por lo tanto, esto produce un sesgo en algunos de los resultados. Para abordar esas limitaciones, LWB debe considerar el uso, en el futuro, de mediciones de bienestar psicosocial más sustanciales. A partir del estudio, LWB comenzó a probar la utilización del Cuestionario sobre fortalezas y dificultades (SDQ, por su sigla en inglés), un

índice cuantitativo estandarizado que mide los desarrollos en el bienestar psicosocial de niños y adolescentes. Esta herramienta tiene el potencial de incluir una muestra de usuarios y no usuarios del centro IDB con menos costos administrativos y de proporcionar resultados transculturales consistentes y comparables.

El segundo estudio utilizó una prueba aleatorizada para explorar asociaciones entre los resultados de exámenes de matemática y francés y la participación en el proyecto IDB de refugiados congoleños de la escuela del campamento de Bwagiriza en Burundi (Peich, 2016). La escuela tenía dos aulas por cada nivel educativo, de los cuales se eligió aleatoriamente un aula de cuarto grado de primaria y un aula del segundo año del nivel secundario, para ser las aulas experimentales y para que tuvieran sus clases de matemática y francés utilizando el centro IDB durante 12 semanas. Como era el inicio del año escolar, LWB y la escuela del campamento pudieron asignar docentes a las aulas de manera aleatoria con el fin de reducir la probabilidad de un sesgo de selección que resultara de características invariantes de los maestros si se los asignaba con un criterio no aleatorio. En total, había 120 alumnos de nivel primario (60 en el grupo experimental y 60 en el de control) y 68 alumnos de nivel secundario (38 en el grupo experimental y 30 en el de control) (Peich, 2016). Para medir los resultados educativos, se implementaron la evaluación de lectura inicial (EGRA, por su sigla en inglés) y la evaluación de matemática inicial (EGMA, por su sigla en inglés) debido a la amplia validez y aceptabilidad de ambas herramientas.

Los resultados empíricos confirmaron que los estudiantes se beneficiaron con el desarrollo de las clases en el espacio IDB: resultados de las evaluaciones fueron, en promedio, un 23% más altos que los de los grupos de control (Peich, 2016). Los alumnos que más mejoraron fueron aquellos que, en los exámenes y antes del uso de IDB, tenían resultados que se ubicaban en el cuartil más bajo (Peich, 2016). Las entrevistas con los docentes proporcionaron más información acerca del mejor desempeño en los exámenes. Además, los maestros indicaron que había aumentado la curiosidad, el compromiso con el trabajo en el aula y la interacción de los estudiantes que tenían sus clases en el espacio IDB. De acuerdo con el estudio, proveer un entorno de aprendizaje alentador y adaptar los contenidos a las necesidades de los estudiantes y docentes generó una mayor motivación y participación en el aula por parte de los alumnos (Peich, 2016). Asimismo, los docentes informaron que los contenidos de IDB les resultaban útiles cuando preparaban sus clases y les permitían incorporar al aula métodos y materiales didácticos innovadores.

A pesar de la importancia relativa del experimento, hay algunas consideraciones que las evaluaciones futuras deben

tener en cuenta para reforzar las conclusiones acerca de la eficacia del centro multimedia IDB. Por ejemplo, el estudio dio por sentado que la única diferencia estructural entre el aula experimental y la de control era el contexto en el que se llevaban adelante las clases. Los resultados podrían variar si hubiera diferencias en los antecedentes académicos y profesionales y las motivaciones de los docentes que no se hubieran tenido en cuenta. En ese sentido, aun la asignación aleatoria de los docentes podría generar un sesgo, porque el tamaño pequeño de la muestra ($n=4$) no es suficiente para promediar las diferencias estructurales de las características de los maestros. Además, el estudio no informó explícitamente el poder estadístico del experimento ni la importancia estadística de los resultados. Por último, las evaluaciones que se realicen en el futuro deben indagar acerca de si los mejores resultados se deben a los contenidos digitales y tradicionales del centro IDB o si se deben al entusiasmo de los estudiantes por lo novedoso de usar el entorno IDB. Esto arrojaría algo de luz sobre la sustentabilidad del efecto del centro multimedia IDB o sobre si ese efecto declina con el tiempo.

Conclusión

Dos estudios de evaluación obtuvieron evidencias acerca de cómo la incorporación del centro multimedia IDB puede mejorar los resultados educativos y psicosociales de niños y adolescentes desplazados. Los dos estudios permitieron llegar a conclusiones clave que pueden ser útiles para evaluaciones futuras tanto del centro IDB como de otras innovaciones en contextos de emergencia. También puede ser interesante continuar indagando en la correlación entre el bienestar psicosocial y los resultados de aprendizaje a fin de cuantificar el efecto de un mayor bienestar psicosocial en los logros educativos de niños y adolescentes desplazados.

Referencias

Kattan, R. B. (2017). Non-cognitive skills: What are they and why should we care? Recuperado de <http://blogs.worldbank.org/education/non-cognitive-skills-what-are-they-and-why-should-we-care>.

