

Magíster en Desarrollo y Ayuda Internacional

Universidad Complutense de Madrid

Instituto Complutense de Estudios Internacionales

**La educación en contextos de crisis:
un reto para la cooperación
internacional**

Autora: Marcela Herrera
Noviembre 2011.

RESUMEN

A 67 millones de niños y niñas se les está negando un derecho fundamental, la educación. El 42% de esos niños y niñas fuera del sistema educativo residen en estados frágiles donde la educación juega un papel secundario en el desarrollo. Muchas veces estos estados atraviesan por conflictos armados o desastres naturales, vulnerabilizando aún más su situación.

El objetivo de este estudio es mostrar la importancia de la Educación en Emergencias tanto para los niños, niñas y padres, como para la comunidad. De igual manera la necesidad de incluir la educación como un cuarto pilar de la ayuda humanitaria, y visibilizar a su vez, la poca importancia que la educación tienen en el ámbito humanitario, ya que sigue siendo considerado, ante algunos donantes, como un proyecto de desarrollo a largo plazo y no a corto plazo.

AGRADECIMIENTOS

No habría sido posible realizar esta tesina de máster sin la ayuda incondicional de varias personas que trabajan en el sector de educación, y que luchan constantemente para que la educación en emergencia sea prioritaria en la ayuda humanitaria. Me refiero a Carmen Rodríguez de la Agencia Española de Cooperación (AECID), Alberto Bague (Plan USA), Claudio Osorio (INEE Hispanohablante), Lilian Kastner (Save The Children), Alama Martín (Oficina Técnica de Cooperación en Haití, AECID), Ticiania García Tapia, Pilar Orduña, y Ana Jiménez Dato. A todos ellos y ellas, mil gracias por el apoyo, la disponibilidad, la información, y la fuerza.

Quiero agradecer muy especialmente a mi director de la tesina, Francisco Rey. Sé que sin su ayuda no hubiera podido realizar esta tesina ya que constantemente me aconsejó y me transmitió el interés que tenía sobre mi tema, brindándome la confianza necesaria para continuar en este largo proceso.

Por último agradecer a las personas más importantes de mi vida, mis papas, mis hermanas y mi esposo... a ellos les debo este logro.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| RESUMEN | ii |
| AGRADECIMIENTOS | ii |
| LISTA DE ACRÓNIMOS | vi |
| I INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1. LA EDUCACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL | 1 |
| 1.1. TIPOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN..... | 2 |
| 1.2. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN MOMENTOS DE CRISIS..... | 3 |
| 2. DIFICULTADES DE LA EDUCACIÓN EN ESTADOS EN SITUACIONES DE FRAGILIDAD Y CONFLICTO | 4 |
| 2.1. DEFINICIÓN DE ESTADO FRÁGIL | 5 |
| 2.1.1. Educación en Estados frágiles | 7 |
| 2.1.2. Obstáculos para la educación en Estados Frágiles | 9 |
| 2.2. EDUCACIÓN EN ESTADOS CON CONFLICTO ARMADO Y/O DESASTRE NATURALES..... | 17 |
| 2.2.1. Definición de conflicto:..... | 17 |
| 2.2.2. Definición Desastre: tipologías. Los producidos por amenazas naturales..... | 18 |
| 2.2.3. Obstáculos para la educación en momento de conflicto y desastre natural..... | 21 |
| 2.2.4. Refugio o desplazamiento | 25 |
| 3. LAS RESPUESTAS INTERNACIONALES Y NACIONALES A LA EDUCACIÓN EN MOMENTOS DE CRISIS | 27 |
| 3.1. EDUCACIÓN EN EMERGENCIAS | 27 |
| 3.2. PAPEL DE LOS ACTORES CLAVES..... | 30 |
| 3.2.1. Red Inter-agencial Para la Educación en Situación de Emergencias (INEE). 30 | |
| 3.2.2. Clúster de Educación | 31 |
| 3.2.3. UNICEF..... | 32 |
| 3.2.4. Save The Children..... | 32 |
| 3.3. LA FINANCIACIÓN INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE CRISIS... 33 | |
| 4 EL CASO DE HAITÍ: ANTES Y DESPUÉS DEL TERREMOTO. | 37 |
| 4.1. LA SITUACIÓN EDUCATIVA ANTES DEL TERREMOTO DE ENERO DE 2010. | 39 |
| 4.2. EL TERREMOTO 12 DE ENERO 2010. UN ANTES Y UN DESPUÉS..... | 46 |
| 4.3. LA RESPUESTA EDUCATIVA TRAS EL TERREMOTO | 49 |
| 4.3.1. Financiación de la Ayuda Humanitaria destinada a Educación..... | 49 |
| 4.3.2. Gobierno Haitiano | 51 |
| 4.3.3. ONG Locales/ participación comunitaria | 51 |
| 4.3.4. Multilaterales..... | 52 |
| 4.3.4.1 UNICEF..... | 52 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 4.3.4.2 | UNESCO/IIEP | 53 |
| 4.3.4.3 | Banco Mundial/ Fast Track Initiative | 54 |
| 4.3.4.4 | Clúster de Educación..... | 55 |
| 4.3.4.5 | BID | 56 |
| 4.3.5 | ONG | 57 |
| 4.3.5.1 | Plan Internacional..... | 57 |
| 4.3.5.2 | Save The Children | 58 |
| 5 | CONCLUSIONES | 59 |
| 6 | BIBLIOGRAFÍA | 61 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Categorías y escenarios de Estados Frágiles..... | 6 |
| Tabla 2. Tasa bruta y neta de escolarización en la enseñanza primaria..... | 15 |
| Tabla 3. Desastre..... | 19 |
| Tabla 4. Repartición de la población por Departamento 2010..... | 37 |
| Tabla 5. Tendencias de la Educación en Haití..... | 41 |
| Tabla 6. Razones de Deserción Escolar o de Falta de Matriculación..... | 43 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1. Niños y niñas sin escolarizar..... | 8 |
| Gráfico 2. Marginalización de la educación en regiones en Costa de Marfil..... | 24 |
| Gráfico 3. Ayuda Humanitaria Total destinada a Educación..... | 34 |
| Gráfico 4. Ayuda Humanitaria en 2010: Total por Sectores..... | 35 |
| Gráfico 5. Porcentaje del total Ayuda Humanitaria 2009-2010..... | 35 |
| Gráfico 6. Porcentaje de la Ayuda Humanitaria destinada a Educación por cada Donante en 2010.... | 36 |
| Gráfico 7. Porcentaje de la población haitiana que nunca ha asistido a la escuela 7-16..... | 40 |
| Gráfico 8. Total AOD de Donantes hacia Haití..... | 46 |
| Gráfico 9. Respuesta Humanitaria Total a Haití por Sectores..... | 49 |
| Gráfico 10. Respuesta Humanitaria Total por Donantes..... | 50 |
| Gráfico 11. Porcentaje de la Ayuda Humanitaria destinada a Educación por Donantes..... | 50 |

LISTA DE ACRÓNIMOS

| | |
|--------|--|
| ACNUR | Alto Comisionado Naciones Unidas para los Refugiados |
| AOD | Ayuda Oficial al Desarrollo |
| BID | Banco Interamericano de Desarrollo |
| CAD | Comité de Ayuda al Desarrollo |
| CAFS | Conflict Affected Fragile State |
| CERF | Fondo Central para Emergencias |
| DME | Marginación de la Educación |
| EMEE | Estándares Mínimos de Educación en Emergencias |
| EPT | Educación para Todos |
| EU | Unión Europea |
| FAES | Fondo de Asistencia Económica y Social |
| FTI | Fast Track Initiative |
| HRF | Fondo para la Reconstrucción de Haití |
| HTG | Gourde Haitiano |
| IDA | Asociación Internacional para el Desarrollo |
| IDH | Índice de Desarrollo Humano |
| IIEP | International Institute for Educational Planning |
| INEE | Inter-Agency Network for Education in Emergencies |
| LICs | Estados de Rentas Bajas |
| MEF | Ministerio de Economía y Finanzas |
| MENFP | Ministerio Nacional de Educación y Formación Profesional |
| MICs | Estados de Renta Media |
| OCDE | Organisation for Economic Co-operation and Development |
| OCHA | Office for the Coordination of Humanitarian Affairs |
| ODM | Objetivos de Desarrollo del Milenio |
| OMS | Organización Mundial para la Salud |
| ONG | Organismos No Gubernamentales |
| PIB | Pib per Capita |
| TBA | Tasa Bruta de Asistencia en primaria |
| TNA | Tasa Neta de Asistencia en primaria |
| TNE | Tasa Neta de Escolarización |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| UNICEF | United Nations Children 's Fund |
| USD | Dólares Americanos |

I INTRODUCCIÓN

A millones de niños y niñas residentes en Estados frágiles se les está negando el derecho a la educación, o ésta ha sido interrumpida por conflictos, desastres naturales o por malestares sociales. Se estima que el número global de niños y niñas en edades de enseñanza primaria, de 6 a 12 años, que no asisten al colegio se ha reducido de 115 millones en 1999 a 67 millones en 2008.¹ Un total de 28 millones de esos niños y niñas, es decir un 42 %, se encuentran en Estados frágiles afectados por conflictos o emergencias² donde su derecho a una educación con calidad se ve claramente truncado debido a la fragilidad del Estado donde habitan.

Con base a lo anteriormente descrito, este estudio pretende abordar el tema de la “Educación en Emergencias” en Estados frágiles después de un desastre natural o conflicto social de inicio brusco (terremoto, huracanes, erupción volcánica, etc). La educación debe convertirse en el cuarto pilar de la acción humanitaria, si se le da la prioridad e importancia necesaria. Este estudio pretende demostrar que la educación supone un gran aporte en la estabilización de la población en una emergencia y en la construcción de capacidades; aprovechando la crisis como oportunidad para una rehabilitación de un estado destruido, disminuyendo la vulnerabilidad, contribuyendo al desarrollo y posteriormente la transformación de un sistema educativo, con el fin de “des-fragilizar” un estado.

1. LA EDUCACIÓN COMO DERECHO FUNDAMENTAL

El derecho a la educación es un derecho humano, fijado en los marcos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en el Convenio de los Estatutos de los Refugiados de 1951, en la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer en 1979, en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, siendo el convenio que más ratificaciones ha recibido, exceptuando dos estados (Estados Unidos y Somalia) y se encuentra también la Carta Africana sobre los Derechos y Bienestar del Niño de 1999, en la Convención de la UNESCO Contra la Discriminación en la Educación de 1960, entre otros instrumentos jurídicos.

El Marco de Acción de Dakar, adoptado el año 2000 por 164 gobiernos, constituye uno de los compromisos más completos, amplios y ambiciosos contraídos por la comunidad internacional. Este marco promete ampliar las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a todos los jóvenes, adultos y niños, así como alcanzar objetivos específicos en una serie de ámbitos fundamentales para el año 2015.

¹ UNESCO, *EFA Global Monitoring Report: The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education* (Paris: UNESCO, 2011), p 5.

² Ibid., p.27

Todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación, que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda el aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás, y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y a desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad³. Por lo tanto, la educación es un compromiso y una responsabilidad internacional dado que es un elemento clave del Desarrollo Humano y por ende de un Desarrollo Sostenible. Además garantiza y permite a los seres humanos adquirir el conocimiento necesario para facilitar su inserción a una sociedad, contribuyendo a una estabilidad política y económica.

1.1. Tipologías de la educación.

Habitualmente, tienden a considerarse tres tipos de educación: formal, no formal e informal. La diferencia entre los tres tipos es muy leve o difusa, sobre todo entre la no formal y la informal. Una de las diferencias más determinantes que se da entre educación formal y no formal es, de carácter jurídico y no pedagógico⁴, es decir, cuando se concluye la educación la titulación obtenida está reconocida bajo las leyes del Estado. La educación formal puede variar dependiendo del público, meta, el currículo que se use, lugar donde se dé, tipo de evaluación y reconocimiento de estudios⁵.

La educación puede ser recibida tanto en espacios cerrados, como en espacios flexibles, públicos u online, siendo espacios totalmente aceptados por la población. Se diferenciará la formal de la no formal en que la primera es impartida mayoritariamente en instituciones reconocidas y que responde a un currículo establecido controlado normalmente por el estado u otras instituciones reconocidas por el mismo. La educación informal, por su parte, es considerada como una educación al azar o espontánea que se obtiene por medio una combinación de interacción, observación, imitación, y emulación del ambiente que nos rodea. Ahora bien, la educación actualmente hablando, puede ser una combinación entre formal y no formal, donde la no formal complementa a la formal en muchos aspectos.

En momento de una emergencia o un conflicto la educación formal debe adaptarse a la situación de crisis, donde los beneficiarios de dicho derecho (hombre, mujeres, niños, niñas y adolescentes) necesitan conocimiento y herramientas para su supervivencia. Estos conocimientos y herramientas pueden ser temas de nutrición, prevención contra VIH/sida, salud, minas anti personas, etc. y estos

³ Foro Mundial Sobre la Educación, *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, (Dakar, 2000), p.2

⁴ Graciela Cardarelli, *Educación Formal, Informal y No Formal, y sus parecidos de familia*. 2009

⁵ Claudio Osorio. Comunidad Hispano-hablante INEE

pueden ser aprendidas en espacios flexibles, sin que por ello dicha educación por ser impartida en un espacio “fuera de lo normal” no sea de calidad.

En cuanto a la educación no formal, es considerada como una educación extraescolar y generalmente cubre y garantiza una formación o educación a un colectivo de la población con educación nula o deficiente, o a colectivos que son excluidos de la educación formal. Este tipo de educación es impartida por medio de programas de educación para adultos, educación vocacional, programas de alfabetización, programas de formación e inserción laboral para los jóvenes, etc. En el momento de una emergencia la educación no formal por medio de la recreación y juegos es fundamental para la salud psicosocial de los niños y niñas.

1.2 El papel de la educación en momentos de crisis.

La educación juega un papel importantísimo en influenciar positiva o negativamente el desarrollo de un Estado, tanto frágil como no frágil, y debería incluirse, no solamente como un factor necesario para la seguridad humana, sino como la base para la implementación y capacitación de las demás seguridades⁶. Así mismo, la educación puede ser la víctima de un conflicto, su causa, o su solución.⁷ El mal manejo, planificación o diseño del currículo puede ser una causa para agravar o crear un conflicto, ya que puede ser el vehículo para que el odio racial, étnico, religioso o lingüístico se dé, creando así el caldo de cultivo necesario para el conflicto.

En el momento de un conflicto, creado por la mano humana o por un desastre natural, que enfrente a la población como consecuencia de ello, tanto la comunidad, y el gobierno, como las instituciones internacionales, buscan mecanismos para dar respuesta a dichos conflictos lo más rápido y eficazmente posible, con el fin de salvaguardar el mayor número de vidas. Esta respuesta se basa en un enfoque de derechos, en el cual las personas afectadas vean en todo momento respetados sus derechos fundamentales. Desafortunadamente, esos derechos fundamentales, en una respuesta humanitaria se ven respetados solamente, en muchas ocasiones, en proveer cobijo, agua y saneamiento, y nutrición, abandonando la educación o no considerándola esencial en la respuesta.

La educación, como un derecho fundamental, tiene que estar presente en la vida del niño o niña, como también del adolescente. Es importante que la gestión de riesgos esté presente, de alguna manera, en el currículo como una asignatura, una materia o de modo transversal, para que cuando el conflicto o el desastre natural se den, la población estudiantil esté preparada para responder. Por lo tanto, es importante abordar el tema de educación como parte de una respuesta humanitaria, en un

⁶Ana Jiménez Dato, *Educación en Situaciones de Emergencia y Conflicto* (España: Icaria, 2008), p. 14

⁷Save The Children, *The Future is Now* (Londres: Save The Children UK, 2010), p.2

momento de emergencia un mes después, o antes si es posible, ya que como derecho fundamental debe ser asegurado en todo momento como una tarea a corto plazo, pero con vistas a largo plazo. A su vez, es una acción fundamental para la recuperación psicosocial, la estabilidad, la protección, la normalización de la situación, y en el desarrollo de capacidades para construir un mejor futuro con mayores oportunidades.

El abordar la educación como parte de la respuesta humanitaria, ayuda a niños y niñas a socializarse, a tener horarios que den estructura a su vida familiar⁸, generando espacios de protección para la niñez y el profesorado, con el fin de evitar el abuso, el trabajo infantil, y la violencia. A su vez, permite a sus padres/madres a abocarse en las tareas de respuesta y reconstrucción de sus vidas y hogares.⁹

Se ha comprobado que las escuelas pueden mitigar los impactos psicosociales del conflicto a través del restablecimiento de la identidad de los niños y niñas, ya que les apoya a entender mejor las circunstancias por las que están pasando, ayudándolos a superar el trauma y a tener una visión de recuperación y esperanza.¹⁰

2. DIFICULTADES DE LA EDUCACIÓN EN ESTADOS EN SITUACIONES DE FRÁGILIDAD Y CONFLICTO

En este capítulo se analizará las diferentes dificultades (pobreza, lugar de residencia, género, etc) para acceder a la educación, a las que un niño o niña se tienen que enfrentar cuando reside en Estados frágiles en momentos de “normalidad”, y como esos obstáculos se ven multiplicados durante o después de un conflicto o un desastre natural, creándoles a los niños y niñas una segunda vulnerabilización de su situación.

Se comenzará analizando una de las definiciones de Estados frágiles ofrecida por el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD), la cual se vinculará con los diferentes obstáculos que estos Estados frágiles poseen para suplir un derecho fundamental como es la educación, tanto en momentos de normalidad, como durante un conflicto armado o tras un desastre natural.