Lachal, C. (2015). Ideas box: An innovating psychosocial tool for emergency situations: Impact study in the Kavumu and Bwagirisa camps - Burundi. Bujumbura. Recuperado de https://www.bibliosansfrontieres.org/wp-content/uploads/2017/08/BSF_Report-IDB-Psychosocial-Impact-2015-ENG.pdf.

Libraries Without Borders (LWB). (2018). Education information culture: Annual report 2017. Montreuil. Recuperado de https://www.bibliosansfrontieres.org/wp-content/uploads/2018/07/Rapport-annuel-2017-EN_planches.pdf.

Miao, F., Pagano, M., West, M., Pimmer, C., Gröhbiel, U., & Zelezny-Green, R. (2018). A Lifeline to learning: Leveraging mobile technology to support education for refugees. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261278>.


Peich, M. C. (2016). Reinforcing the quality of education in emergency situations: Ideas Box increases academic performance by 23%. Recuperado de https://www.bibliosansfrontieres.org/wp-content/uploads/2016/04/etude_IDB_Burundi_en_15042016.pdf.

Zhou, K. (2016). Non-cognitive skills: Definitions, measurement and malleability. Documento de información encargado para el informe 2016 Global Education Monitoring Report. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245576>.

Part 4

**Necesidad de mayores datos
sobre temas clave de la
educación en contextos de
emergencia**

Ampliación de las prácticas recomendadas para la educación y el empoderamiento de niñas y adolescentes en Afganistán

 **Emma Symonds**, Jefa de Unidad de la Gestión de Proyectos de STAGES II, Fundación Aga Khan, Afganistán
 emma.symonds@akdn.org

Resumen

STAGES II es un consorcio nacional, compuesto por seis socios, que implementa la educación basada en la comunidad (CBE, por su sigla en inglés) para niñas y adolescentes de 16 provincias de Afganistán. La aplicación de una metodología de evaluación externa, semiexperimental y rigurosa ha aportado aprendizajes clave acerca de “lo que funciona” en la educación de niñas y adolescentes. A su vez, esto aporta a la extensión de las actividades del proyecto para pasar de la fase 1 a la 2, además de contribuir con el desarrollo de la política de educación comunitaria nacional y la estrategia de educación para niñas y adolescentes.

Palabras clave

Educación de niñas y adolescentes
Afganistán
Sostenibilidad
Género
Conflicto

Ampliación de las prácticas recomendadas para la educación y el empoderamiento de niñas y adolescentes en Afganistán

La educación basada en la comunidad (CBE, por su sigla en inglés) es una práctica probada y recomendada en Afganistán, donde las décadas de conflicto armado han dañado la infraestructura del sistema educativo y donde la complejidad del terreno y la inseguridad hacen que los trayectos a la escuela no sean seguros. La CBE es una vía para llegar a los niños que no pueden acceder a la educación debido a la falta de escuelas, las largas distancias, la inseguridad y las normas culturales conservadoras que impactan, en particular, en las niñas y adolescentes. Brindar CBE implica establecer un aula dentro de un espacio donado en la comunidad misma y reclutar y capacitar a una docente y un *shura* (consejo) de gestión escolar de la comunidad local, además de proporcionar materiales didácticos.

Acercándonos a las niñas y adolescentes afganas

El proyecto “Pasos hacia el Éxito de la Educación de las Niñas Afganas” (STAGES, por su sigla en inglés) tiene la financiación del gobierno del Reino Unido y es implementado por la Fundación Aga Khan, Save the Children, CARE, Catholic Relief Services, Servicios Aga Khan para la Educación y Afghan Education Production Organisation. El proyecto STAGES aplica un abordaje integral de la CBE en 16 provincias de Afganistán. Incluye la movilización y concientización de la comunidad, el apoyo para el desarrollo profesional docente, la capacitación de los *shuras* y el monitoreo conjunto, proyectos de mejora en el aula, la creación de bibliotecas, la financiación flexible para eliminar los obstáculos a la retención de las estudiantes, su aprendizaje y transición, y la capacitación vocacional y paraprofesional para las jóvenes a fin de que accedan al mundo laboral. El proyecto se desarrolla en comunidades rurales y remotas y en comunidades que están controladas o disputadas por grupos

de oposición armada, a las que los servicios habituales del gobierno no pueden llegar.

Medición de los resultados

Un evaluador externo mide los resultados del proyecto mediante una evaluación semiexperimental que incluye la recolección de datos sobre las estudiantes que reciben CBE, de estudiantes que reciben apoyo del proyecto y asisten a escuelas públicas, y de un grupo de comparación de estudiantes que no reciben dicho apoyo y asisten a escuelas públicas. El proyecto STAGES mide los resultados de aprendizaje por medio de las herramientas provistas por las evaluaciones de lectura y matemática inicial (EGRA y EGMA) y las evaluaciones de lectura y matemática secundaria (SeGRA y SeGMA, todas por sus siglas en inglés) para los grados más avanzados. Se hace un seguimiento longitudinal de las niñas y adolescentes de la cohorte de muestra, desde el inicio hasta el final del estudio, por lo que los datos de aprendizaje de esas mismas alumnas pueden compararse durante el tiempo que dure el proyecto. La evaluación también reúne información sobre la asistencia de las estudiantes, las actitudes de apoyo que la comunidad tenga hacia su educación, la calidad de la enseñanza, las prácticas de gestión escolar y las habilidades de vida, a través de métodos cuantitativos y cualitativos adicionales aplicados a los niveles individual, escolar y comunitario. Esto permite a la evaluación hacer un seguimiento de las diferencias en el aprendizaje de las niñas y adolescentes a lo largo del tiempo, además de establecer las correlaciones entre los aumentos (o descensos) en los puntajes de aprendizaje y otros factores.

Existen desafíos para la investigación en Afganistán. La principal dificultad para la recolección de datos, en general, y el abordaje longitudinal, en particular, es la dinámica cambiante en términos de la seguridad en las comunidades de muestra: una comunidad de muestra en el momento inicial del estudio puede no ser accesible luego durante el desarrollo o el final de la investigación. Asimismo, a causa de las migraciones internas, las niñas y adolescentes se alejan de las comunidades de muestra ya sea de forma transitoria o permanente, lo que puede producir altos índices de desertión en las cohortes de alumnas. Las comunidades son sensibles a la aparición de extraños, por lo que las visitas para recabar datos deben manejarse con cuidado para seguridad de los encuestadores y del personal del proyecto. También, la recolección de datos en las escuelas de comparación que no tienen intervención implica más dificultades, porque es posible que el personal y los encuestadores se encuentren con reacciones negativas a causa del descontento de las escuelas por no recibir intervenciones del proyecto. En el proyecto, este problema se aborda negociando el acceso con las entidades gubernamentales locales y otorgando pequeños incentivos a las escuelas sin intervención que no afectan los resultados de aprendizaje, como por ejemplo,

estantes, sillas para las salas de docentes y alfombras. Además, existen dificultades para alcanzar el número requerido de niñas y adolescentes para la comparación, ya que en las provincias más conservadoras como Kandahar, las escuelas de comparación tienen muy pocas niñas y adolescentes inscritas. Esto se ha resuelto seleccionando más escuelas de comparación en distritos más grandes y urbanos, y sacrificando las comparaciones en los distritos rurales de muestra.

Resultados de las evaluaciones

Las evaluaciones de STAGES I (2013-2017) y el informe de los datos finales de STAGES II (2018) demuestran el impacto positivo que el abordaje basado en la comunidad tuvo sobre el aprendizaje, la asistencia y la retención escolar de niñas y adolescentes. En STAGES I, el 95% de las niñas y adolescentes del estudio continuaban en la escuela al final de la investigación, con tasas de asistencia del 90%. Las estudiantes que recibieron CBE superaron el objetivo de 0,25 para las desviaciones estándar en relación con las metas de aprendizaje en casi todos los grados. La evaluación también demuestra las relaciones positivas entre la asistencia y el aprendizaje, las actitudes de apoyo en el hogar y en la transición, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y la gestión escolar y la asistencia. La investigación destacó que los proyectos de infraestructura que tenían más probabilidades de tener como resultado una mayor asistencia y un mejor aprendizaje de las niñas eran la construcción de letrinas en la escuela y de muros perimetrales para las escuelas o las aulas. La presencia de mujeres fuertes, integrantes del *shura*, se vincula con una mayor asistencia y mejores resultados de aprendizaje. Aun así, la investigación también destaca las dificultades respecto de la participación de mujeres en los *shuras*, en especial en zonas más conservadoras, donde la mayoría de los miembros de los *shuras* son hombres.

A pesar de los resultados positivos respecto del aprendizaje, la asistencia y la retención, preocupa la sostenibilidad de la CBE. Proyectos como STAGES implican costos altos por estudiante y, sin una financiación continua, las comunidades pierden la capacidad de seguir mandando a sus hijas a la escuela o de sustentar su educación dentro de la comunidad. El informe de los datos finales de STAGES I indica que las familias pueden desilusionarse cuando los proyectos terminan y no hay clases disponibles para las niñas y niños más pequeñas/os. Esto representa un riesgo para las oportunidades de educación de las niñas y los niños en el futuro y para las inversiones que se realicen en torno al conocimiento y al cambio de actitud en los padres.