⁸ Jimenez Dato, *Educación en Situaciones de Emergencia y Conflicto*, p.25

⁹ Claudio Osorio, Facilitador Comunidad Hispano hablante INEE, 2011

¹⁰ Jimenez Dato, *Educación en Situaciones de Emergencia y Conflicto*, p.26

2.1. Definición de Estado frágil

Un Estado frágil es aquél que no puede ejercer control sobre su territorio, que fracasa en el desempeño de sus funciones básicas (como la de proveer salud, educación, vivienda y recaudación de impuestos o la provisión de infraestructuras públicas) o que no es capaz de asegurar a la población los servicios y necesidades básicos, y proteger sus derechos políticos.¹¹

Aunque no existe una definición exacta de Estados Frágiles, existen algunas características que todo Estado definido como frágil posee:

- Falta de Legitimidad
- Conflicto e inseguridad
- Extrema desigualdad e inequidad
- Gobierno, Economía e Instituciones débiles
- Pobreza
- Violaciones de derechos humanos

La definición del CAD y de diferentes organismos de ayuda internacional enfatiza la falta de *capacidad* (Eficiencia) y de *disposición* (Legitimidad) para desempeñar funciones claves con el fin de beneficiar a todos:

Capacidad: **Es el medio** principal que permiten al estado movilizar los recursos para cumplir con objetivos claves como son el desarrollo económico y la reducción de la pobreza. Estos medios incluyen el control territorial y la presencia en el Estado, el ejercicio efectivo del poder político, competencias básicas en la gestión económica y suficiente capacidad administrativa para implementar políticas que beneficien a sus ciudadanos.¹²

Disposición: **Es la acción** de o a un compromiso gubernamental a políticas que apoyan al bienestar humano. Se refleja en las acciones y en los resultados que son implementados de manera inclusiva (no discriminatoria).¹³

Usualmente la palabra frágil tiene connotaciones negativas, paternalistas, clientelistas y con implicaciones políticas y económicas, dándole una imagen negativa y quitándole legitimidad internacional al Estado.¹⁴

¹¹Foro AOD. Estados Frágiles, Opciones para España, 2007 FRIDE. P. 1

¹²OCDE, Service Delivery in Fragile Situations Key Concepts, Findings and Lessons, 2009, p. 14

¹³ Ibid.

¹⁴ Lynn Davies, *Capacity Development for Education Systems in Fragile Contexts*, (Birmingham: INEE 2009), p. 11

La OCDE/CAD creó una manera para categorizar diferentes escenarios con el fin de posicionar mejor un Estado Frágil. Esas categorías son: En Declive (Desarrollo detenido o en deterioro) y Estable (Transición Post Conflicto o Recuperación Temprana). Ver tabla 1.

De todas formas, un Estado frágil puede estar incluido en una o en más categorías, ya que la fragilidad no es algo estático, y los estados pueden saltar de una categoría a otra.¹⁵

Tabla 1. Categorías y escenarios de Estados Frágiles

| Categoría | Escenario | |
|------------|--------------------------|---|
| En Declive | Desarrollo Detenido | Crisis prolongada o en punto muerto; estancamiento con niveles bajos de efectividad y legitimidad. |
| | Deterioro | Disminución de los niveles de eficiencia del gobierno, provocando una disminución de la legitimidad, incrementando el riesgo de la violencia o del colapso. |
| Estable | Transición Pos-conflicto | Bajos niveles de eficiencia, legitimidad transitoria, crisis humanitarias y violencia reciente. |
| | Recuperación Temprana | Mejora paulatina, niveles crecientes de efectividad y legitimidad, disminución de la necesidad de ayuda, aparición de situaciones de conflictos u otras crisis. |

Fuente: OECD, 2008; OECD-CAD, 2007.

Hoy por hoy, existen listados de distintas agencias, organismos no gubernamentales (ONG), gobiernos donantes, ministerios de asuntos exteriores, entre otros, sobre los Estados frágiles existentes en el mundo, sin embargo. Según el Foro de Ayuda oficial al Desarrollo (AOD) es muy difícil elaborar una lista de estados frágiles ya que presenta una serie de riesgos y desafíos metodológicos¹⁶:

1. La fragilidad es un concepto muy subjetivo y abierto
2. Una comparación estadística entre Estados no explica el camino seguido por los Estados que han colapsado, ni aporta alternativas para que los donantes lleven a cabo intervenciones inteligentes.¹⁷
3. Saber dónde se encuentran los Estados frágiles y saber dónde poner el dinero son dos cosas muy distintas. Los donantes suelen prometer mucho más de lo que luego desembolsan en las conferencias de donantes para la reconstrucción de los Estados en conflicto o después de una catástrofe natural. Pero, aparte de esto, los problemas son mucho más profundos. La comparación de la distribución de la ayuda con la fragilidad de los Estados no ofrece relación alguna; más bien, habría que hablar de donantes huérfanos y de «niños mimados». Por otro lado, los criterios de necesidad han de contrarrestarse con aquellos referidos a la capacidad de

¹⁵ INEE, *Education Finance in States Affected by Fragility* (Bruselas: CfBT Education Trust, 2009), pp. 5-6

¹⁶ Foro AOD, *Estados Frágiles, Opciones para España* (Madrid: FRIDE, 2007), p.2

¹⁷ Ibid., p.2

absorción y el entorno político necesario para la eficacia de las ayudas. Estos últimos, casi por definición, no suelen darse en los Estados frágiles.¹⁸

4. Parece existir una carrera por la definición de indicadores de gobernanza entre la comunidad de donantes. Estos indicadores tienen una doble función. Por un lado, servir de información para la distribución de ayudas y, por otro, entablar un diálogo con los gobiernos receptores evaluando su actuación de acuerdo a estándares internacionales. Dependiendo del contexto en que se usen y, finalmente, de los usuarios, la utilidad de estos indicadores será mayor o menor. De igual manera, a la población rural pobre y analfabeta no le importa en qué puesto se encuentra su Estado en el ranking.¹⁹

Por la complejidad del término y por la variedad de definiciones que existen, es muy difícil llegar a un consenso internacional, quitándole cierta legitimidad y credibilidad al término en sí.

2.1.1. Educación en Estados frágiles

Como se mencionó anteriormente, un Estado Frágil es un estado con muy poca gobernabilidad, falta de compromiso político y con escasa capacidad para desarrollar y/o implementar políticas tanto de desarrollo como en favor de la pobreza y por ende de su pueblo. Y un buen ejemplo de esa falta de compromiso y de políticas es el “sistema de educación” que esos Estados tienen. Muchos de estos Estados están pasando por un conflicto, y con entornos totalmente inestables, haciendo mucho más difícil la accesibilidad y el cumplimiento tanto de los servicios básicos como de los compromisos adquiridos ante los donantes.

En 2008, 67 millones de niños y niñas de un rango de edades de educación primaria no asisten al colegio, y se estima que más de la mitad de esos niños y niñas viven en Estados Frágiles²⁰. Aunque la cifra mundial ha disminuido de 72 millones de niños y niñas sin escolarización en 2007 a 67 millones en 2008, es decir, un descenso de 5 millones de niños y niñas, aún sigue existiendo en muchos Estados, especialmente en Estados frágiles, una violación a un derecho fundamental. Ver gráfico 1.

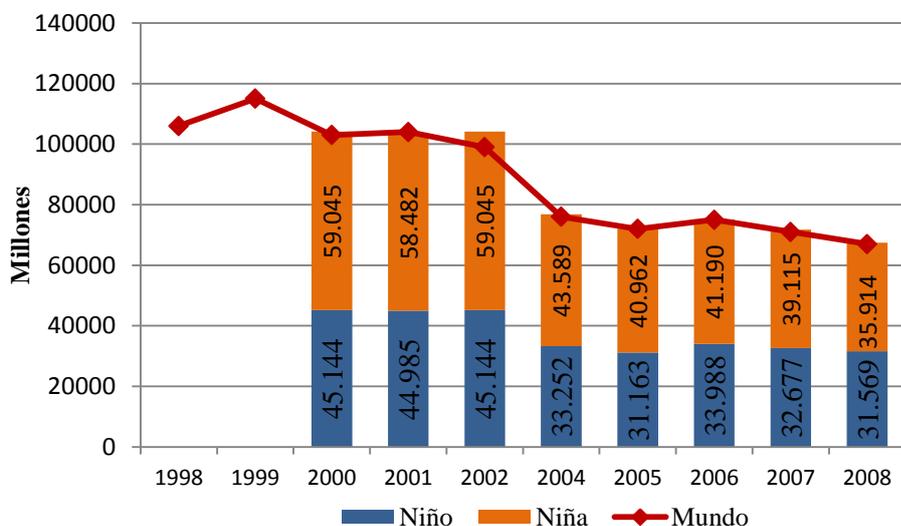
De los que tienen suerte de estar matriculados, algunos no asisten regularmente, otros pierden años, o son desertores en los primeros años de la escuela primaria; y los que continúan en la escuela, la terminan sin saber leer o escribir, debido a la baja calidad de la educación impartida en esos Estados.

¹⁸ Ibid., p.3

¹⁹ Ibid.

²⁰ UNESCO, *EFA Global Monitoring Report: The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education*, p.5

Gráfico 1. Niños y niñas sin escolarizar



Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de UNESCO

Como se puede ver en el gráfico 1, se han hecho progresos importantes en el acceso a la educación, de acuerdo con el informe de seguimiento de la Educación Para Todos de UNESCO del 2010 se ha disminuido a 39 millones el número de niños sin escolarizar desde 1998²¹. De todas formas sigue existiendo una gran brecha en la educación, previéndose que para el 2015 continuara habiendo 56 millones o más, de niños y niñas privados de una educación.²²

Pero la pregunta es: ¿por qué es tan difícil acceder o continuar una educación en un Estado donde su principal característica es la fragilidad? Esto sin olvidar que los principales Estados que deberían cumplir con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) o con La “Educación para Todos”(EPT) son esos Estados, pero ¿por qué se les dificulta tanto?

Muchos obstáculos son los que tienen que ser superados para poder acceder a ese bien, que es una educación de calidad, algunos de esos obstáculos son la pobreza, equidad/igualdad de género, la falta de profesores y de centros educativos, la exclusión social, discriminación de las minorías (pueblos indígenas, etc.) y falta de fondos, la cual está siendo mucho más impactante y agravante por causa de la crisis financiera que actualmente se está viviendo; creando un caldo de cultivo para un conflicto.

²¹ UNESCO, *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Llegar a los Marginados* (Paris: UNESCO, 2010), p.1

²² Ibid.

2.1.2. Obstáculos para la educación en Estados Frágiles

En este apartado, se presentará los diferentes obstáculos que los niños y niñas residentes en Estados frágiles, en momentos de normalidad, poseen para que la asistencia a la escuela sea cada vez menor o nula.

a) Pobreza

Según el Banco Mundial el 53% de la población que residen en Estados frágiles viven en una pobreza crónica; y como es natural este factor es el principal culpable de que niños y niñas no asistan a la escuela debido a los altas cuotas que los padres deben pagar para matricular a los hijos a la escuela, o sencillamente porque son enviados a trabajar para ayudar a cubrir los gastos y/o los derechos básicos (casa, alimentación, salud, etc) que el gobierno no les provee. En Estados frágiles uno de cada tres niños y niñas no asisten a la escuela.²³ La falta de oportunidad para una educación se ve multiplicada en familias que son muy pobres, como es el caso de familias pobres en Somalia, donde usualmente se hace un promedio de 0.4 años de escuela, en comparación con una familia de dinero, que tiene un promedio de 6.6 años de escuela recibida.²⁴

También existen diferencias exacerbantes en niños y niñas en centros rurales y en urbanos. En Nepal, por ejemplo, una niña pobre en un centro rural puede recibir solo 2.4 años de educación, mientras que una niña con dinero en un centro urbano puede recibir un promedio de 8.4 años.²⁵

Aunque se dice que la educación tiene que ser un bien financiado por los Estados, al menos todos los Estados frágiles cobran una cuota a los padres por niño/a para acceder a la educación. Y dado que de esta cuota sale el salario de los profesores, ellos mismos se encargan de sacar del aula al niño o niña que no ha podido pagar la cuota y es devuelto a casa. En algunas ocasiones, los padres se buscan la manera de hacer trueque con frutas o verduras que producen para pagar la cuota o pagarle a los profesores.

En muchas ocasiones, los hijos e hijas trabajan a la par de sus padres o ayudan en las casas para poder tener dinero para comer, y si los padres envían a los hijos/ hijas a la escuela, el costo de oportunidad para las familias se incrementa.

Sin embargo, los padres generalmente, envían o invierten en los niños para asistir a la escuela, pero las niñas usualmente se quedan sin el derecho de la educación por razones religiosas o sociales que las excluyen de ese derecho o porque se tienen que quedar en casa ayudando a la madre en las labores del hogar.

²³ Save The Children, *The Future is Now*, p.5

²⁴ Ibid., p. 5

²⁵ Ibid., p. 7

Existen programas de transferencia de dinero, los cuales son condicionales, que ofrecen recursos a los padres para matricular y mantener a sus hijos en la escuela, demostrando el gran impacto sobre el costo de oportunidad de las familias que viven bajo el umbral de la pobreza. Estos programas han demostrado cumplir con el principal objetivo, de mantener matriculados a los niños y niñas de familias con pocos recursos, los cuales son su principal meta.

b) Atención sanitaria, nutricional en la primera infancia

Como se sabe, la educación no necesariamente comienza en una aula a la edad de los 3 - 4 años, si no que comienza desde su nacimiento, ya que “las capacidades lingüísticas, cognitivas y sociales que éste desarrolla en su primera infancia son los verdaderos cimientos para el aprendizaje a lo largo de toda la vida”²⁶. Si el niño o niña sufren de malnutrición, no tienen estímulos suficientes durante sus primeros años de vida, o tienen una salud deficiente, “esos cimiento se verán socavados y su capacidad para aprovechar la enseñanza escolar se verá también limitada”,²⁷ afectado por ende, el desarrollo mental y físico y a su vez el rendimiento escolar en la educación primaria y posteriormente la secundaria; siendo para el sistema educativo una “carga”.

La primera causa de mortalidad infantil es la malnutrición. Más de 3 millones de niñas/os han muerto por causa de este descuido, que a su vez ha matado a más de 100, 000 madres, de acuerdo con el informe de seguimiento de la educación para Todos del 2011.²⁸ Aunque la mortalidad infantil este en descenso, aun en 2008 mueren 8,800 niños y niñas antes de cumplir los 5 años.²⁹

c) Falta de profesores

El profesorado es un actor importante para garantizar que niños y niñas reciban una educación de calidad. Al igual que la escasez de centros educativos, la falta de profesorado afecta a la educación. Este déficit de docentes se puede deber a la muerte, desplazamientos o refugio a otro Estado escapando de la violencia, la falta de compromiso, falta de motivación por los bajos salarios que reciben, poca capacitación. El instituto de Estadística de la UNESCO, ha estimado que 10.3 millones de profesores serán necesarios entre el 2007 al 2015 para poder lograr la universalización de la enseñanza primaria. Y por lo menos de la mitad de los 37 Estados que actualmente tienen un déficit del profesorado son Estados frágiles, donde más de dos tercios son Estados de África Subsahariana.³⁰

²⁶ UNESCO, *EFA Global Monitoring Report: The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education*, p.10

²⁷ Ibid.

²⁸ Ibid.

²⁹ Ibid.

³⁰ Save The Children, *The Future is Now*, p.5

Junto con las estructuras, los suministros, los planes de estudios y el mobiliario, los docentes diplomados son fundamentales para poder brindar una educación protectora y de calidad. No obstante, en estados frágiles, en situaciones de desplazamiento y recuperaciones post crisis, los docentes, a menudo, reciben una retribución insuficiente o, directamente, no reciben ningún pago. Mientras tanto, no existen políticas ni pautas sobre la remuneración de docentes en estos contextos.

En el largo plazo, estas insuficiencias y contradicciones pueden provocar una fuga de cerebros por parte de los docentes y por ende debilitar los sistemas educativos. La falta de pago de salarios también puede contribuir con el malestar social y/o originar situaciones de aprendizaje o en algunos casos de desaprendizaje en las que niños y niñas se ven afectados por ser los que reciben información errónea, contradictoria, insuficiente o de muy poca calidad.

No obstante, cuando existe un déficit de docentes, es necesario recurrir a la población de base, capacitándolos y brindarles todo el apoyo tanto de material como de remuneración que ellos necesitan para poder continuar brindándoles a niños y niñas una educación de calidad.

d) Falta de centros educativos

Muchos centros educativos en Estados donde la fragilidad está presente, se deterioran hasta el punto de caerse, por la falta de fondos para rehabilitarlos o porque no fueron reconstruidos después de un conflicto social o un desastre natural, lo cual incrementa la vulnerabilidad tanto para los estudiantes como para el profesorado. De igual manera, después de un desastre natural o un conflicto, los centros educativos son los primeros en ser ocupados como albergues o refugios, o en conflicto armado son utilizados como instalaciones de aprovisionamiento, o son, como el resto de edificaciones, destruidos. Dado esto, existe una escasez de centros educativos creando así un obstáculo más en ser superado para que niños y niñas accedan a la educación.