Socialización de los resultados para sustentar políticas y prácticas

Ante la falta de un sistema nacional de evaluación en Afganistán, las evaluaciones como estas, de gran escala, proporcionan datos valiosos no solo para el equipo del proyecto, sino también para el Ministerio de Educación (ME) y otros organismos ejecutores en el sector de la educación, acerca de “lo que funciona” para llegar a las niñas y niños más marginalizados y brindarles educación. Los resultados se compartieron con los responsables del diseño de políticas públicas a través de foros, incluidos eventos que se organizaron para presentar las recomendaciones clave de las evaluaciones del sector con representantes del ME, organismos aportantes de fondos y la sociedad civil. Es una práctica recomendada que el evaluador externo presente los resultados directamente a los responsables de las políticas públicas de una forma equilibrada y objetiva. Además, el proyecto mantiene una presencia activa en reuniones habituales de todo el sector educativo y de grupos de trabajo, entre ellos, talleres de reflexión sobre el desarrollo de políticas. Como el proyecto es implementado por seis socios, tiene la capacidad de potenciar las relaciones en todo el consorcio mediante la difusión de mensajes consistentes que provienen de la investigación y la evaluación del proyecto respecto de sus logros y aprendizajes. El proyecto también participa periódicamente de seminarios y conferencias internacionales con el fin de compartir lo aprendido y dar sustento tanto al análisis de aquello que funciona en la educación de niñas y adolescentes como al diseño de nuevos proyectos en todo el mundo.

Siguiendo estos procesos, el proyecto utiliza los resultados y aprendizajes de STAGES para aportar al desarrollo, por parte del ME, de una política de CBE nacional, mediante la cual se busca extender la CBE para llegar, hacia el 2021, a otros 2,4 millones de niños excluidos del sistema escolar. Dado que la CBE logró resultados de aprendizaje de calidad, la nueva política educativa pone el énfasis en brindar CBE en un plazo más prolongado, desde los grados iniciales hasta los años superiores de la escuela secundaria, con el fin de llegar a las niñas y jóvenes con mayor riesgo de abandonar la escuela. La política educativa se centra en la estandarización del suministro de CBE a fin de garantizar que los proyectos puedan llegar a la mayor cantidad posible de niños no escolarizados y, a la vez, mantener estándares altos de calidad, lo que refleja las prioridades del gobierno, que busca aumentar el acceso y la calidad de la educación (National Education Strategic Plan III 2017-2021). Con este propósito, el proyecto colaboró con el ME en el desarrollo de un marco de determinación de costos estandarizado en torno a los estándares mínimos para que el desarrollo de nuevas propuestas esté orientado por el suministro de CBE.

Para abordar cuestiones de sostenibilidad, se identificaron en la política educativa algunas vías de transición que, en parte,

están sustentadas por las experiencias de aprendizaje de STAGES, a fin de llegar a un acuerdo entre cada organización no gubernamental y el ME en la fase inicial de cada proyecto nuevo de CBE. Esto garantizará que ambas partes se comprometan para que los estudiantes que reciben CBE tengan una transición viable hacia la escuela formal o hacia los programas educativos de extensión que implementan en la actualidad el ME o las comunidades mismas. Además, la política recomienda la adopción de abordajes innovadores, tales como aulas múltiples, lo que permitiría la matriculación en una misma clase de niñas y niños de distintos grados.

Los datos recogidos a partir de las evaluaciones de STAGES I también aportan al diseño de la segunda fase del proyecto. STAGES II pone mayor énfasis en fortalecer la planificación para las jóvenes adolescentes, con más clases de CBE para el primer ciclo de secundaria y nuevas planificaciones en torno a los temas de higiene menstrual y grupos de pares mujeres. Otras innovaciones de STAGES II se centran en la sostenibilidad y el fortalecimiento de los sistemas. STAGES II está probando el abordaje de aula múltiple por medio de un nuevo conjunto de capacitaciones para docentes, y aportará los resultados de la evaluación en la etapa intermedia y final al ME y a los ejecutores educativos para que puedan ajustar y extender el abordaje de aula múltiple. El proyecto también hará una prueba del enfoque que propone el traspaso a la comunidad, en el que se capacita a los Consejos de Desarrollo Comunitario (CDC, por su sigla en inglés) para gestionar los cursos que reciben CBE. Asimismo, se los alienta a utilizar las subvenciones en bloque para el desarrollo comunitario en la financiación de cursos con CBE, lo que incluye la compra de los libros de texto y los útiles escolares de los alumnos, y el pago de los salarios docentes. También habría contribuciones permanentes de parte de los miembros de la comunidad, como por ejemplo espacio para aulas, materiales de construcción y mano de obra. El proyecto además contribuyó al desarrollo de la Política Educativa para Niñas mediante la socialización de los resultados de las evaluaciones y la investigación de STAGES, y mediante la participación del equipo en talleres y reuniones dirigidas por el ME y UNICEF. Esta política se hace eco del énfasis en la provisión de CBE para llegar a las niñas y adolescentes no escolarizadas. También se concentra en hacer de los espacios de aprendizaje y las escuelas públicas lugares que integren a las niñas y adolescentes, donde, por ejemplo, se garantice que haya paredes perimetrales y letrinas separadas por género (dos cuestiones que en la investigación de STAGES se identificaron como variables indicativas clave de la asistencia y aprendizaje de las niñas y adolescentes). La política también destaca la necesidad de aumentar la cantidad de docentes mujeres calificadas y garantizar que en las escuelas haya otros referentes femeninos (madres, integrantes mujeres de los *shuras* o maestras) para que las niñas y adolescentes puedan hablar o acudir a ellas cuando tienen problemas o dificultades para asistir.

Referencias

Corboz, J. (2016). Conducive Learning Environments – STAGES.

Corboz, J. (2017) STAGES I Endline Report. Recuperado de <https://www.careevaluations.org/evaluation/steps-towards-afghan-girls-education-success-stages-endline-report/>.

Corboz, J. (2018). STAGES II Baseline Report. Recuperado de https://www.careevaluations.org/wp-content/uploads/STAGES-T-Baseline-Report_Final_06.05.2018.pdf.

República Islámica de Afganistán. (2017). Ministry of Education National Education Strategic Plan III. Recuperado de <http://anafae.af/wp-content/uploads/2016/11/National-Education-Strategic-Plan-NESP-III.pdf>.



República Islámica de Afganistán. (2018). Ministry of Education Community-Based Education Policy and Guidelines. Recuperado de <https://www.humanitarianresponse.info/en/operations/afghanistan/document/moe-community-based-education-cbe-policy-and-guidelines-2018>



República Islámica de Afganistán. (2018). Ministry of Education Girls' Education Policy

Part 5

Realización de investigaciones de calidad

Lo que funciona en educación en situaciones de emergencia: La coinvestigación y la coautoría

 **Dra. Staci B. Martin**, Profesora Ayudante Adjunta, Portland State University, Estados Unidos
 mar24@pdx.edu

 **Vestine L. Umubyeyi B.A.**, Coinvestigadora y miembro de la comunidad del campamento de refugiados de Kakuma, Kenia
 lajustine007@gmail.com

Resumen

El propósito de nuestro artículo es explorar de qué manera los enfoques innovadores de investigación-acción basados en la comunidad, como la coinvestigación, la coautoría y la copresentación de resultados, que se implementan junto con los participantes en el rol de investigadores, nos ayudan a entender mejor “qué funciona” en materia de educación en situaciones de emergencia (EeE). Este artículo sirve como muestra de que la coinvestigación permite a los participantes desarrollar su autodeterminación y su capacidad de acción, al mismo tiempo que genera un espacio para que puedan hablar por sí mismos, algo que a menudo no ocurre en las investigaciones.

Palabras clave

Acción basada en la comunidad
Coinvestigación
Metodologías de investigación-acción participativa
Campamento de refugiados de Kakuma

Introducción

Cuando se aplica un enfoque de investigación-acción basado en la comunidad, es necesario que se incluya a los participantes no solo en el proceso de investigación, sino también en la etapa de redacción del artículo y en la presentación de los resultados, además de invitarlos a compartir la autoría del trabajo (Martin, 2018; Martin et al., 2018). El propósito de este artículo es indagar sobre cómo la investigación-acción basada en la comunidad, que incluye la coinvestigación, la coautoría y la copresentación de resultados y que se aplica a comunidades vulnerables, nos permite ampliar nuestra comprensión acerca de “qué funciona” en la educación en situaciones de emergencia (EeE).

En una investigación-acción basada en la comunidad, la comunidad identifica un problema, se diseña una investigación dirigida a estudiar ese problema y, una vez terminada, los participantes informan al resto sobre los resultados obtenidos y deciden qué pasos seguir para llegar a una solución (Martin, 2018; Openjuru, Jaitli, Tandon & Hall, 2015; Reason & Bradbury, 2001). La coinvestigación ayuda a que las personas desarrollen autodeterminación y capacidad de acción y, a la vez, genera un espacio para que puedan hablar por sí mismas, algo que a menudo no ocurre en los procesos de investigación. Esperamos que, mediante nuestra investigación y escritura conjunta —con Staci Martin, en su rol de investigadora, y Vestine Lajustine, en su rol de participante y coinvestigadora— generemos espacios en los que los participantes tengan la posibilidad de decidir y aportar soluciones a los problemas complejos que los afectan.

Metodología

Nuestro trabajo juntas comenzó cuando Staci dio su taller de Aprendizaje para la Recuperación Psicosocial (PPBE, por sus siglas en inglés) en el campamento de refugiados de Kakuma, Kenia. El objetivo del curso era poner a prueba un concepto que también se aplicó en otros tres países (Sudáfrica,

Jamaica y Nepal). Este curso capacita a docentes, jóvenes y miembros de la comunidad en la que se trabaja para facilitar el diálogo. Se basa en un intercambio colaborativo de preguntas y respuestas que fortalece el pensamiento crítico, la identidad cultural, la voz y las percepciones de la comunidad. Los pasos básicos del taller son 1) armar un libro/diario; 2) crear un objeto; 3) inventar una historia/narración; 4) encontrar soluciones en conjunto (Martin, 2018; véase Figura 1). Vestine participó como cofacilitadora del curso de Staci y más tarde se integró al proyecto como una de las coinvestigadoras.



Figura 1. Ciclo del taller PPBE

Figura 1. Ciclo del taller PPBE
[Desde arriba a la derecha] Libro/diario – Crear – Escribir – Leer – Comentar, preguntar, sugerir – Reescribir la historia

Para escribir este artículo, trabajamos con un enfoque iterativo, comunicándonos por escrito y haciéndonos preguntas críticas una a la otra para profundizar el intercambio. A medida que se iba complejizando la comunicación, aumentaba nuestro entendimiento de lo que significa investigar en conjunto y de las ramificaciones y posibilidades que surgen de esta dinámica.