Aún existen estados en donde los niños reciben su educación en carpas, espacios abiertos, debajo de árboles, en centros temporales realizados con materiales locales, y/o en edificaciones en ruinas. Por ejemplo, en Afganistán, un 50% de las clases aún siguen dándose debajo de carpas.³¹

e) Lugar de residencia. Población rural y urbana

De acuerdo con la UNESCO, cuatro de cada cinco niños o niñas que están fuera de la escuela residen en áreas rurales.³² En una encuesta realizada a 80 Estados se visualizó que el 82% de los

³¹ Ibid., p.7

³² UNESCO, *EFA Global Monitoring Report: Strong Foundations Early Childhood Care and Education* (Paris: UNESCO, 2007), p. 60

niños y niñas que no asisten a las escuelas viven en áreas rurales.³³ En Estados con una alta disparidad entre regiones, un niño o niña de una región más avanzada o con más dinero, tiene un 40 o un 50%³⁴ más probabilidad de estar recibiendo un educación en un centro educativo, que un niño o niña que habite en áreas que tengan desventajas o inconvenientes, y esta información se puede corroborar en Estados frágiles.

Esto puede ser debido a la poca accesibilidad a los centros educativos, por las largas distancias desde donde estos niños y niñas habitan. Otra razón puede ser el gran costo de oportunidad que los padres tienen que tener para poder enviar a sus hijos a la escuela.

Como parte de la solución a este conflicto o barrera, se han diseñados escuelas comunitarias, donde el profesorado, el currículo, y el manejo del mismo es realizado por las comunidades. Actualmente, existen 25,000 escuelas comunitarias donde son atendidas las necesidades de educación, que el Estado no provee, de 3,5 millones de niños y niñas en África sub Sahariana.³⁵

f) Discriminación por género.

Después de muchos acuerdos firmados por los Estados para la no discriminación, y de promover la igualdad de Género y el empoderamiento de las mujeres, siguen extendiendo casos de exclusión a derechos fundamentales como es la educación en Estados frágiles.

El 53% de la población global que en 2008 no accedía a la escuela eran niñas,³⁶ aunque esa diferencia está disminuyendo aún existen Estados, como por ejemplo en el sur y el oeste de Asia donde sigue habiendo un 59% de niñas que no asisten a la escuela³⁷. UNESCO demostró después de un estudio con 80 Estados que 28% de niñas versus 24% de niños aun no acceden a la escuela.³⁸ Esta disminución de la disparidad de acceso ha sido debida a los esfuerzos nacionales e internacionales por monitorear la participación primaria, como parte de sus iniciativas de desarrollo. Lewin, pronostica que todos los Estados menos 24, conseguirán cumplir con la igualdad de género en la educación primaria para 2015, pero 43 Estados no conseguirán la igualdad de acceso en la secundaria para esa misma fecha.³⁹

³³ UNESCO, *Children Out of School: Measuring Exclusion from Primary Education*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, (Montreal: UNESCO, 2005), p. 35

³⁴ Sarah Dryden-Peterson, *Barriers to Accessing Primary Education in Conflict-Affected Fragile States* (Toronto: Save The Children Alliance, 2010), p.21

³⁵ Ibid., p.22

³⁶ UNESCO, *EFA Global Monitoring Report: Children Out of School: Measuring Exclusion from Primary Education*, p. 42

³⁷ Ibid.

³⁸ UNESCO, *Children Out of School: Measuring Exclusion from Primary Education*, p. 36

³⁹ Keith M. Lewin, *Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda* (Brighton: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity (CREATE, 2007)), p. 13

Existen varias razones del porque aún sigue existiendo tanta disparidad en la educación de las niñas con los niños y más aún en Estados donde exista un conflicto. Una muy evidente es que el conflicto agrava la inequidad, vulnerabilizando aún más a las mujeres y a las niñas. Es más, tres de cada cuatro de las niñas que no acceden a la escuela, pertenecen a grupos de exclusión causada por vivir en una zona rural, por el idioma, por pertenecer a la etnia más minoritaria, o porque son pobres⁴⁰.

Otras razones pueden ser el costo de oportunidad que los padres de estas niñas tienen que afrontar para que ellas puedan asistir a la escuela. Existen programas que ayudan a los padres a cambio de la escolarización de sus hijas, pero estos programas no se dan en varias regiones del mundo que por ende solucionan a los que más lo necesitan. Otra razón es la inseguridad de los espacios de educación, ya que las largas distancias que tienen que recorrer para recibir este derecho, pueden convertirlas en más vulnerables a un ataque o una violación.

Una razón impensable para muchas de las personas que viven en Estados desarrollados, o en desarrollo, y que pueda ser decisiva en la toma de decisión de los padres para dejar asistir a las niñas a la escuela, es el factor del baño. Los baños tienen que ser apropiados para el uso de las niñas/mujeres y que estén divididos del de los niños/hombres. Por ejemplo, en un estudio realizado por *Girl Child Network*, se encontró que las niñas que asistían a la escuela, faltaban 4 días en un mes por causa de la menstruación, esto quiere decir “288 días de clases de un año escolar, que son 192 horas pérdidas de aprendizaje”⁴¹.

A su vez, debido a creencias religiosas o culturales, las mujeres y niñas pueden encontrarse con una discriminación debida a la poca importancia que como símbolo tienen en esas sociedades. Esto puede afectar su identidad además de su educación y a su experiencia en las escuelas. Otros casos de exclusión pueden ser los embarazos a una temprana edad o que estén casadas, pasando por alto el derecho de continuar con una educación de calidad.

g) Discapacidad

La Organización Mundial para la Salud (OMS), estimó que el 10% de la población mundial, es decir 650 millones de personas, posee algún tipo de discapacidad⁴². Y la UNESCO, en el informe de Monitoreo Global de la Educación Para Todos del 2007, estimó que un tercio de niños y niñas que no

⁴⁰ UNESCO, *EFA Global Monitoring Report: Children Out of School: Measuring Exclusion from Primary Education*, p. 42

⁴¹ Jill Hart, *Commonwealth Education Fund, Final Report: Commonwealth Education Fund* (Londres: CEF, 2009), p.16

⁴² Centro de prensa de OMS. Día Internacional de la Discapacidad.
http://www.who.int/mediacentre/events/annual/day_disabilities/es/index.html

asistían a la escuela, presentaban alguna discapacidad⁴³. Dada la prevalencia de enfermedades como la malaria, cólera, VIH Sida, malnutrición y/o los conflictos o desastres naturales, los Estados frágiles tienen un mayor porcentaje de niños y niñas con discapacidad que otros Estados con un poco más de ingreso.

Filmer, encontró que el grado de discapacidad de niños y niñas disminuye la participación en las escuelas, siendo uno de los mayores obstáculos de educación después de la pobreza, el género, sitio de residencia⁴⁴ o el mismo conflicto. Esto es debido a que son considerados como población invisible ya que tienen restricciones para participar en una sociedad la cual está preparada para sobrevivir hablando, oyendo, caminando, o razonando.

Tanto los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) como el marco de la Educación Para Todos, no mencionan el tema de la discapacidad, siendo uno de los obstáculos del poco o nulo acceso a la educación por parte de la infancia.

h) Deserción de la escuela primaria a causa de la calidad de la enseñanza.

Desde 1999 hasta ahora, está habiendo un incremento de niños y niñas escolarizados de un 4%, siendo África subsahariana la región donde más niños y niñas han sido escolarizados durante estos 8 años de dura lucha a favor de la educación. Esto es una buena noticia, porque se puede ver el compromiso de los diferentes estados para proveer este derecho fundamental. Ahora, ese incremento de escolarización no quiere decir que la educación que niños y niñas están recibiendo sea una educación de calidad, factor clave para un desarrollo humano efectivo.

La UNESCO identifica la Tasa Neta de Escolarización (TNE) como un indicador de calidad de la escuela, porque permite saber en qué medida están escolarizados los niños pertenecientes al grupo de edad oficial establecido para un nivel de escolarización determinado, por ejemplo la enseñanza primaria. Las TNE no tienen en cuenta a los niños que no pertenecen al grupo de edad oficial establecido porque han sido escolarizados prematura o tardíamente, o repiten curso⁴⁵ y no pueden superar el 100%.

Como la tabla 2 indica, en el mundo aún existe un 88% de TNE, esto quiere decir que la calidad de las escuelas es baja.

⁴³ UNESCO, *EFA Global Monitoring Report: Strong Foundations Early Childhood Care and Education*, p. 63

⁴⁴ Doen Filmer, *Disability, Poverty and Schooling in Developing Countries: Results from 11 Household Surveys*. (Washington: Social Protection Unit, Human Development Network, The World Bank, 2005).

⁴⁵ UNESCO, *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: El imperativo de la Calidad* (Paris: UNESCO, 2005) p.92

Tabla 2. Tasa bruta y neta de escolarización en la enseñanza primaria

| | ALUMNOS ESCOLARIZADOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (000) | | | | TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN (TBE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %) | | | TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN (TNE) EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA (en %) | | |
|--|--|---------|------------|-----|--|------|--------------|---|------|--------------|
| | 1999 | 2008 | DIFERENCIA | % | 1999 | 2008 | DIFERENCIA % | 1999 | 2008 | DIFERENCIA % |
| Mundo | 643,571 | 695,952 | 52,381 | 4 | 98 | 107 | 8 | 82 | 88 | 6 |
| Países en desarrollo | 556,640 | 617,162 | 60,522 | 5 | 97 | 107 | 10 | 80 | 87 | 7 |
| Países desarrollados | 70,478 | 66,377 | -4,101 | -3 | 102 | 102 | 0 | 97 | 95 | -1 |
| Países en transición | 16,453 | 12,413 | -4,040 | -14 | 104 | 99 | -6 | 89 | 91 | 1 |
| África Subsahariana | 82,049 | 128,548 | 46,498 | 22 | 80 | 102 | 22 | 58 | 76 | 18 |
| Estados Árabes | 34,973 | 40,840 | 5,867 | 8 | 87 | 96 | 9 | 75 | 84 | 8 |
| Asia Central | 6,867 | 5,596 | -1,271 | -10 | 99 | 100 | 2 | 90 | 90 | 0 |
| Asia Oriental y el Pacífico | 218,245 | 188,708 | -29,537 | -7 | 109 | 110 | 1 | 94 | 94 | 1 |
| Asia Meridional y Occidental | 153,763 | 192,978 | 39,215 | 11 | 89 | 108 | 19 | 75 | 86 | 11 |
| América Latina y el Caribe | 69,931 | 67,687 | -2,244 | -2 | 121 | 116 | -5 | 92 | 94 | 1 |
| América del Norte y Europa Occidental | 52,882 | 51,747 | -1,135 | -1 | 103 | 102 | -1 | 97 | 95 | -2 |
| Europa Central y Oriental | 24,860 | 19,847 | -5,013 | -11 | 103 | 99 | -5 | 92 | 93 | 1 |

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos en el informe de seguimiento de EPT 2011.

Se estima que en el 2007 al finalizar el año escolar hubo una media de 7.1 % de niños y niñas que abandonaron la escuela en todos los grados en el mundo⁴⁶. Unos porque venían con un déficit de conocimiento básico como saber leer, escribir, o matemático, debido a la baja calidad de la educación. Otros por la sobrecapacidad de niños y niñas en las aulas, por la escasez de libros o materiales escolares, o por la falta de entusiasmo y capacidad de los maestros⁴⁷. Pero la gran mayoría de niños y niñas que abandonan la escuela es por las barreras antes descritas (pobreza, desigualdad de género, lugar/Estado donde reside, idioma), por la poca calidad de la enseñanza o por conflicto.

Las desigualdades sociales por causa de los obstáculos anteriormente discutidos, sigue siendo el principal causante de que la educación no se proporcione, creando un malestar social. Aunque actualmente la sensibilización ante los temas de Derechos Humanos fundamentales ha aumentado, continua existiendo niños, niñas, adolescentes y mujeres que son excluidas de las escuelas siendo las primeras víctimas de la no inclusión, que como su definición lo describe, es el proceso "de abordar y

⁴⁶ UNESCO *EFA Global Monitoring Report: The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education*, p.83

⁴⁷ Robin Alexander, *Education for All, the Quality Imperative and the Problem of Pedagogy* (Brighton: CREATE, 2008), p

responder a las diferentes necesidades de todos los alumnos para asegurar la participación en la educación con resultados de aprendizaje positivos”.

i) Etnia e idioma

El obstáculo a las minorías lingüísticas y étnicas en la educación es un obstáculo que va en aumento. Esto se debe a que en los conflict affected fragiles states (CAFS) por sus siglas en inglés, la tolerancia lingüística y étnica está fracturada. Un estudio de las barreras de la educación realizado por Save The Children, menciona que esta barrera es una de las menos estudiadas, ya que no existen datos estadísticos en los CAFS que identifique los individuos de las diferentes etnias⁴⁸

Como ejemplo de este obstáculo, en Guatemala, los niños/as mayas, están menos matriculados en la escuela que los niños/as Ladinos (descendientes de españoles). Y estas diferencias se incrementan si son pobres residentes en zonas rurales y si son niñas.

Existen varias razones del porque las minorías étnicas y lingüísticas tienen que sobrellevar este obstáculo. Una de las razones es la lejanía entre su residencia y la escuela, y usualmente son residentes de zonas rurales alejadas de zonas urbanas donde los niños puedan asistir a la escuela. Otra razón es la discriminación que existe, no solo en Estados frágiles, si en los Estados donde haya flujo de inmigrantes. Y esta discriminación social se retrata en el bajo porcentaje de niños/as de diferentes etnias que van a la escuela, siendo la falta de inclusión social el obstáculo base para el acceso a la educación y a los recursos.

Estas minorías étnicas son a su vez minorías lingüísticas, creando una duplicidad en la vulnerabilidad y de discriminación de esta población afectando el acceso a la educación de niños y niñas. En las escuelas solo se utiliza el idioma oficial del estado, dificultando el entendimiento y el aprendizaje, ya que no existe profesorado capacitado y textos en otros idiomas. Como ejemplo de esto, el idioma “oficial” en los campos de refugiados en la frontera Birmania/Tailandia, es el Skaw Karen, pero existen lenguas minoritarias que no están representadas en el sistema escolar primario y secundario. Aunque la lengua Birmano-musulmana está representada, solo en primaria, los exámenes se tienen que hacer en Skaw Karen, creándoles una dificultad mayor para continuar con su educación.⁴⁹

⁴⁸ Lewis, Maureen; Lockheed, Marlaine, *Social exclusion: The emerging challenge in girls' education*, (Washington: 2007)

⁴⁹ Su-Ann Oh; MarcVan Der Stouwe, *Education, Diversity, and Inclusion in Burmese Refugee Camps in Thailand* (Chicago: University of Chicago Press, 2008)

2.2 Educación en Estados con conflicto armado y/o desastre naturales.

Esta sección tratará de como la educación se ve afectada durante un conflicto armado o una emergencia compleja. Comenzará definiendo la palabra conflicto con dos de las tantas definiciones que existen la literatura, una creada por Hocker y Wilmont y otra que define el informe Alerta. Posteriormente se definirá el término crisis política y los diferentes tipos de desastres naturales. Una vez definidas se entrará a analizar los diferentes obstáculos antes descritos añadiendo nuevos obstáculos a los que niños y niñas se tienen enfrentar en contextos de conflictos armados y de desastres naturales.

2.2.1 Definición de conflicto:

Una de las definiciones más claras de conflicto, es la que dieron Hocker y Wilmot “una lucha expresada entre al menos dos personas o grupos independientes, que perciben objetivos incompatibles, recompensas escasas e interferencias del otro en realizar sus metas”⁵⁰.

Existen varios tipos de conflictos donde el gran protagonista siempre es el ser humano. Ahora bien, no siempre los conflictos tienen que ser necesariamente violentos o negativos, muchas veces constituye elementos normales en las relaciones sociales y contribuyen al mantenimiento, desarrollo o cambio de las entidades en el seno de la sociedad⁵¹. En este apartado se analizará el conflicto armado y crisis socio políticas.

○ Conflicto Armado

De acuerdo con el Informe en Conflicto, Derechos Humanos y Construcción de la Paz (Alerta 2010), el conflicto armado es una confrontación entre grupos armados regulares y/o irregulares, con objetivos que son percibidos por ser incompatibles por el resto de la sociedad, y donde el continuo uso de la violencia causa como mínimo 100 muertes al año por los enfrentamientos, y como consecuencias de esos enfrentamientos se dan serios impactos en el territorio (daños en la infraestructura) y en la seguridad humana (éxodo de población, refugio desplazados, heridos, violaciones sexuales, daños psicológicos, interrupción de servicios básicos, bloqueo a una creación de un tejido social, dificultad de proveer derechos humanos fundamentales, inseguridad alimentaria, inestabilidad, etc.). Tienen objetivos muy concretos como⁵²:

⁵⁰ Hocker, Joyce L.; William, Wilmot, *Interpersonal Conflict*, (Montana: McGraw-Hill Companies, Inc., 2010), p.9

⁵¹ Lewis A. Coser, *Conflictos Civiles*, en Karlos Perez de Armiño, et.al, Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo, obtenido en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/39>

⁵² Maria Cañadas Francesch, et al, *Alert 2010! Report on conflicts, human rights, and peacebuilding* (Barcelona: Icaria, 2010), p 19

- Demandas de autodeterminación y autogobierno
 - Constante oposición a la posición política, económica, social o ideológica el cual produce una lucha constante para erosionar el poder o tomarlo
 - Control de los recursos naturales o del territorio.
- Crisis Socio-Política

Ese mismo reporte identifica a su vez un conflicto con menores repercusiones sociales y que a su vez es menos violento. Se identifica como Crisis Socio-Política.

Una crisis socio-política define una situación donde objetivos específicos o el fracaso para satisfacer ciertas demandas de diferentes actores de la sociedad, conlleva a una movilización política, social o militar usando la violencia como arma de persuasión, sin que esta violencia lo convierta en un conflicto armado. Este tipo de crisis puede incluir enfrentamientos, represiones, golpe de estado, bombardeo o ataques, y son consecuencias de la falta de legitimidad y credibilidad al gobierno de turno, o por la gran inequidad que los estados presentan hacia su propia población⁵³.