Resultados

A continuación, presentamos nuestra experiencia y nuestro proceso de investigación en el campamento de refugiados de Kakuma, Kenia, con el objetivo de ofrecer una perspectiva desde la coinvestigación. Describiremos lo que hemos aprendido y analizaremos cómo el proceso modificó nuestra autopercepción. Dado que la voz de Vestine es clave, será ella quien exponga primero en kinyarwanda (sin edición) para que su lengua ocupe el primer plano; luego hará su propio resumen en inglés.¹ A continuación, Staci sumará explicaciones de la investigación para sustentar las conclusiones mencionadas por Vestine.

Coinvestigación: Perspectiva de Vestine

En kinyarwanda: *Bakimara kunsaba kujya muri bushakashatsi twakoranye na Staci, nabanje kwanga kubera ko abashakashatsi twari tumenyereye gukorana nabo bazaga*

bakatubaza ibyo bakeneye kumenya ubundi bakigendera. Sinabikundaga kuko byasaga naho nta musaruro na muke bitanga. Nari narisezeraniye ko nta bundi bushakashatsi nzongera kugiramo uruhare. Numvaga ari uguta igihe. Nubwo byari bimeze bityo, natekereje ko najya mu nama ya mbere ya Staci ngo ndebe uko byifashe, ninsanga ari ibisanzwe sinzasubireyo. Bitandukanye n'ibyo twari tumenyereye, Staci yabaye umwana mwiza, aganira, agatuma abantu bamwisanzuraho. Ndibuka ko mu nama ya mbere twari dufite byinshi byo gukora kuburyo twibagiwe ko amasaha y'ifunguro rya saa sita yageze. icyadushimishijye kurushaho nuko inama igiye kurangira yasabye ababishaka gukomezanya nawe ubushakashatsi tukigisha abantu ibyo twize ari nako dukusanya amakuru. Byaranshimishije kuko umusaruro wo nari namaze kuwubonera mu nkuru twasangizaga abandi.

Resumen (traducido del inglés): Primero, cuando me ofrecieron ser coinvestigadora, tenía dudas porque los investigadores que pasan por Kakuma siempre vienen y se van. No hacen devoluciones ni nos cuentan los resultados de su investigación. Estaba decepcionada. No sabía si quería volver a participar en otra investigación porque tenía miedo de volver a perder el tiempo. Decidí ir a la primera reunión para ver cómo iba a ser; a diferencia de otros investigadores, Staci era amable y accesible. Me acuerdo del primer encuentro: nos divertimos tanto que se nos pasó la hora del almuerzo. El momento más interesante fue cuando Staci preguntó quién quería ser voluntario para continuar con la implementación del curso e investigar junto con ella nuestras comunidades. Me entusiasmé porque, contando la historia de a dos, podría ver los beneficios de la investigación.

Coinvestigación: Perspectiva de Staci

La mayoría de las veces se *investiga* a los miembros de la comunidad, pero no en conjunto con ellos. Los investigadores formamos temporalmente parte de la vida de los refugiados mientras recolectamos la información necesaria, y hasta existe el riesgo de que los refugiados se saturen, dado que son una población literalmente cautiva y sobreinvestigada. Sukarieh y Tannock (2013) explican que “los trabajos de investigación suelen beneficiar las vidas y las carreras profesionales de quienes investigan, pero no suelen contribuir a mejorar significativamente la vida de quienes son investigados, a pesar del tiempo, la energía y los recursos que estos últimos aportan al proceso de investigación” (p. 4). Es decir, los participantes reciben poco reconocimiento por el trabajo con el cual colaboraron y sus voces quedan silenciadas frente al lenguaje académico que habla sobre ellos. Esto no ocurre solamente en los campamentos de refugiados: sucede con todas las poblaciones vulnerables, subestimadas y de bajos recursos que son objeto de investigaciones.

La mayoría de las veces, las comunidades vulnerables no se ven a sí mismas con la capacidad de llevar adelante la

investigación, sino simplemente como objeto de estudio (Martin, 2018). En la última década, las metodologías participativas han cobrado relevancia en el proceso de investigación (Bergold & Thomas, 2012), especialmente en el terreno humanitario (Ager, Stark, Sparling & Ager, 2011). Aun así, la importancia de la participación de una comunidad o de un miembro de ella no se pondera sino hasta que el investigador la pone de relieve.