Las crisis socio-políticas tiene una muy difusa frontera que la divide del conflicto armado, ya que cuando este tipo de crisis se multiplica, podría llegar a crearse un conflicto armado. La guerra es sinónimo de desarrollo al revés, como lo describe el Informe de Seguimiento de EPT de la UNESCO. Es natural que sus impactos sean más fuertes y dilatado en Estados donde la pobreza tiene un papel preponderante ya que su capacidad de respuesta, resistencia y recuperación es muy baja o débil, haciéndolos más vulnerables y multiplicando su fragilidad.

En 2009 al menos 35 conflictos armados y 72 crisis socio políticas fueron identificados y categorizados de 1 a 3 dependiendo de la intensidad de los mismos siendo 1 la más baja y 3 la más alta.

2.2.2 Definición Desastre: tipologías. Los producidos por amenazas naturales

“Grave perturbación del funcionamiento de la sociedad, que causa amplias pérdidas humanas, materiales o medioambientales, que exceden la capacidad de la sociedad afectada para afrontarla utilizando sólo sus propios recursos”⁵⁴

Es necesario comenzar diferenciando el concepto de Catástrofe o Amenaza al de Desastre. La catástrofe o amenaza, como varios autores las categorizan, están relacionadas a un evento natural,

⁵³ Ibid., p47

⁵⁴ United Nations Department of Humanitarian Affairs, *Glossary: Internationally Agreed Glossary of Basic Terms related to Disaster Management* (Geneva: United Nations, 1993), p.21

llámense sequía, inundaciones, terremotos, huracanes, etc; o eventos creados por el ser humano (conflictos armados, accidentes nucleares, revueltas sociales). Todas las crisis mencionadas anteriormente crean un desastre por el gran impacto que ellas tienen sobre la sociedad, el sistema político y económico, como ejemplo se puede decir que estos impactos crean un hundimiento a sistemas tan básico y tan necesarios como es la salud, la educación, vivienda, etc. Esto por ende conlleva a un desplazamiento de las personas abandonando sus hogares, y sus actividades económicas, y a su vez fragmentando la familia y la comunidad.

Entonces el desastre es una consecuencia de una crisis como efecto de una catástrofe o amenaza. Y este desastre se ve influenciado por la vulnerabilidad de las personas que se ven afectadas ya que no disponen de capacidades para llegar a afrontarlo con diferentes mecanismos de resistencia o respuesta. Ver tabla 3.

Tabla 3. Desastre

$$\text{Desastre} = (\text{Vulnerabilidad} * \text{Amenaza}) / \text{Capacidad}$$

Anteriormente, se hizo mención de las catástrofes creadas por el hombre (conflictos armados y crisis socio política). Y a continuación se diferenciarán los tipos de desastres naturales que pueden llegar a hacer más vulnerables a una población.

Tipos de desastres naturales

- Huracanes o tifones: son tormentas tropicales con vientos que pueden llegar a superar los 250 km por hora⁵⁵. Se desarrollan en aguas tropicales con temperaturas que rondan los 26 grados C, las cuales son el motor para que una simple tormenta coja fuerza y velocidad.

Estos son usualmente producidos entre las latitudes 5 y la 15.⁵⁶ Los huracanes consisten de dos partes, una es el ojo del huracán, el cual es el centro del mismo y usualmente son de 10 a 15 metros de anchos, y es rodeado de un anillo de nubes densas las cuales son las que poseen los fuertes vientos.⁵⁷ A medida que se van acercando a aguas más frías o a tierra, la velocidad

⁵⁵ OCHA, Disaster Response Preparedness toolkit. Obtenido en: <http://ocha.unog.ch/drptoolkit/HWindstorm.html>

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Ibid.

se ve reducida convirtiéndose en fuertes lluvias.⁵⁸ Lluvias donde también pueden crear problemas si la población está en zonas vulnerables o poco seguras.

Los huracanes son medidos bajo la escala de intensidad Saffir Simpson. Esta escala tiene 5 categorías, donde la categoría 1 tiene vientos entre 119 a 154 km/h el cual pueden producir daños mínimos, y la categoría 5 con vientos mayores de 250 km/hr, creando danos catastróficos.⁵⁹

El 14 de febrero del 2011, un ciclón Bingzia, categoría 3 con vientos de 160 km/h, que azotó al noroccidentes de Madagascar. Tras su paso dejó 22 muertos, 13 heridos y 25,845 desplazados.⁶⁰

- Terremotos: Los terremotos son movimientos de tierra causados por las 7 fallas que la tierra tiene. Las ondas creadas por el movimiento de la tierra y la magnitud del mismo, puede causar tsunamis (olas de más de 10 metros que pueden destruir una ciudad), deslizamientos de tierra, replicas, etc.⁶¹ El impacto del terremoto es medido por la escala Richter, donde el < 5,0 es un movimiento suave con destrucciones mínimas y > 8,0 son movimientos muy fuertes con destrucciones catastróficas. De acuerdo con OCHA, un terremoto con una escala de > 6,0 en una profundidad de 30km tiene más probabilidad de tener consecuencias humanas, y destrucción en zonas vulnerables.⁶²

El 24 de Marzo del 2011, un terremoto de 7,0 en la escala Richter, azotó el estado de Shan de Myanmar dejando 74 muertos y 125 heridos.⁶³ Otro ejemplo de terremotos donde a su vez ha ocurrido un tsunami es en Japón, Estado desarrollado y donante. El 11 de marzo de 2011, un terremoto de 8.9 en la escala de Richter golpeo el noreste de Japón, con un Tsunami posteriormente de más de 30 metros dejando 11,600 muertes y 16,450 desaparecidos.⁶⁴

- Inundaciones: Las inundaciones son causadas por fuertes lluvias y/o por desbordamiento de represas, ríos o del mar. Como consecuencia de las inundaciones, muchas vidas humanas se pueden ver afectadas, como también edificaciones, afectando a su vez el desarrollo de las actividades locales y nacionales. Este tipo de desastre natural se puede proveer ya que es un proceso paulatino.

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Hurricane Features. Obtenido en: <http://www.comet.ucar.edu/nsflab/web/hurricane/314.htm>

⁶⁰ Reliefweb. Madagascar Cyclon Report

⁶¹ OCHA, Disaster Response Preparedness toolkit. obtenido en: <http://ocha.unog.ch/drptoolkit/HEarthquake.html>

⁶² Ibid.

⁶³ Reliefweb. Myanmar Earthquake Report

⁶⁴ Reliefweb Japan Earthquake and Tsunami Report

- Sequías: las sequías se han agravado por del cambio climático, y se pueden dar en todas las zonas climáticas.⁶⁵ Las sequías son provocadas por varios días o meses sin lluvias, y afectan no solamente la agricultura de la zona, sino que produce grandes pérdidas humanas y/o pérdidas económicas.
- Epidemias: las epidemias, son definidas por la real Academia Española, como enfermedades, usualmente causadas por una infección o parásito, que se propaga durante el tiempo, afectando simultáneamente a gran número de personas.⁶⁶ Estas epidemias pueden ser el cólera, la malaria, la fiebre amarilla o el VIH Sida.

Es natural que un Estado con condiciones de fragilidad después de pasar por un conflicto armado o por un desastre natural, se revulnerabilice, pero esta situación debe conllevar a que los derechos fundamentales dejen de ser proveídos o por el estado o por la cooperación internacional. Y es por esta razón que el papel internacional juega un rol importante en fomentarla continuidad y la protección de la sociedad civil, por un periodo de tiempo, esto si el estado se ve imposibilitado en proveerlo., como pudo ser el caso de Haití.

2.2.3 Obstáculos para la educación en momento de conflicto y desastre natural.

Save the Children entiende que las condiciones de emergencia educativa debida al marco de un conflicto armado siguen otros patrones. Esta organización, referente del Clúster de Educación, ha definido a los estados frágiles afectados por conflictos, CAFS como grupo de Estados con significatividad suficiente para distinguirlos en los análisis comparativos. Los CAFS son Estados clasificados como Estados frágiles con disparidad de ingresos, debilidad gubernamental e inequidad, que además están afectados o han estado afectados por un conflicto armado actual o próximo⁶⁷. Según esta organización, en estos países se debe atender el sector educación, no solo durante el conflicto sino en situaciones de post-conflicto, ya que la inversión en educación tiene un impacto positivo en la reforma social y proceso de transformación existiendo una correlación significativa entre altos niveles de escolarización y un menor riesgo de recaída en una guerra civil⁶⁸.

⁶⁵ OCHA, Disaster Response Preparedness toolkit obtenido en: <http://ocha.unog.ch/drptoolkit/HDrought.html>

⁶⁶ Real Academia Española, Epidemias, obtenido en: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=epidemias

⁶⁷ Iker I. De Urrutia, **La educación en estados afectados por conflictos violentos: herramienta humanitaria hacia una cultura de paz positiva** (Bilbao: Universidad de Deusto, 2009) p. 42

⁶⁸ Ibid.

Es muy difícil medir con datos empíricos, debido a la falta de atención de la comunidad internacional, los efectos negativos que un conflicto armado acarrea en la población, como son la pérdida familiar, heridas físicas y psicológicas, inseguridades, traumas, desplazamientos forzosos destruyendo la familia y la comunidad.

De acuerdo con el informe de Seguimiento de la EPT, en el mundo hay 67 millones de niños y niñas de 6 a 12 años que aún no asisten a la escuela, y de esos 28 millones, residen en CAFS. En base a ese mismo informe, niños y niñas que acuden a la escuela en Estados frágiles tienen más probabilidad de desertar de la escuela primaria.⁶⁹ En cuanto a índices de alfabetización, solo 79% de adolescentes y 69 % de adultos saben leer y escribir comparado a un 93% y un 85% en otros Estados⁷⁰. En cuanto a la mortalidad infantil, 12 de cada 100 niños y niñas mueren antes de cumplir 5 años.⁷¹

Los conflictos armados hacen que niños y niñas se vean amenazados constantemente, quitándoles la inocencia de sus primeros años. De acuerdo con el Informe de Seguimiento de UNESCO 2011, se estima que hasta el 2008, más de 2 millones de niños y niñas han muerto durante un conflicto, y por lo menos 6 millones han quedado incapacitados. 300,000 niños y niñas son explotados como soldados de guerra y puesto en primera fila como carne de cañón, y otros 20 millones han tenido que fugarse de sus casas como refugiados o desplazados.⁷²

Mucha de la población que habita en los CAFS son población vulnerable a no recibir una educación de calidad por las razones descritas anteriormente. El conflicto y la violencia es aun el principal obstáculo que impide la continuidad de una educación de calidad. A estos, se le suman la discriminación en cuanto a etnia e idioma por el refugio y desplazamiento. Los países receptores de población refugiada, a pesar de no tener un conflicto, pueden verse contagiados de los problemas derivados del país vecino, afectando con ello la calidad de la educación tanto de sus escolares residentes como de los refugiados. Estos problemas pueden venir derivados tanto por la fuga de cerebros, debida a la situación de inestabilidad del país, así como la falta de docentes y cualificación de los mismos.

En un momento de conflicto, los obstáculos antes descritos se ven multiplicados a su máxima exponencial, debido a la vulnerabilidad que crea el conflicto. Podemos decir que después de un conflicto hay más pobreza, más malnutrición, más inasistencia o deserción escolar, más inequidad, más inseguridad en las niñas, más demandas de maestros/as porque han muerto o han huido, pérdida

⁶⁹ UNESCO, **EFA Global Monitoring Report: The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education**, p 132

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Ibid.

⁷² Ibid., p.142

de algún familiar, de su hogar, de la escuela y de las aspiraciones y deseos de toda una generación de niños.⁷³ El conflicto armado es como lo describe UNESCO en su último informe, un desarrollo a la inversa.⁷⁴ Los efectos creados por los conflictos agudizan las desigualdades de educación y esto se puede visibilizar debido a un nuevo instrumento creado en 2010 por UNESCO para medir la Marginación de la Educación (DME) y proporciona una idea de la amplitud de la marginación dentro de los Estados y de la composición social de los marginados.⁷⁵

Dentro de los Estados frágiles con conflicto, existen grandes disparidades en educación entre regiones, lenguas, etnias, etc, como es el caso de Costa de Marfil. Como se puede observar en el Gráfico 2, la región norte del Estado es la que tiene mayores índices porcentuales, de casi un 50% de diferencia, tanto en la penuria extrema de la educación como el porcentaje de niños y niñas sin educación.

Esta diferencia del Norte con las regiones del centro y del sur es debida al conflicto étnico que dio inicio en 1993 con la llegada Henri Konan Bédié al poder, el cual instauró una nueva política electoral basada en “Ivorite” es decir, una distinción racial entre los marfileños cristianos de “origen puro” del sur y los marfileños musulmanes de “origen mixto” (originarios de Mali y Burkina Faso en su gran mayoría) del norte;⁷⁶ creando fuertes conflictos raciales, dos golpes de estado con una destrucción a la unidad del Estado, y por ende la creación de las desigualdades regionales, donde no solo se ha visto afectado la parte política y económica, si no la social.

Como se mencionó anteriormente, los conflictos agudizan las desigualdades afectado en su gran mayoría a las niñas y mujeres. Siguiendo con Costa de Marfil, el 59% de las niñas, versus el 36% de los niños, de 17 a 22 años han cursado menos de cuatro años de estudio (penuria de educación). De igual manera en la zonas rurales la penuria de educación es de un 57% mientras que en las zonas urbanas es de un 42%; y esto mismo se puede ver caracterizado en los distintos estratos sociales, donde el estrato 1 tiene una penuria de educación de 71% mientras que en el estrato 5 tienen un 33%⁷⁷.

Usando los datos del promedio de años de estudio de DME, Costa de Marfil tiene un promedio de 4.3 años de estudio, donde el 20% más rico tiene un promedio de 6.3 años de estudio, versus dos años de estudio del 20% más pobre. Y las niñas de 17 a 22 años pobres, residentes en

⁷³ Ibid., p. 131

⁷⁴ Ibid.

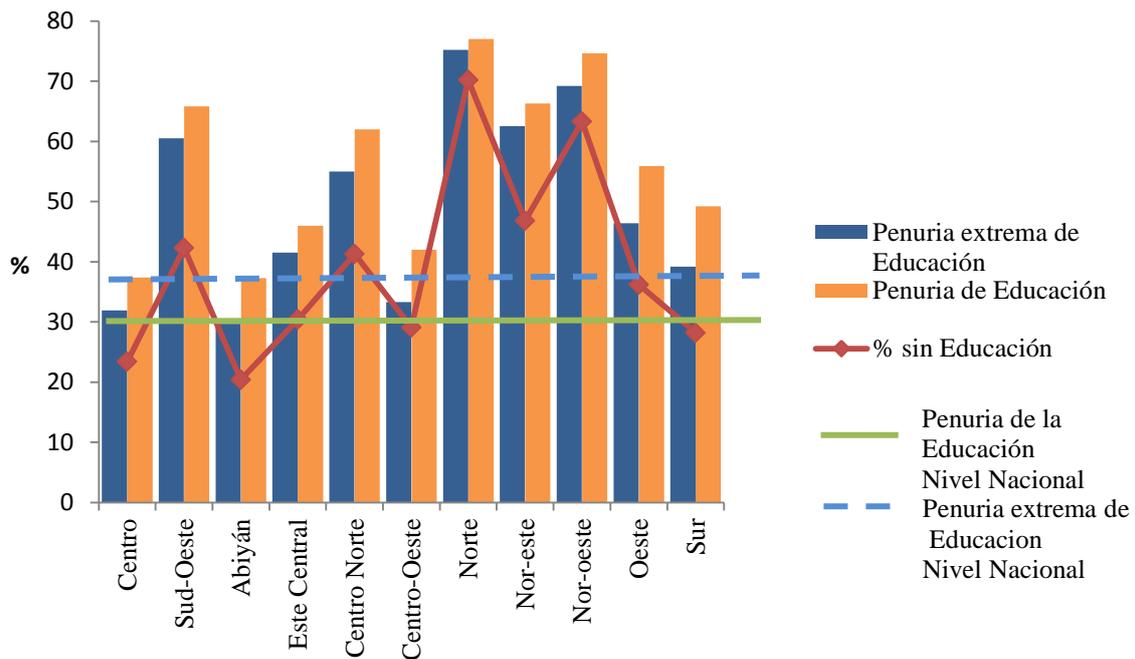
⁷⁵ UNESCO. *Informe de Seguimiento de la EPT. Llegar a los Marginados*, p. 138

⁷⁶ Bonetti, G, Cristina. *Crisis de Costa de Marfil. Fragmentación étnica, desigualdad geográfica y el poder político* (http://cdri.funglode.org.do/index.php?option=com_content&view=article&id=353:la-crisis-de-costa-de-marfil-fragmentacion-etnica-desigualdad-geografica-y-el-poder-politico&catid=227:africa-subsahariana&Itemid=101)

⁷⁷ UNESCO, *Deprivation and Marginalization in Education* Obtenido en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/html/dme-4.html>

zonas rurales tienen un promedio de un año de estudio posicionándose en la penuria extrema de educación (jóvenes escolarizados con menos de dos años de estudio); mientras que las jóvenes ricas residentes en zonas rurales tienen un promedio de 6 años de estudio, versus jóvenes con dinero residentes en zonas urbanas con un promedio de 5 años de estudios.⁷⁸ Ver gráfico 2.

Gráfico 2. Marginalización de la educación en regiones en Costa de Marfil



Fuente: Elaboración propia basada en UNESCO. Marginalización de la Educación. 2010

Existen otros tipos de obstáculos en la educación, los cuales también ocurren en momentos de normalidad, pero en momentos de conflicto o post conflicto se incrementan los niveles afectando a los niños/as como anteriormente se pudo demostrar. Esos obstáculos son etnia, e idioma, y refugio o desplazamiento. Suceden después de un conflicto de un Estado vecino o del mismo Estado donde personas de diferentes religiones, etnias, lenguas se refugian en otros estados o se desplazan a otras regiones del mismo estado por temor, o por buscar una estabilidad y una seguridad. El problema es que la mayoría de Estados o regiones del mismo estado, receptores de refugiados o desplazados, no tienen la capacidad ni la voluntad de recibirlos, haciendo que esa población sea más vulnerable.

⁷⁸ Ibid.

2.2.4 Refugio o desplazamiento

En el 2008 hubo 42 millones de personas desplazadas en el mundo entero, de los cuales 15.2 millones cruzaron fronteras hacia otros estados como refugiados, y 26 millones se movilizaron dentro del mismo estado como desplazados internos. 827.000 pidieron asilo político.⁷⁹ En un informe reciente realizada por ACNUR, se estima que el 45%, o 19.5 millones, de desplazados internos, refugiados y personas busca de asilo, son menores de 18 años.⁸⁰

Existen diferencias entre los desplazados internos y los refugiados. Entre ellas están las leyes internacionales. Los refugiados están amparados por leyes y acuerdos internacionales que ACNUR como organismo internacional vela por que se cumplan, incluyendo el derecho a una educación. En los desplazados internos no existen instrumentos legales para que los derechos fundamentales se cumplan, ya que esas responsabilidades recaen en las autoridades de su mismo estado, que en muchos casos son estados frágiles.

Existen también otros tipos de obstáculos que hacen difícil proveer educación a niños y niñas en campos de refugiados o desplazados internos los cuales hacen la espiral de barreras nunca llegue a su fin. Hay un factor muy característico tanto para los refugiados como para los desplazados, que es el estigma que representa dentro de la sociedad el pertenecer a este grupo social, y que les hace ser discriminados y excluidos por la sociedad o por el estado que los acoge.

Aunque como se mencionó anteriormente, los refugiados cuentan con leyes internacionales que amparan sus derechos, hay un gran desfase entre lo que dice la ley y en cómo se cumple esta. Es decir, de acuerdo con el Informe de seguimiento de EPT 2011, la participación escolar en los campos de refugiados es de un 69% y la secundaria es de solo un 30%.⁸¹ La disparidad de género, vuelve a jugar un papel discriminatorio en los campos de refugiados, ya que existe un promedio de 8 niñas por cada 10 niños en la escuela primaria.⁸² En cuanto al número de niños por maestro, en los campos de refugiados hay un ratio de 50 niños/as por un/a maestro/a, y a esto se le tiene que incluir que solo la mitad de los maestros/as están debidamente capacitados para impartir clases.⁸³ Esta información fue recogida en un estudio realizado en el 2008 por ACNUR con 127 campos de refugiados.

La falta de seguridad en las escuelas en campos de refugiados juega un papel clave para que haya poca asistencia, a lo que se suma, la escasez de profesorado bilingüe capacitado y el bajo nivel

⁷⁹ Dryden-Peterson, *Barriers to Accessing Primary Education in Conflict-Affected Fragile States*, p. 32

⁸⁰ UNHCR, *2009 Global Trends- Refugees, Asylum-seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons* (Geneva: UNHCR, 2009), p.2

⁸¹ UNESCO, *EFA Global Monitoring Report: The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education*, p .154

⁸² Ibid.

⁸³ Ibid.

académico debido a la escasa formación del profesorado, que suele ser residente de los mismos campos de refugiados y ex estudiantes de esas escuelas.

En los campos no existen certificados reconocidos por los estados que certifiquen lo aprendido, es decir que si un niño que ha completado el último grado de la primaria en un campo de refugiado y se vuelve a su Estado de origen, ese niño probablemente deba repetir o toda la primaria o algunos grados creando sentimientos de pérdida de tiempo y deslegitimada en el proceso.

Por otra parte el desplazado interno sufre barreras de costos elevados de matrículas para ir a la escuela, inseguridad en las escuelas, pocas o nulas escuelas habilitadas y con fácil acceso, o trabajos forzosos desde temprana edad, entorpeciendo así ese derecho fundamental de la educación. El gran problema de esto, es que los desplazados internos no están visibilizados, o sus problemas no se visibilizan tan fácilmente como los del refugiado, limitándolos y marginalizándolos mucho más.

En el momento después de un desastre natural, la población afectada se ve obligada o a refugiarse en casas de amigos, vecinos o familiares, o en las escuelas, dado que estas tienen infraestructuras más resistentes, son más amplias y para identificarlos y ayudarlos es más fácil.

El problema de esto es que las escuelas quedan totalmente deshabilitadas para su funcionamiento, obligando a suspender las clases, a darlas en espacios abiertos, que pueden ser inseguros, o en el mejor de los casos darlas en aulas habilitadas donde los niños, niñas y refugiados comparten el salón de aula, como fue el caso de Japón después del terremoto del 11 de Marzo. Los colegios que no están ocupados por refugiados están destruidos al igual que los materiales de clases. El problema es que las escuelas después de servir como albergues quedan inservibles, afectando y retrasando aún más el inicio a la educación.

Al igual que en un conflicto, los maestros/as pueden haber perdido la vida, o haber emigrado a otras ciudades u otros estados, dejando un déficit de personal capacitado.

Además de lo mencionado, niños y niñas después de un desastre natural, como de un conflicto, pueden ser protagonistas de un círculo peligroso. Es decir, como las escuelas están inhabilitadas, los niños y niñas dejan de ir a la escuela, esto crea que pierda el ritmo o la rutina escolar, haciendo que salgan a la calle a buscar trabajo. Estos niños y niñas por ende tienen mayor probabilidad de explotación laboral, abuso sexual, prostitución, o tráfico de menores.

3. LAS RESPUESTAS INTERNACIONALES Y NACIONALES A LA EDUCACIÓN EN MOMENTOS DE CRISIS.

Como se pudo demostrar en el anterior capítulo, los conflictos armados, los desastres naturales y la fragilidad de los Estados crean daños, algunos irreversibles, agudizando los problemas del sistema educativo que existían en momentos de normalidad y dejando, por ende, de proveer un derecho fundamental. En este capítulo se hablará de la Educación en Emergencias, como una propuesta y respuesta alternativa ofreciéndole, tanto a los niños y niñas como a las comunidades, una educación de calidad y una protección; y se mostrará el papel que juegan los diferentes actores claves.

3.1 Educación en Emergencias

Existen actualmente 28 millones de niños y niñas sin escolarizar, residentes en estados frágiles y que suponen el 42% del total mundial. Estos niños y niñas residen en Estados con algún conflicto y en donde su derecho fundamental de una educación de calidad se ve violada o entorpecida.

Después de una emergencia, la respuesta humanitaria internacional se centra en suministrar nutrición, cobijo, y agua y saneamiento, dejando de lado la educación para un trabajo de desarrollo posterior, siendo este un sector importante para complementar la respuesta. Es por esta razón que se quiere incluir la educación como un “cuarto pilar” de la ayuda humanitaria, llamándola Educación en Emergencias.

Una emergencia vulnerabiliza a los niños y niñas, y su desarrollo y sus vidas se ven totalmente perturbadas mientras intentan sobrevivir y paliar con las nuevas situaciones que la emergencia ha creado, sobrellevando pérdidas familiares, miedos, problemas psicológicos, emocionales, físicos y sociales, nuevas responsabilidades creadas para los adultos, entre otras, exponiéndose a una peligrosa situación. Es por esta razón que es indispensable la reapertura de las escuelas o de ambientes de aprendizaje seguros con el fin de restaurar, en lo posible, la normalidad con actividades de recreación, y de aprendizaje; sin olvidar que es necesario tener, aunque sea, parcialmente cubierto el cobijo, la nutrición, y el agua y saneamiento, ya que sin las anteriores intervenciones es muy difícil la apertura de las escuelas.

De todas maneras, no siempre se tiene la suerte de reiniciarlo, ya sea por la gravedad de la situación, por la falta de capacidad de la comunidad, o por la falta de voluntad y disposición del

Estado. Y debido a esto existen efectos colaterales si esa educación no se restablece en un tiempo después de la emergencia.

La educación temprana hace que el trauma psicosocial post-emergencia ayude a reducir consecuencias del impacto en los niños y niñas como es el aislamiento social, el apartarse de las actividades recreativas como jugar, dejar de reír o de demostrar sus emociones. A todo esto se le suma agresividad, depresión, tristeza, culpabilidad, insomnio, pesadillas, desordenes psicosomáticos, falta de atención y concentración en la escuela⁸⁴. La educación hace que se tenga un sentimiento de esperanza el cual se puede ver perdido cuando sus posibilidades de aprender se ven estancadas.

Los programas de educación tienen que estar adaptados, diseñados e implementados dependiendo del contexto de la emergencia. A corto plazo, dándole soluciones temporales, enseñando en carpas suministradas por diferentes organismos internacionales y utilizando Kits como materiales didácticos; y a largo plazo, donde la emergencia es crónica o compleja, respondiendo a las necesidades de los niños y niñas en campos de refugiados y/o desplazados.

ACNUR, UNESCO y UNICEF propusieron actividades para responder en tres diferentes fases: actividades recreativas en la primera fase, donde es recomendable comenzarlas 3 meses después de la emergencia; actividades de educación no formal en la segunda fase, y actividades de educación formal en la tercera fase, las cuales darían lugar en los seis meses siguientes, al restablecimiento del sistema de escolarización básica. Para asegurar el respeto de los derechos y el cambio de ciertos comportamientos, estas actividades deben incluir a todos los miembros de una comunidad: niños y niñas, mujeres, hombres, discapacitados, desplazados, refugiados.

La Educación en Emergencias no solo ayuda a suministrar un derecho fundamental, de calidad e inclusivo, sino que ayuda a los niños y niñas a sentirse protegidos en espacios de aprendizaje seguros, les crea una rutina, les da estabilidad, les ayuda a sobrellevar los traumas psicológicos y reintegrarse en la sociedad. A su vez le da herramientas por medio de conocimiento y habilidades para sobrevivir a una crisis mediante la enseñanza de prácticas de higiene, prevención del VIH/sida, la protección contra minas⁸⁵, prevención y mitigación de desastres y de conflictos.

Al mismo tiempo la educación protege a los niños y niñas de violaciones que podrían conllevar enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados, prostitución, abuso y adicción

⁸⁴ Johannes Zutt, *Children of war: wandering alone in southern Sudan* (New York: UNICEF, 1994), pp.37–40; Hirut Tefferi, *Psychosocial Needs of Children in Armed Conflict and Displacement. A Module for Training Teachers and Caregivers*. (Stockholm: Radda Barnen, 1999), p. 17

⁸⁵ INEE, *Promoviendo el acceso a una educación segura y de calidad para todas las personas afectadas por crisis* http://www.ineesite.org/uploads/documents/store/INEE_Brochure_in_Spanish.pdf

a las drogas, problemas mentales, explotación laboral o reclutamiento forzoso a fuerzas o grupos armados.⁸⁶

La gran pregunta que todos el mundo se hace es cuándo se debe iniciar la educación de emergencias. De acuerdo con el artículo de Margaret Sinclair, *Education in Emergencies*, es importante que la respuesta sea lo más rápida posible para así poder satisfacer las necesidades de los niños y niñas creadas después de la emergencias, complementándola con la ayuda recibida de agua y saneamiento, cobijo y nutrición. El reestablecimiento de la educación no implica solo la construcción de edificaciones. El aprendizaje se puede realizar bajo carpas, bajo árboles o en casas de vecinos, y el tipo de educación que se debe ofrecer es una educación no formal, apoyada por las comunidades de base para darle mayor eficacia, y a su vez apoyarse en los distintos kits de educación que tanto INEE como otros organismos multilaterales (UNICEF, UNESCO) o Save The Children dan como material de aprendizaje y de recreación.

Cuando una comunidad o la población en un campo de refugiados ve que las necesidades básicas de agua y saneamiento, cobijo y nutrición están cubiertas, la necesidad de restaurar la educación comienza a surgir. En muchos campamentos de refugiados o de desplazados, los mismos miembros de la comunidad se ofrecen voluntariamente para proveer ese derecho, utilizando materiales que encuentran (carpas, piedras, palos, el suelo, etc) para crear espacios temporales y actividades educativas. Posteriormente, estas escuelas son incorporadas a un sistema organizado, las cuales son apoyadas por ONG y organizaciones internacionales.

El concepto de Educación en Emergencias entra a estar en primera plana de las discusiones de la ayuda humanitaria en 1990 con el concepto de “emergencias humanitarias complejas”. En el 2000 comienza a aparecer en informes de las respuestas de diferentes crisis que hasta ese año ocurrieron como la de Bosnia y Herzegovina, Sudan, Rwanda, etc, donde describían los programas de educación con términos como “*Respuesta rápida en la educación después de una emergencia compleja*”⁸⁷ o “Educación como ayuda humanitaria”⁸⁸. Pero no se visibilizó el problema de los niños y niñas fuera de la escuela en Estados en conflictos y la vulnerabilización del derecho a una educación hasta 1994, cuando la ONU nombró a la política y activista Graça Machel, para realizar un estudio sobre las repercusiones de los conflictos armados en los niños. En ese informe se destacó que “la repercusión de los conflictos armados sobre los niños y niñas debe ser preocupación responsabilidad de todos y todas”.⁸⁹ Como conclusiones del estudio se reflejó la problemática de los niños y niñas y se recomendó que la educación debía ser un tema prioritario en las respuestas humanitarias y que la

⁸⁶ General Assembly Security Council, *Children and armed conflict: report of the Secretary-General* (New York: United Nations, 2000), p. 11

⁸⁷ Margaret Sinclair, *Planning education in and after emergencies* (Paris: UNESCO, 2002), p.21

⁸⁸ Ibid.

⁸⁹ Graça Machel, *Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños* (New York: United Nations, 1996) <http://www.un.org/children/conflict/spanish/themachelstudy.html>

protección de esos niños y niñas no puede ser una labor exclusiva de un solo representante u organismo internacional, sino del estado con ayuda de la comunidad internacional; sentando las bases de que las instituciones internacionales, programas, y los mismos estados se debían volver en proteger a los niños y niñas afectados por conflictos armados.

3.2 Papel de los actores claves

Afortunadamente existen iniciativas que aglutinan investigadores, políticos, ONG, organismos multilaterales y donantes que han conseguido llevar la Educación en Emergencias a ser un tema prioritario en las respuestas humanitarias, reglamentando su ejecución y mejorando su calidad⁹⁰, y que se promueva como un Derecho Fundamental como está plasmado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. De todas formas continúa siendo un tema muy nuevo, con muy poca financiación y apoyo, y por ende, con un reto importante, la de la coordinación entre todos.

3.2.1 Red Inter-agencial Para la Educación en Situación de Emergencias (INEE)

INEE nace en el 2000 durante la sesión de estrategias del Foro de Mundial para la Educación en Emergencias en Dakar. Su sede está en UNESCO en París y “es una red global abierta de organizaciones no gubernamentales, organismos especializados de las Naciones Unidas, donantes, gobiernos, personal docente, investigadores e individuos de las poblaciones afectadas, que colaboran para velar por el derecho de todas las personas a una educación de calidad y asegurarla en situaciones de emergencia y en las tareas de reconstrucción posteriores a las crisis.”⁹¹ Cuyo objetivo es asegurar que⁹²:

- Todas las personas afectadas por crisis e inestabilidad tengan acceso a una educación segura, relevante y de calidad.
- Los servicios de educación, que preservan y salvan vidas, se incluyan en todas las respuestas de emergencia como un componente esencial de la ayuda humanitaria.
- Los gobiernos y los donantes aseguren fondos sostenibles y desarrollen políticas holísticas para asegurar la preparación educativa, prevención de crisis, mitigación, respuesta y recuperación.
- Todos los programas de educación que se preparan y que responden a situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana sean consecuentes con las Normas Mínimas de INEE y sean responsables de la calidad y los resultados.

⁹⁰ Jimenez Dato, *Educación en situación de Emergencia y Conflicto*, p. 58

⁹¹ INEE, *Promoviendo el acceso a una educación segura y de calidad para todas las personas afectadas por crisis* http://www.ineesite.org/uploads/documents/store/INEE_Brochure_in_Spanish.pdf

⁹² Ibid.

En 2003-2004 los Estándares Mínimos de Educación en Emergencias (EMEE) se crean debido a la participación local, nacional, e internacional. Estas normas se basan en la CDN, en la Carta Humanitaria del proyecto Esfera, y en el Marco de “Acción de Educación Para Todos”.

Las Normas Mínimas trabajan en 5 ámbitos, 1) Normas fundamentales, que incluye la participación comunitaria, la coordinación y el análisis. 2) Acceso y ambiente de aprendizaje, 3) enseñanza y aprendizaje, 4) maestros y otro personal educativo, 5) políticas educativas. Se trabajan en estas áreas principales con el fin de asegurar un nivel de calidad y responsabilidad en la educación en emergencias, y a su vez trabaja para que la educación en emergencia sea reconocida como una prioridad en la respuesta humanitaria.