Conocimiento y experiencia de Vestine

En kinyarwanda: *Byanyigishije impamvu ubushakashatsi ari ngombwa. Twakoresheje amahugurwa ku mibanire no kubaka amahoro. Twabanzaga kumenya icyiciro cy'anatu tugomba gukorana nabo, kubwanjye nakundaga gukorana n'ababyeyi, ubundi tukabigisha ibyo twize maze tugakusanya amakuru kubwo twumvise. Nasobanukiwe ko guha umwanya abantu bakisanzura mu kuvuga, bakaganira ku bibazo bibugarije, bibubakamo icyizere ko bo ubwabo bashobora kwikemurira ibibazo batarindiriyemo umuntu uva hanze ngo aje kubafasha. Umusaruro mwiza nabaga namaze kuwubona mu maso habo. Gukorana ubu bushakashatsi na Staci, byamfashije kwigirira icyizere ko nanjye nabashije gukorera umuryango ntuyemo ikintu cy'ingenzi. Mbere natekerezagako ubushakashatsi bugenewe gukorwa n'abantu babyigiyegusa. Sinari narigeze ntekereza ko nanjye hari icyo namarira umuryango w'abantu mu bijyanye noi gukora ubushakashatsi. Natekerezagako uruhare rwanjye ari urwo gutanga amakuru gusa. Sinatekerezagako nafasha umuntu nka Staci uvuye muri kaminuza zo muri Amerika ubwo jye nari ntuye mu nkambi y'impunzi ya Kakuma. Numvaga atari ibyangwe.*

Ubwo nongeraga kubona amahirwe yo gukorana na Staci, twakoresheje uburyo bwo guhamagara imbonankubone na Skype. Natunguwe no kubona ko nabasha Guha amahugurwa abantu bafite ubumenyi buruta ubwanjye. Gukorana ubushakashatsi byamfunguye mu mutwe ku rundi rwego.

Resumen (traducido del inglés): Aprendí por qué la investigación es importante. Cuando realizamos el taller PPBE, tuvimos que identificar a los grupos con los que queríamos trabajar. Yo quería trabajar con las mamás. Mientras dábamos el curso, tomábamos nota de lo que escuchábamos e íbamos aprendiendo. Descubrí que si les dábamos a las participantes la posibilidad de hacer preguntas y de apoyarse mutuamente, se generaba un espacio para intercambiar ideas esperanzadoras. Observé que estas comunidades empezaron a darse cuenta de que tenían la capacidad de cambiar su situación por sí mismas, en lugar de esperar ayuda de una persona u organización externa; estas comunidades podían ofrecer sus propias soluciones. Vi resultados positivos en sus rostros.

Ser coinvestigadora incrementó mi confianza porque me permitió hacer algo valioso para mi comunidad. Siempre

que veía a los investigadores, creía que ellos eran los únicos capacitados para investigar porque habían estudiado para eso. Nunca pensé que yo también podía contribuir como investigadora; creía que mi aporte se limitaba a brindar información solamente. Nunca pensé que podría coinvestigar junto con alguien que pertenecía a una universidad de los Estados Unidos estando en el campamento de refugiados de Kakuma. Pensaba que yo no era capaz de hacer algo así.

Para otra oportunidad que tuve de trabajar con Staci en un taller, usamos la videoconferencia de Skype y me sorprendí porque me di cuenta de que podía hacer una presentación para personas que tenían un nivel educativo mayor al mío. Ser coinvestigadora amplió enormemente mi conocimiento.

Conocimiento y experiencia de Staci

Cuando se realiza una investigación participativa, es fundamental que los investigadores comuniquen sus expectativas e intenciones desde el principio. Los investigadores no siempre podemos controlar la situación en sí, pero podemos trabajar junto con la comunidad afectada y aprender de ella. Muchas veces nuestra investigación deja a los participantes con la sensación de que fueron usados por el investigador. Abdi, un coinvestigador, lo explica de la siguiente manera:

Ya conocí a 26 investigadores en mis 27 años de vida. Tú eres la número 26. Tú hiciste la investigación con nosotros, dijiste que volverías para escribir el artículo con nosotros y volviste. Todos los investigadores que conocí querían algo de mí: que hiciera de traductor, que interpretara o que los conectara con mi comunidad (Abdi², comunicación personal, 9 de junio de 2017).

Compartir la autoría de un artículo y participar de su presentación en conferencias les da el espacio a los coinvestigadores de hablar con las personas que suelen hablar sobre ellos. Además, escribir en conjunto brinda la posibilidad de cuestionar la complicidad del investigador que mantiene el statu quo y de motivarlo para que asuma un rol activo.

Conocimiento compartido, responsabilidad y esperanza en Kakuma

En kinyarwanda: *Iyo twajyaga kwigisha abantu aho dutuye, nibaza ko byahinduraga imyumvire yabo ku buryo badufataga. Mugenzi wacu umwe ubwo yafatwaga nk'umukorerabushake wasemuraga mu kigo gikomeme, amaze kubaha amahugurwa batangiye kumubona nk'umuyobozi cyangwa umwarimu. Ubundi ubuzima bwanjye bwagarukiraga mu kazi, mu rusengero no muri kominote nari ntuyemo. Unbushakashatsi bwamfashije kwagura amarembo mbasha kumenyana n'abandi bantu. Mbere narabitinyaga nkumva sinakwisanzura ku bantu tudasanzwe tuziranye cyangwa tutavugaga ururimi rumwe. Gukora ubu bushakashatsi byanyugururiye amarembo, mbona ko ntacyo bitwaye kuganira ibintu bifite umumaro*

n'abantu tudasanzwe tuvuga rumwe, tutanasangiye imico.