3.2.2 Clúster de Educación

El Clúster de Educación, fue creado para reforzar el plan de actuación coordinación y capacidad técnica dentro del sector educativo para responder a las emergencias humanitarias⁹³. Esta co-liderado por UNICEF y Save The Children, y actualmente están siendo activos en 38 Estados, de los cuales 31 son CAFS

El Clúster trabaja a nivel global difundiendo la comprensión sobre la importancia de la educación en la respuesta humanitaria; ofreciendo una respuesta rápida a las emergencias; coordinando el trabajo de todas las agencias involucradas en la respuesta humanitaria; apoyando los planes de preparación para emergencias y reforzando la capacidad del personal que trabaja en la respuesta humanitaria⁹⁴. A nivel nacional el Clúster trabaja estableciendo redes de agencias sobre el terreno para ofrecer una respuesta a emergencias coordinada y de alta calidad; asegurando la colaboración con otros clústers como el de protección, refugio, gestión de los campamentos y recuperación temprana⁹⁵.

⁹³ Victoria Turrent, *El Último de la Fila, Último de la Clase 2009* (Londres: Alianza Internacional Save The Children, 2009), p.13

⁹⁴ Save The Children, *Delivering Education for Children in Emergencies: A key building block for the future* (London: International Save The Children Alliance, 2008), p.11

⁹⁵ Turrent, *El Último de la Fila, Último de la Clase 2009*, p.13

3.2.3 UNICEF

La prioridad de UNICEF en una emergencia es de proteger a los niños y niñas de inseguridades y de continuar proveyendo los derechos fundamentales. UNICEF cuenta con diferentes iniciativas para proteger a la infancia entre las que destacan:

- **Kit Escuela en una caja:** contienen herramientas y materiales para el docente y 40 estudiantes para continuar la educación de los niños y niñas 72 horas después de una emergencia. Estos kits están compuestos de libros de ejercicios, lapiceros, lápices, borradores, tijeras, láminas de alfabeto, números, y tablas de multiplicar, cubos de madera que sirven para contar, una pizarra con pinturas especiales para escribir en ella, etc.
- **Kit de Recreación:** cuyo objetivo es el de asegurar el juego y el deporte de los niños y niñas, como herramienta de terapia frente a los traumas creados por el desastre, conflicto, desplazamiento, guerras, etc. Este kit cuenta con materiales de juegos y deportes para 90 niños y niñas.
- **Espacios amigables:** Está diseñado para crear áreas seguras o amigables para los niños y niñas donde pueden jugar, socializarse, aprender, expresarse libremente, y sirve como lugar de encuentro o reunificación de niños y niñas con sus familias, para proporcionar cuidados médicos y de nutrición.

3.2.4 Save The Children.

Es la ONG líder en temas de educación y protección para la infancia. Gracias a sus distintas campañas como “*Rewrite The Future*” o “El Último de la Fila, el Último de la Clase”, han visibilizado la necesidad de proveer educación en momentos posteriores a una emergencia o durante un conflicto armado, y las ventajas que este tiene sobre los niños y niñas en temas de protección; dándole, por ende, un papel importante ante los ojos de la comunidad internacional. A su vez aboga por: asegurar una educación de calidad; porque las escuelas sean espacios seguros; para que los gobiernos y organizaciones internacionales le dé la importancia necesaria a la educación en todo momento de una emergencia; y que a su vez, se incremente el financiamiento, tanto privado como público.

Desgraciadamente, los roles de las distintas ONG, Organizaciones Internacionales e instituciones educativas del Estado, no se ven lo suficientemente claros en el momento de una emergencia, y se produce un solapamiento de las actividades que crean descoordinación y que pueden llevar a desacreditarlas ante la comunidad, y las instituciones.

3.3 La financiación internacional de la educación en contextos de crisis

Para poder alcanzar la educación primaria universal, es necesario que haya una financiación externa de 9.000 millones de dólares.⁹⁶ Los flujos de ayuda en el sector de la educación en los CAFS, por parte de la comunidad internacional siguen estando muy por debajo de lo necesitado y solo se destina el 21% del 58% necesario para alcanzar dicho objetivo⁹⁷. Independientemente del aumento que ha habido de 6.300 millones de dólares en 1999 a 11.000 millones de dólares en 2007 en el sector educación, solo 1.400 millones de dólares se desembolsaron en los CAFS para cubrir las necesidades de educación, el cumplimiento de los objetivos se va alejando poco a poco.

Está claro que los donantes le dan más importancia a la educación en Estados de renta media (MICs) que a los Estados de rentas bajas (LICs) o a los propios CAFS, ya que el 38% de la ayuda a la educación en el periodo 2005/2007 estaba siendo dirigida a los Estados de renta media, mientras el 21% de ese presupuesto estaba siendo dirigido a los CAFS, teniendo en cuenta que en estos Estados residen “más de las mitad de los niños y niñas que no van a la escuela en todo el mundo”⁹⁸.

Se han creado varios mecanismos de financiación para poder ayudar a los Estados en especial a los CAFS para ofrecerle una financiación flexible, rápida, y de largo plazo para que cumplan con la EPT. Los mecanismos son:

- Fast Track Initiative (FTI): su objetivo es el de acelerar el progreso hacia la EPT para 2015, por medio de propuestas donde el mayor número de donantes se unieran a apoyar la educación a través del compromiso y la ejecución de políticas educativas (planes educativos) por parte de los Estados receptores y una rendición de cuenta sobre los resultados.

Aunque como propuesta era la adecuada, está iniciativa tiene muchas críticas, ya que los requerimientos para poder acceder al Fondo Catalizador (principal mecanismo de financiación) son muy complicados de conseguir por el grado de fragilidad que los estados necesitados de este fondo poseen. Por otra parte, el desembolso de los fondos para los estados que aprobaban los criterios nunca llegaba o tardaban.

- Fondo Global para la Educación: se creó para que funcionara como un fondo multilateral, cuyos objetivos son “solucionar el lento progreso hacia la EPT, movilizar un mayor número de fuentes de financiación de la educación y para mejorar la rendición de cuentas de los donantes frente a la ayuda adicional para la educación”⁹⁹.

⁹⁶ Ibid., p5

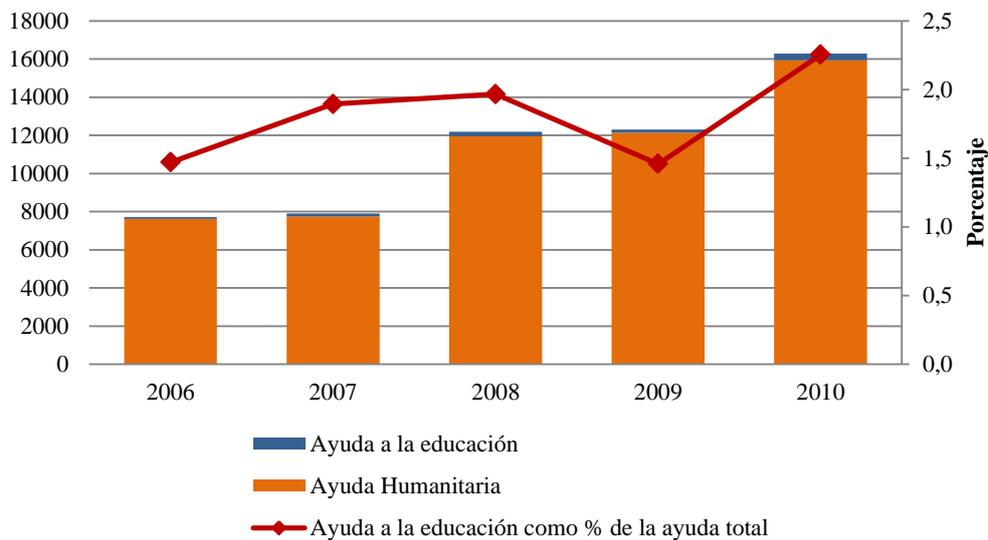
⁹⁷ Ibid., p3

⁹⁸ Ibid.

⁹⁹ Ibid.,p10

Debido al duro trabajo de incidencia política que las organizaciones internacionales han realizado para sensibilizar y concientizar a los donantes de la importancia de la Educación en Emergencia, y al mismo tiempo a la credibilidad financiera que los donantes están teniendo por los nuevos mecanismos de financiación, como es el caso del Fondo Central para Emergencias (CERF), está habiendo incrementos sustanciales en el porcentaje de la ayuda humanitaria destinada a la educación, como se puede observar en el gráfico 3. De todas formas, sigue siendo un porcentaje muy bajo, comparado con los porcentajes de los otros sectores, Ver gráfico 4 y gráfico 5 y a esto se le tiene que sumar que el grado de compromiso de financiación del CAP de los donantes ante este sector sigue por debajo de lo que se espera. Por ejemplo, en 2010, solo se cubrió 45%, menos de la mitad, del compromiso de los donantes.

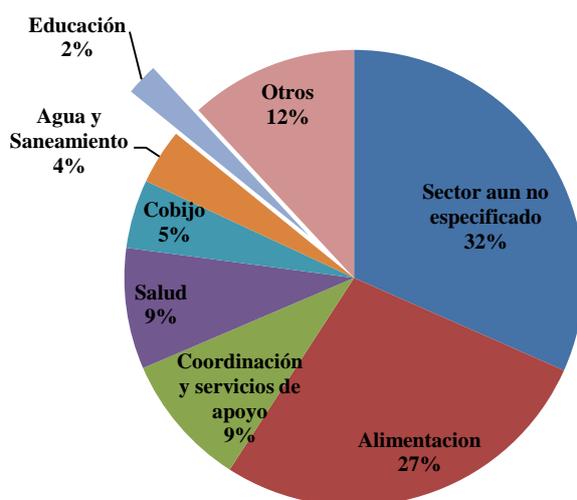
Gráfico 3. Ayuda Humanitaria Total destinada a Educación



Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos en informe El Ultimo de la Fila, Ultimo de la Clase 2009, Save the Children

En el gráfico anterior podemos ver un descenso en la ayuda humanitaria destinada a la educación de 2008 a 2009 de 2.0% a 1.5%, el cual puede ser debido a la crisis financiera que afectó los presupuesto de los Estados donantes, pero en 2010 el porcentaje de la ayuda humanitaria total destinada a la educación volvió a incrementar alcanzando un porcentaje de 2.3%, donde dos emergencias (Terremoto de Haití en Enero 2010, e Inundaciones en Pakistán en Julio 2010) fueron las prioritarias de los donantes por el nivel del desastre.

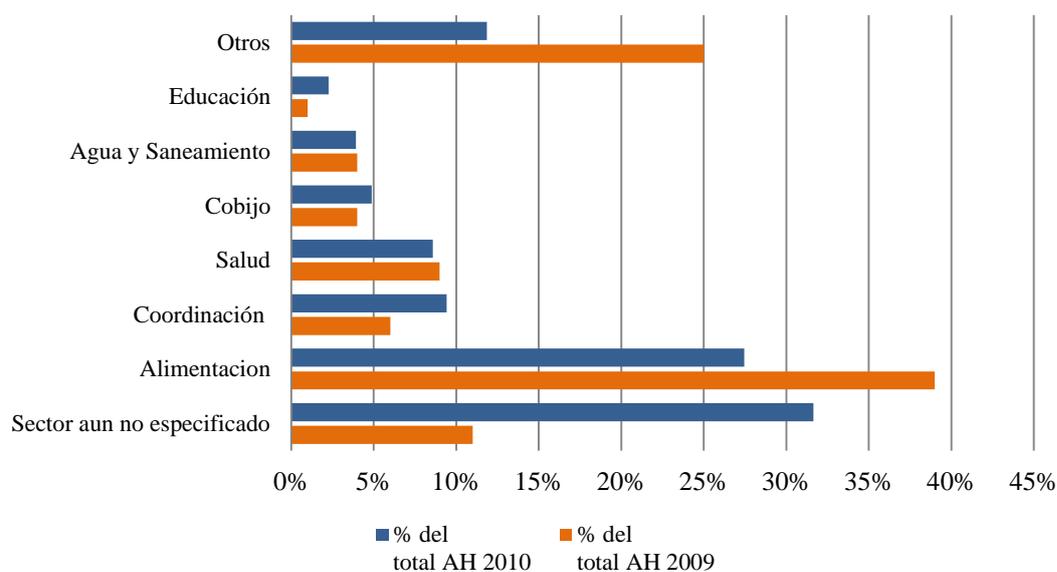
Gráfico 4. Ayuda Humanitaria en 2010: Total por Sectores



Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos en Financial Track Services (OCHA)

Como podemos ver en el anterior gráfico el 2% del total de ayuda humanitaria entre los distintos sectores en el 2010, estuvo destinado a responder las necesidades educativas, y aunque el presupuesto a educación incrementó un 1% del 2009 al 2010, como se puede observar en el gráfico 5, sigue siendo una cantidad muy irrelevante para dar cabida a una necesidad demandada por millones de niños y niñas vulnerabilizados por una emergencia.

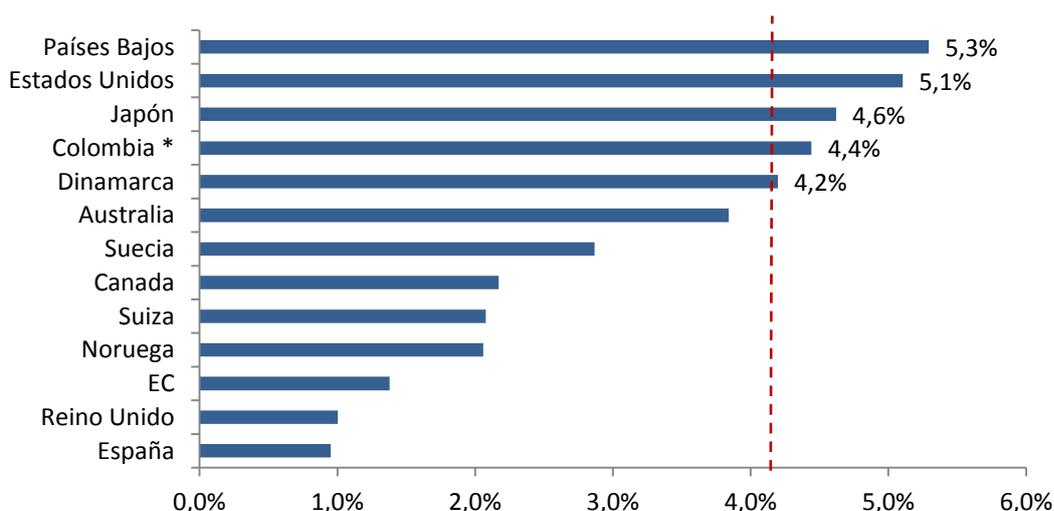
Gráfico 5. Porcentaje del total Ayuda Humanitaria 2009-2010



Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos en Financial Tracking Service (OCHA).

En cuanto al porcentaje de la ayuda que los Estados donantes destinan a educación, sigue estando muy por debajo de la cantidad objetivo, necesaria para cubrir las necesidades educativas, lo cual demuestra que la educación sigue sin ser una prioridad. Save The Children recomendó que los Estados donantes destinen a educación un mínimo de un 4.2% de su ayuda humanitaria¹⁰⁰.

Gráfico 6. Porcentaje de la Ayuda Humanitaria destinada a Educación por cada Donante en 2010



Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos en Financial Tracking Service (OCHA).

Como se puede ver gráfico 6, solo los Países Bajos, Estados Unidos, Japón, Colombia¹⁰¹ y Dinamarca, alcanzaron ese objetivo¹⁰², y solo 2 (Dinamarca y Japón) de los 5 donantes (Canadá, Dinamarca, Japón, Noruega y Suecia), que cuentan con políticas claras sobre Educación en Emergencias¹⁰³, destinaron más del 4.2% su ayuda a la educación.

¹⁰⁰ Turrent, *El Ultimo de la Fila, Ultimo de la Clase 200*, p.13

¹⁰¹ Colombia destinó 16.000.000 millones de dólares a la Organización Internacional de Migración, para garantizar el servicio de educación en 2011, de las inundaciones producidas en Colombia en 2010.

Fuente: OCHA, *Financial Track Services*, Obtenido en: <http://fts.unocha.org>

¹⁰² OCHA, *Financial Track Services*, Obtenido en: <http://fts.unocha.org>

¹⁰³ Turrent, *El Ultimo de la Fila, Ultimo de la Clase 2009*, p.14

4 EL CASO DE HAITÍ: ANTES Y DESPUÉS DEL TERREMOTO.



Haití es uno de los Estados del Caribe con más extensión territorial, con alrededor de 27,750 km², y una población de 10 millones, cuya densidad de población es de 360 personas por km². Tienen un Producto Interior Bruto (PIB) per Cápita de \$646 USD al año. En temas de pobreza, Haití es el Estado de Latinoamérica con más pobres, con un índice de pobreza de 0.306 y donde un 55% de la población vive con menos de \$1.25 USD al día, y un 72% con menos de \$2 USD al día. Tiene un Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 0.404¹⁰⁴.

Tabla 4. Repartición de la población por Departamento 2010

| Departamento | Total | Urbano | Rural | Superficie | Densidad |
|--------------|-----------|-----------|---------|------------|----------|
| Ouest | 3.724.441 | 2.887.875 | 836.566 | 4982,6 | 474 |
| Sud-Est | 584.681 | 819.87 | 502.692 | 2034,1 | 278 |
| Nord | 986.334 | 458.057 | 528.277 | 2115,2 | 466 |
| Nord-Est | 364.123 | 162.290 | 201.833 | 1622,9 | 224 |
| Artibonite | 1.596.659 | 628.839 | 967.820 | 4886,9 | 327 |
| Centre | 687.705 | 128.769 | 560.936 | 3487,4 | 198 |
| Sud | 716.269 | 150.013 | 566.256 | 2653,6 | 270 |
| Grand-Ause | 432.826 | 93.916 | 338.910 | 1911,9 | 226 |
| Nord-Ouest | 673.599 | 173.038 | 500.561 | 2102,9 | 320 |
| Nippes | 316.577 | 52.880 | 263.697 | 1267,8 | 250 |

Fuente: Instituto Haitiano de Estadística y de Información (IHSI)¹⁰⁵

¹⁰⁴ UNESCO, *EFA Global Monitoring Report: The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education*, Statistical Tables, Obtenido en: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/statistics/statistical-tables/>

¹⁰⁵ Instituto Haitiano de Estadística y de Información (IHSI), *Objectifs du Millénaire pour le Développement*,

Haití ha tenido muchos conflictos, desde su inicio como Estado independiente en 1804, pasando por duras dictaduras que duraron décadas, donde el miedo era el factor más importante para subordinar al pueblo; hasta llegar a una “democracia” donde la corrupción estaba a la orden del día. La continua inestabilidad política, lucha constante de poder, elecciones fraudulentas con revueltas, golpes de Estado, y violentos enfrentamientos entre partidos políticos armados, han impedido que Haití se desarrolle y que el “predominio del pueblo en el gobierno político de un Estado”¹⁰⁶ se fortalezca.

El poder Ejecutivo de Haití está representado por un presidente, que es elegido cada 5 años, y un primer ministro nombrado por el parlamento.

Foreign Policy posiciona a Haití en el puesto 11 en el índice de estados fallidos, después de Pakistán, y cuyas peores puntuaciones aparecen en la intervención externa, servicios públicos, demografía, gobiernos ilegítimos, y declive económico.¹⁰⁷ Señalando por ende la fragilidad del Estado.

De acuerdo con el documento del CAD *‘Principles for good international engagement in fragile states and situations’* un Estado es frágil cuando las estructuras del estado carecen de voluntad política o/y de capacidad para proporcionar los servicios básicos necesarios para reducir la pobreza, crear desarrollo, y salvaguardar la seguridad y los derechos humanos y fundamentales de la población¹⁰⁸. Está claro que en Haití existe carencias en proveer lo antes descrito, ya que el Estado tiene una presencia limitada, y en algunos casos inexistente y esto se puede visibilizar en que muchos de los servicios públicos, como por ejemplo la educación, están privatizados. Por estas carencias y por la falta de reconocimiento del pacto social, político y económico entre el estado y su población¹⁰⁹, los ciudadanos pierden la confianza y legitimidad en el estado y en sus instituciones.

La ubicación geográfica de Haití, hace que la fragilidad del estado se incremente, debido a los frecuentes desastres naturales, haciéndolo aún más vulnerable. Esto se debe a que la isla está localizada en la trayectoria de los huracanes del Atlántico, y a su vez, se encuentra encima de la placa tectónica del caribe. A esto se le tiene que añadir la vulnerabilidad ambiental que esté Estado tiene, por las continuas prácticas erróneas de agricultura que por años desarrollaron, y que como consecuencia han dejado uno de los paisajes más erosionados y deforestados de América Latina creando una inseguridad añadida a la población.

Etat, Tendances, et Perspectives (Ville de Port-au-Prince: IHSI, 2009), p.12

¹⁰⁶ Real Academia Española, democracia, obtenido es:

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=democracia

¹⁰⁷ Foreign Policy, *The failed States Index 2010*, Foreign Policy,

http://www.foreignpolicy.com/articles/2010/06/21/2010_failed_states_index_interactive_map_and_rankings

¹⁰⁸ OECD-DAC, *Principles for good international engagement in fragile states & situation* (OECD, 2007),

Obtenido en: <http://www.oecd.org/dataoecd/61/45/38368714.pdf>

¹⁰⁹ Amélie Gauthier, Madalena Mendonça Moita, *Vulnerability and causes of fragility in Haiti* (Fride, 2010)

En este capítulo se analizará la educación, como un servicio público, antes y después del terremoto que azotó a Haití el 12 de Enero del 2010. Y mostrará por ende la fragilidad que el estado posee para proporcionar un derecho fundamental, como es la educación.

4.1 La situación educativa antes del terremoto de enero de 2010.

La educación en Haití anteriormente al terremoto del 12 de Enero, tenía muchas falencias y problemas de financiamiento, así como una gran deficiencia de información ya que los datos más recientes son del 2005/2007. En 2005/2007 la inversión en educación fue de un 2.0% - 2.5% del PIB, estando por debajo del promedio de inversión del PIB en educación en Estados de renta baja, que era de un 3.2%¹¹⁰. La gran mayoría de las escuelas, el 94%, eran privadas, dejando solo un 6% restante de escuelas públicas. De esas escuelas privadas, solo el 35% estaban acreditadas por el Estado¹¹¹, y el 65% restante crearon sus propios currículos, modelos de pedagogía y cuotas por matriculación, entre otras. El 61% de la población mayores de 10 años son analfabetos; siendo en las zonas rurales un 80.5% y en la zonas urbanas un 47.1%¹¹².

La sociedad haitiana se puede subdividir en estratos sociales según su poder adquisitivo, siendo el estrato 1 el más pobre y el 5 el de mayor poder. El 28% de niños y niñas entre 7 a 16 años del estrato 1 no asistían a la escuela, mientras que en el estrato 5, solo el 4% de los niños y niñas de 7 a 16 años no lo hacían; en cuanto a regiones, el departamento central era el que poseía mayor el mayor número de niños y niñas no escolarizados con un 24%. En cuanto a las zonas de residencia, la zona rural tenía 15% de niños y niñas entre 7 a 16 años que no asistían versus 6% en la zona urbana; y si se analiza la proporción de niños y niñas en las diferentes regiones por estratos, podemos ver que en la región sud-este tiene más niños y niñas en el estrato 1 que no asistían a la escuela. Ver gráfico 7

El promedio de años de educación en Haití era de 6.4 años, donde el 20% más pobre hacía solo 3.3 años de educación y el 20% más ricos 8.5 años¹¹³.

De igual manera el sistema educativo, tenía un promedio de penuria de educación (la proporción de la población con menos de 4 años de educación) de un 23.2%, el cual el 20% de la población más

¹¹⁰ European Commission, *Study on Governance challenges for Education in fragile situations Haiti Country Report* (Brussels: EC, 2010), p.7

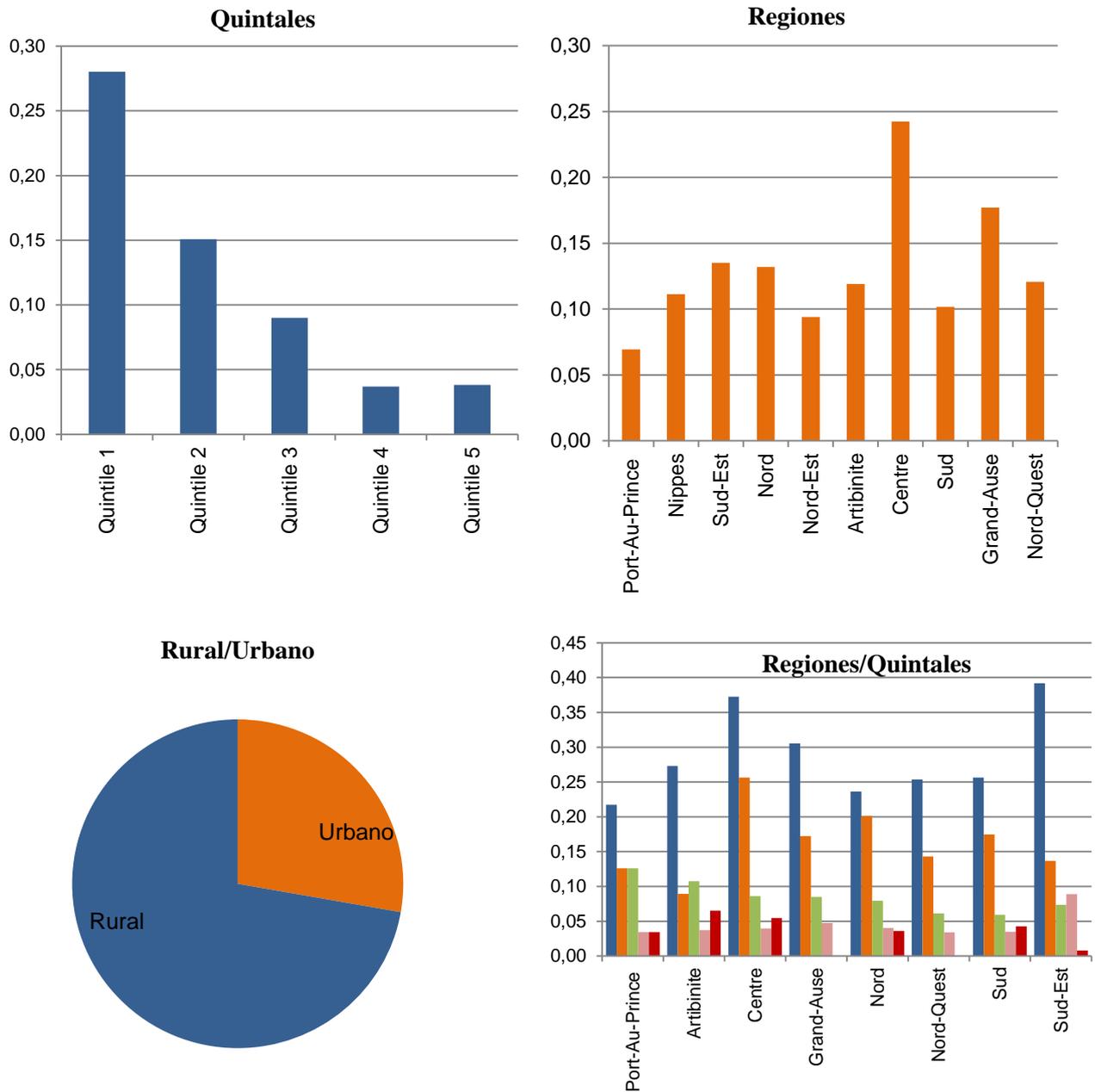
¹¹¹ European Commission, *Study on Governance challenges for Education in fragile situations Haiti Country Report*, p. 18

¹¹² University of South Florida, *Minority language school systems for majority language speakers: French second language and Haitian Creole first language in Haitian education*, Obtenido en: <http://islac.usf.edu/conferences/social/papers/4.pdf>

¹¹³ UNESCO, *Deprivation and Marginalization in Education. Haití*. Obtenido en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/html/dme-4.html>

pobre tenía un 55.8% versus un 8.1% para el 20% más rico; mientras que la penuria extrema de educación (proporción de la población con menos de 2 años de educación) en Haití era de 10.3%¹¹⁴.

Gráfico 7. Porcentaje de la población haitiana que nunca ha asistido a la escuela 7-16



Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos en UNESCO Deprivation and Marginalization in Education. Estado Haití. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/html/dme-4.html>

¹¹⁴ Ibid.

La educación formal en Haití está dividida en 3 ciclos: el primer ciclo que cubre los primeros 4 años de educación primaria y asisten niños y niñas de 6 a 10 años; el segundo ciclo cubre quinto y sexto grado (de 10 a 12 años) y el tercer ciclo cubre séptimo a noveno grado (> 12 años). Después del noveno grado, comienza secundaria (3 años), donde el estudiante puede elegir una secundaria tradicional, vocacional, o técnica.¹¹⁵

Tabla 5. Tendencias de la Educación en Haití.

| | 1994 | 2000 | Tendencia |
|--|------|------|-----------|
| Tasa Neta de Asistencia en primaria (TNA) | 69% | 55% | ↓ |
| Tasa Bruta de Asistencia en primaria (TBA) | 132% | 122% | ↓ |
| Asistencia de Niños/as con 6 años | 55% | 22% | ↓ |
| TNA primaria Urbana | 85% | 71% | ↓ |
| TNA primaria Rural | 62% | 47% | ↓ |
| TNA en secundaria | 16% | 16% | ↔ |
| TBA en secundaria | 38% | 43% | ↑ |
| TNA Secundaria Urbana | 28% | 32% | ↑ |
| TNA Secundaria Rural | 8% | 7% | ↓ |
| Adultos (> 15 años) Finalización de Primaria | 27% | 32% | ↑ |
| Adultos (> 15 años) Finalización de Secundaria | 5% | 6% | ↑ |

Fuente: World Bank . “Haiti. Options and Opportunities for inclusive growth”

En 2005/2006, existían 706.000.00 niños y niñas de entre 6 a 12 años fuera de la escuela, de los cuales había 372.000.00 niños y 334.000.00 niñas. Solo 695.000.00 niños y niñas o un 50% estaban matriculados¹¹⁶, y una media de 6.9% (7.5% niños y 6.2% niñas) de niños y niñas repitieron año y una media de 3.1 % (2.9% niños y 3.4% niñas) desertaron de la escuela¹¹⁷. Antes del terremoto, seguía habiendo un 57% de la población que no sabía ni leer ni escribir, siendo está la tasa de analfabetismo más alto del caribe¹¹⁸. Por otro lado, alrededor de un 70% de los estudiantes de primaria eran 2 o más años mayores que la edad estipulada para primaria¹¹⁹, ocupando las plazas para que los niños y niñas

¹¹⁵ Bernard Hadjadj, *Education for All in Haiti Over the Last 20 Years Assessment and Perspectives* (Kingston: UNESCO, 2000), p.26. Obtenido en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001363/136393e.pdf>

¹¹⁶ UNICEF, *Childinfo: Monitorin the Situation of Women and Children*, 2009, Obtenido en: http://www.childinfo.org/education_outofschool.php

¹¹⁷ Ibid.

¹¹⁸ Ministerio de Educación de Haiti, BID, Grupo de trabajo sobre Educación y Formación (GTEF), *Plan Operacional* (Puerto Principe: 2010)

¹¹⁹ UNESCO, *Informe de Seguimiento de Educación Para Todos. “Superar la Desigualdades: Por qué es importante la gobernanza,* (Paris: UNESCO, 2009)

que si tenían ese rango de edades pudieran asistir. Esto refleja la baja asistencia y el alto grado de repetición como consecuencia del no pago de la matrícula por parte de los padres y madres.

En 1985, el 9% de los niños y niñas repitieron año¹²⁰ y el 20% en 1997¹²¹, siendo este un factor importante para medir la calidad de la educación o para medir las dificultades económicas de las familias para pagar los costos directos e indirectos de la educación, donde algunas familias decidieron utilizar el pago de una matrícula para ser dividida entre sus dos hijos/as, es decir, tomando turnos para asistir a la escuela¹²².

Debido al bajo financiamiento del presupuesto público destinado a la educación se puede comenzar a entender por qué solo un 6% de las escuelas son públicas, y el 94% son completamente privadas. En cuanto a la matriculación, un 18% de los matriculados en primaria estaban en colegios financiados por el Estado, mientras un 82% de las matriculas asistían a colegios privados. Del 94% escuelas privadas, solo el 30% estaban acreditadas por el MENFP (Ministerio Nacional de Educación y Formación Profesional), el otro 70% funcionaban con currículos diferentes a los currículos estatales, y como consecuencia de esto, los estudiantes que estudian en estas escuelas, tienen que matricularse a escuelas que estaban acreditadas o escuelas públicas para poder hacer los exámenes estatales, si querían seguir estudiando en grados superiores.

La educación privada en Haití era algo heterogénea ya que existían colegios privados internacionales donde la calidad era superior y el costo para ingresar a ellas era mayor, y la gran mayoría de los matriculados eran hijos de políticos o de elites¹²³. Por otro lado, existían los colegios privados donde solo accedían la población con menos recursos o los más pobres y su calidad era muy baja¹²⁴. Más de la mitad de los colegios privados pertenecían a distintas comisiones religiosas, como la Comisión Episcopal para la Educación Católica, la cual poseía 2,227 colegios, mayoritariamente elementales, con 485,957 niños y niñas matriculados en ellas¹²⁵, y a la Federación de escuelas Protestantes en Haití, entre otros.

Los costos de matriculación por cada niño/a, representaba más de un 20% de sus ingresos para la población más pobre, un gran sacrificio por parte de los padres y madres que viven en el umbral de la pobreza. Dicho esto, era de esperar que las familias con bajos recursos no puedan costear

¹²⁰ European Commission, *Study on Governance challenges for Education in fragile situations. Haiti Country Report*, p. 11

¹²¹ ISLAC, USF, *Minority language school systems for majority language speakers: French second language and Haitian Creole first language in Haitian education* Obtenido en: <http://islac.usf.edu/conferences/social/papers/4.pdf>

¹²² Gulbrandson, J, Luzincourt, K., *Special Report. Education and Conflict in Haiti* (Washington: United State Institute of Peace, 2010)

¹²³ World Bank, *Haiti. Options and Opportunities for inclusive growth* (Washington, World Bank, 2006), p.1-165

¹²⁴ Ibid., 125

¹²⁵ Comision Europea, *Study on Governance challenges for Education in fragile situations” Haiti Country Repor*, p18

la educación para sus hijos/as. En 2005/2006 se estimaba que el costo de la educación por hijo/a y por año era de unos 3605 Gourde Haitiano (HTG) (37 HGT a \$1USD) es decir unos 97\$ al cambio del 2005; lo que no incluía los libros, uniforme, transporte, ni la comida; para las escuelas privadas e internacionales, ese costo podía ser tres a cuatro veces más¹²⁶. Dado al alto costo de la matriculación para poder acceder a un derecho que supuestamente tenía que ser gratuito, la deserción escolar o de la no matriculación, como se puede ver en la tabla6, estaba al orden del día.