Resumen (traducido del inglés): Creo que implementar el programa en nuestra comunidad cambió la forma en que nos veían. Un coinvestigador era visto como un intérprete y traductor “voluntario”, pero cuando da un curso se lo considera un docente y un líder. Yo antes solo me ocupaba de mí misma, de mi iglesia y de mi entorno. Pero cuando tuve la oportunidad de ser facilitadora del curso, conocí más personas fuera de mi comunidad. Antes de eso creía que no era seguro relacionarme con gente que no conocía o que no hablaba mi lengua. Pero después de esta experiencia aprendí que puedo comunicarme con otros y tener intercambios significativos sin importar la lengua o la cultura.

Conocimiento compartido, responsabilidad y esperanza mundial

La investigación-acción basada en la comunidad, que incluye la coinvestigación, coautoría y copresentación de resultados y que se implementa en comunidades vulnerables, no solo valora las experiencias de vida y el conocimiento de los participantes, sino que puede, además, servirnos para entender “qué funciona” en el campo de la EeE. Con tecnología como Skype y grabaciones de audio y video, somos capaces de crear en conjunto espacios para que se escuchen todas nuestras voces y de encarar acciones empáticas que generen conocimientos y soluciones compartidas, lo cual, a su vez, permitirá fortalecer la producción de artículos académicos (Martin, *et al.*, 2018) y las conferencias (Martin & Teferra, 2017; Martin & Umubyeyi, 2018; Martin & Teferra, 2018).

Notas a pie

1. N. de T.: Todas las citas son traducción del inglés al español para los fines exclusivos del presente documento.
2. La cita y el nombre aparecen bajo consentimiento expreso.

Referencias

- Ager, A., Stark, L., Sparling, T., & Ager, W. (2011). Rapid appraisal in humanitarian emergencies using participatory ranking methodology (PRM). *New York, NY: Program on Forced Migration and Health, Columbia University Mailman School of Public Health.*
- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory research methods: A methodological approach in motion. *Historical Social Research/ Historische Sozialforschung*, 191-222.
- Martin, S. B., & Umubyeyi, V. (14-18 de abril de 2019). *Refugees as producers of research and knowledge*. Artículo presentado en la Sociedad de Educación Comparada e Internacional (CIES). San Francisco, California.
- Martin, S. B. (2018). *Co-creating spaces of critical hope through the use of a psychosocial peace building education course in higher education in protracted refugee context: Kakuma Refugee Camp, Kenya*. (Tesis doctoral). Portland State University. Recuperado de https://pdxscholar.library.pdx.edu/open_access_etds/4236/
- Martin, S. B., Warsame, D. I., Bigirimana, C., Lajustine, V. U., Teferra, G., Abdi, A. S., & Taban, J. O. (2018). Kakuma refugee camp: Where knowledge and hope reside. En E. Kapur & Blessinger (Eds.). *Refugee Education: Integration and Acceptance of Refugees in Mainstream Society*. Bingley, Reino Unido: Emerald Group Publishing.
- Martin, S. B., & Teffera, G. (2018 octubre 4-6). Hope disrupted: Refugees in limbo. Artículo presentado en la Konferenz des Netzwerks Flüchtlingsforschung (Conferencia de la Red de Investigación sobre Refugiados) en la Universidad Católica de Eichstätt-Ingolstadt, Múnich, Alemania.
- Martin, S. B., & Umubyeyi, V. (Abril de 2018). Art-making, story-making, and finding solutions: Psychosocial peace-building education. Clase magistral. Conferencia de Terapias Creativas y Artísticas, Universidad Marylhurst, Oregón, Estados Unidos.
- Martin, S. B., & Teffera, G. (Octubre de 2017). *Whose knowledge is valued and why?* Presentación de poster. Estudio de caso de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE): Psychosocial Support and Social and Emotional Learning in Crisis-Affected Contexts, Florencia, Italia.
- Openjuru, G. L., Jaitli, N., Tandon, R., & Hall, B. (2015). Despite knowledge democracy and community-based participatory action research: Voices from the global south and excluded north still missing. *Action Research*, 13(3), 219-229.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Londres, Reino Unido: Sage.
- Sukarieh, M., & Tannock, S. (2013). On the problem of over-researched communities: The case of the Shatila Palestinian refugee camp in Lebanon. *Sociology*, 47(3), 494-508.

NORRAG, número especial 02, edición en español, junio de 2019



Network for international policies and
cooperation in education and training
Réseau sur les politiques et la coopération
internationales en éducation et en formation

20, Rue Rothschild | P.O. Box 1672
1211 Ginebra 1, Suiza
+41 (0) 22 908 45 47
norrags@graduateinstitute.ch



@norrags



@norrags.network

www.norrags.org/nsi

ISSN: 2571-8010



9 772571 801003