Tabla 6. Razones de Deserción Escolar o de Falta de Matriculación

| | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Total |
|---------------------|------|------|------|------|------|-------|
| Muy Costoso | 50 | 42 | 48.2 | 40.9 | 33.7 | 43.4 |
| Falta de Incentivos | 6.5 | 7.2 | 8.2 | 8.6 | 7.1 | 7.6 |
| Razones de salud | 3.5 | 3.4 | 3.8 | 6 | 4.1 | 4.1 |
| Muy jovenes | 2.8 | 3.1 | 2.9 | 2.8 | 2 | 2.8 |
| Repetidores | 1.5 | 2.2 | 2.1 | 3.2 | 5 | 2.6 |
| Otras | 34.5 | 42.1 | 34.8 | 38.5 | 48.1 | 39.5 |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: World Bank . "Haiti. Options and Opportunities for inclusive growth"

En cuanto a la matriculación en las escuelas públicas, el 40% de esa matrícula iban a la Dirección Departamental, donde algunas veces una porción de ese 40% se repartía a las oficinas de Educación de los Distritos. El 60% restante se quedaba para reparar y administrar las escuelas. El Estado le pagaba el salario a los profesores acreditados. Si esos profesores estaban en el proceso de acreditación, el Estado no les pagaba¹²⁷.

En el año escolar 2005/2006, el presupuesto de educación estuvo compuesto de un gasto corriente de 3.3 billones de Gourde (aproximadamente 89 millones USD), y un gasto en inversión de 0.7 billones de Gourde (18 millones USD)¹²⁸. De esos 3.3 billones del gasto corriente, el 85% va dirigido al pago del profesorado, y el 16% restante fue destinado a financiar los insumos cualitativos como materiales didácticos (libros, lápices, cuadernos, etc), la supervisión, administración.

El sistema educativo sufría una fragilidad de manejo, coordinación, información y regulación debida a la gestión privada de este derecho, Al mismo tiempo tenía un déficit de los espacios de aprendizaje y de materiales educativos, así como una baja cualificación del profesorado que, afectaba la calidad de la educación (repetición y deserciones).

¹²⁶ World Bank, Haiti. Options and Opportunities for inclusive growth, p. 125

¹²⁷ European Commission, Study on Governance challenges for Education in fragile situations Haiti Country Report, p.8

¹²⁸ World Bank, *Haiti. Options and Opportunities for inclusive growth* p. 124

a. Deficiencia en infraestructuras

Alrededor del 60% de las escuelas no cumplían los requisitos de seguridad e higiene, otras tenían deficiencias estructurales, eran muy viejas y sin mantenimientos o tenían daños considerables después de desastre naturales, los cuales ponían en riesgo la vida de los niños y niñas. Como ejemplo de esto, en Noviembre del 2008 un colegio privado evangélico se derrumbó en Puerto Príncipe, dejando alrededor de 100 niños y niñas muertos y 150 heridos¹²⁹. También existía un déficit de pupitres, materiales de aprendizaje o didácticos como libros, etc, para complementar la educación.

b. Profesorado

El Estado sufría un déficit de profesorado capacitado. Se estimaba que para poder cumplir con el objetivo de la universalización de la educación primaria, el Estado necesitaba 2000 profesores nuevos por año¹³⁰, pero solo 350 profesores fueron certificados, haciendo que el objetivo estuviera cada vez más lejos de cumplirse. Y solo el 60% del profesorado en las escuelas privadas estaban cualificados para enseñar¹³¹, teniendo en cuenta que el 80% de los estudiantes que obtienen una educación lo hacen en escuelas privadas.

Existían diferencias salariales abismales entre los colegios públicos y privados, donde el salario de las escuelas públicas eran 4 veces más que el salario de las escuelas privadas, creando malestares y rechazos entre los profesores¹³².

c. Calidad de la Educación

Por el alto porcentaje de escuelas privadas; los bajos salarios a los maestros; la falta de acreditación tanto de los maestros como de las escuelas por parte del MENFP; la deficiencia de las infraestructuras escolares; la insuficiencia de recursos educativos y material didáctico para los alumnos y los maestros; la falta de capacidad y de entrenamiento de los inspectores escolares (en 2006 habían 360 inspectores escolares o un inspector por 6000 estudiantes), cuyas responsabilidades eran las de acreditar las escuelas y los maestros, hacer supervisión pedagógica, y apoyo administrativo; y el bajo poder adquisitivo del 72 % de la población haitiana que vive con menos de 2 dólares al día, la calidad de la educación era baja y el porcentaje de deserción escolar y de repetición era cada vez más elevado. Es importante mencionar que dada la alta tasa de analfabetismo en los

¹²⁹ *Jim Loney; Michael Christie, Haiti Death toll passes 90 in Haiti school collapse* (Relief Web, 2008).
Obtenido en: <http://reliefweb.int/node/286518>

¹³⁰ World Bank, *Our Goal, Education For All. Haiti* Obtenido en: <http://go.worldbank.org/UTZK783TN0>

¹³¹ Ibid..

¹³² World Bank, *Enseignement de Base in Haiti*, 2003, p. 10.obtenido en:
<http://siteresources.worldbank.org/INTHAITI/Resources/HAITIFinalCEMJune1.pdf>.

adultos (49% en 2006)¹³³, les es muy difícil a los padres y madres diferenciar o percibir la buena o mala calidad de la educación.

El idioma oficial de Haití es el francés, que por ende es el idioma que se habla en las instituciones públicas y que debería ser el idioma que se enseña en las escuelas. El problema, es que la gran mayoría de los Haitianos, el 95%¹³⁴, hablan Creole dejando el 5% de haitianos que hablan francés. El 80% del profesorado de primaria y secundaria no dominan el francés, y el 90% de los estudiantes tienen problemas para entenderlo¹³⁵.

En 2000 el nivel de supervivencia en la educación en el Estado era muy bajo. Solo el 46.2% de los estudiantes continuaban después de cursar el sexto grado. La deserción escolar, bajo durante los primeros cuatro años; del 18% en el primero año al 10% en el cuarto año, dado que en estos primeros 4 años de escuela se enseña en Creole. Es interesante ver como después del quinto grado en adelante, se incrementa un 30% el número de deserciones cuando el francés comienza a ser el idioma de aprendizaje¹³⁶.

Muchos de los niños y niñas que residen en las zonas rurales no pueden asistir a la escuela, hasta que no tengan una edad donde se puedan “cuidar solos”, debido a que las familias no les dejan ir solos por los altos riesgos que esto conlleva, ya que las únicas escuelas donde estos niños y niñas pueden asistir son distantes. Por ende, estos niños y niñas entran con un déficit de aprendizaje que les impide continuar con los años y el conocimiento perdidos, o tienen que repetir año. Estos si tienen suerte, ya que habían escuelas, la gran mayoría del sector privado, que no aceptaban niños y niñas mayores de 6 años¹³⁷.

En cuanto a la financiación de donantes, Haití recibió en 2009 1121 millones de dólares, donde el 36% fueron donaciones bilaterales y el 64% restante de multilaterales, cuyos principales donantes fueron el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (335 millones de dólares), Estados Unidos (290 millones de dólares), el Banco Mundial (IDA) (233 millones de dólares), Canadá (134 millones de dólares), Instituciones de EU (110 millones de dólares), España (96 millones de dólares)¹³⁸. Los donantes tanto multilaterales como bilaterales, destinaron, un 5.2% o 49.62 millones de dólares al

¹³³ World Bank., *Estadísticas de Haití*. Obtenido en: <http://datos.bancomundial.org/pais/haiti>

¹³⁴ ISLAC,USF, *Minority language school systems for majority language speakers: French second language and Haitian Creole first language in Haitian education*”

¹³⁵ Ibid.

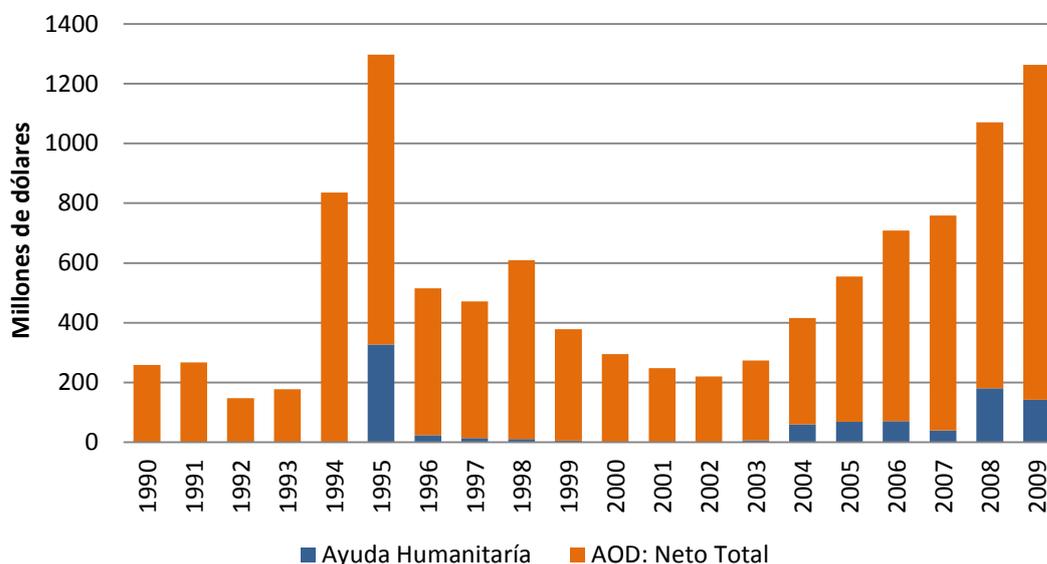
¹³⁶ Lynda Quamina-Aiyejina, *Education for All in Haiti Over the Last 20 Years Assessment and Perspectives* (Paris: UNESCO, 2000), p.20

¹³⁷ European Commission, *Study on Governance challenges for Education in fragile situations” Haiti Country Report*, p.11

¹³⁸ OECD, *Haiti Aid Statistics*, 2007-2009. Obtenido en: <http://www.oecd.org/dataoecd/62/26/1877775.gif>

sector de la educación, mientras a otros sectores sociales se destinó un 21 % o 204.14 millones de dólares¹³⁹.

Gráfico 8. Total AOD de Donantes hacia Haití



Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos en OECD. <http://stats.oecd.org>

Como vemos en el gráfico 8, la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) fluctúa desde 1990 hasta el 2009, y esto se debe a las inestabilidades políticas, económicas y sociales creándole a los donantes cierto recelo para conceder ayuda. Se puede ver que en los dos periodos que Aristide estuvo en el poder (1991-1994 y 2001- 2004) hubo descensos drásticos primero por un embargo internacional y segundo por los distintos golpes de estados de los opositores¹⁴⁰.

Los picos que se observan son debidos a las donaciones de los distintos donantes para la recuperación de Haití después del huracán Gordon (1994), Jeanne (2006), Noel (2007) y Ike (2008), inundaciones, sequias, y epidemias. Es de esperar que haya un nuevo pico en por el terremoto y la epidemia de cólera en 2010. En cuanto a la ayuda humanitaria, como porción de la AOD ha incrementado de un 2% (1999) a un 17% en 2008.

4.2 El Terremoto 12 de Enero 2010. Un antes y un después...

El 12 de Enero del 2010, se produjo uno de los desastres naturales más graves de la historia Haitiana. Un terremoto de 7,0 sobre la escala de Richter, cuyo epicentro fue de 10 kilómetros bajo tierra cerca de Puerto Principe, de Leogane y Jacmel. El terremoto dejó 222,650 muertos, 310,900 heridos, 2.1 millones de personas (302,000 niños y niñas) terminaron en situación de desplazamiento creando

¹³⁹ OECD, *Aid Flows*. Obtenido en: <http://www.aidflows.org/>

¹⁴⁰ OECD, *Haiti, aid at a glance chart*, 2009. Obtenido en: <http://www.oecd.org/dataoecd/62/26/1877775.gif>

asentamientos improvisados. Hoy en día, aún sigue habiendo 680,494 desplazados viviendo en 1,061 campos registrados¹⁴¹.

En cuanto a infraestructura, 403.176 edificaciones estaban destruidas o afectadas, 217.995 fueron marcadas con color verdes, es decir que podrían ser ocupadas sin necesidad de reparaciones; 104.572 fueron marcadas en amarillo: edificaciones afectadas, pero reparables; 80.609 marcadas en rojo: edificaciones muy dañadas e inhabitables¹⁴². El 80% de las escuelas en Puerto Príncipe y el 60% en los departamentos del sur y del oeste de Haití se destruyeron o estaban en muy mal estado. En cuanto a los hospitales, 30 de los 49 que existían en la ciudad, se destruyeron por completo o estaban en muy mal estado.

El terremoto dejó el gobierno paralizado por varios días dada la destrucción de su infraestructura y por la muerte tanto de los funcionarios (33% funcionarios del gobierno muertos) como de los familiares de los mimos. Lo mismo ocurrió con Naciones Unidas, que desempeña uno de los papeles más importantes en el periodo inmediatamente después de una emergencia, y se vio gravemente afectado por la destrucción o graves daños de sus instalaciones y por la muerte de 102 funcionarios y de sus familiares. Debido a la vulnerabilidad del estado en ese momento, por la pérdida de capital humano, la rápida respuesta internacional y la llegada de muchas organizaciones humanitarias y religiosas, la coordinación y el liderato de la acción se vio totalmente afectada creando un colapso y un congestionamiento en la respuesta.

El sector educativo, tras el terremoto, sufrió graves daños (pérdida de vidas y traumas psicológicos) afectándolo profundamente en todos los niveles. La estructura central del MENFP se vio fuertemente perjudicada por la pérdida de gran parte de su capacidad operativa y administrativa, al desplomarse el edificio que albergaba los departamentos técnicos. La oficina de Educación para Todos, del Banco Mundial, habilitó un área para que los oficiales de los altos cargos la pudieran ocupar, y al mismo tiempo se les dejó una carpa para crear despachos para los otros empleados¹⁴³.

Más del 77% de la infraestructura escolar del sector público y el 79% de la infraestructura escolar del sector privado se destruyeron. Teniendo en cuenta que el sector público, solo albergaba el 6% del alumnado, mientras que el sector privado albergaba el 94% del mismo. En cuanto a las pérdidas humanas hubo 38,000 estudiantes muertos de los más de un millón censados; 1,347 profesores de los 49,028 que trabajaban hasta ese momento y 180 personas trabajadoras no docentes¹⁴⁴.

¹⁴¹ OCHA, *One Year after the earthquake*, obtenido en: <http://haiti.humanitarianresponse.info/Default.aspx?tabid=164>

¹⁴² Ibid.

¹⁴³ Alberto Begue. Conversaciones por email

¹⁴⁴ MENFP, BID, GTEF, *Plan Operationnelle*, p.15

Si se dividen las pérdidas por departamentos, el departamento del Oeste, donde el 50% del alumnado asistía a la escuela, fue el departamento que más pérdidas humanas y de infraestructura tuvo. Le sigue Sureste y Nippes.

El Ministerio de Educación estimó que 4992 escuelas estuvieron afectadas por el terremoto, un 23% del total de las escuelas en Haití. De estas, un 80% o mejor dicho 3978 escuelas se destruyeron o tienen graves daños, y fueron cerradas.¹⁴⁵ El 60% de las escuelas en los departamentos del Sur y del oeste se destruyeron o están en muy mal estado para seguir funcionando¹⁴⁶.

El gobierno haitiano, las organizaciones multilaterales, ONGs locales e internacionales y distintos Estados del mundo, volcaron toda su ayuda, todos sus equipos técnicos, y toda su energía para apoyar en solucionar la situación de pánico y angustia, y ayudar a reconstruir el Estado y las vidas humanas, y proteger a los niños y niñas que debido al terremoto perdieron familiares, hogares, la escuela, y esperanzas.

OCHA hizo un llamamiento a la comunidad internacional el 15 de Enero 2010 pidiendo \$575 millones para la respuesta humanitaria con el fin de cubrir los primeros 6 meses. En cuanto al sector educativo, un año después del terremoto, \$3.808.66, un 11%, del compromiso de los donantes internacionales fue desembolsado para apoyar la respuesta¹⁴⁷.

De igual manera el Clúster de Educación, liderado por UNICEF y co-liderado por Save The Children, pidió \$23 millones para la realización de proyectos de UNICEF, UNESCO, Save The Children y Plan Internacional. De eso, hasta la fecha solo se ha cubierto el 28.77% del llamamiento, y solo un 2% de las necesidades visibilizadas por el Clúster de Educación se han cubierto¹⁴⁸.

Dada la magnitud del desastre, y la baja de capacidad de respuesta tanto del gobierno como de las organizaciones internacionales; y a su vez la falta de coordinación entre ellas y la sociedad civil, la respuesta fue débil, creando una escasa apropiación nacional y local, ya que todas las reuniones importantes de coordinación de los Clústers eran en francés (actores locales) o inglés (actores internacionales), creando una dificultad de entendimiento o de baja participación de la sociedad civil.

¹⁴⁵ Office for the Especial Envoy for Haiti, Key statistics, *Key Statistics*, 2010 Obtenido en: <http://www.haitispecialenvoy.org/relief-and-recovery/key-statistics/>

¹⁴⁶ Ibid.

¹⁴⁷ OCHA, *Consolidated Appeal: Haiti 2011*, Obtenido en: [http://fts.unocha.org/reports/daily/ocha_R32sum_A926_23_June_2011_\(16_57\).pdf](http://fts.unocha.org/reports/daily/ocha_R32sum_A926_23_June_2011_(16_57).pdf)

¹⁴⁸ Albero Begue, *Our Emergency Response to Haiti's Pledge* (Washington: Fast Track Initiative, 2010) Obtenido en: http://www.educationfasttrack.org/media/library/newsletters/EFA_FTI_Newsletter_February_2010.pdf

4.3 La respuesta educativa tras el terremoto

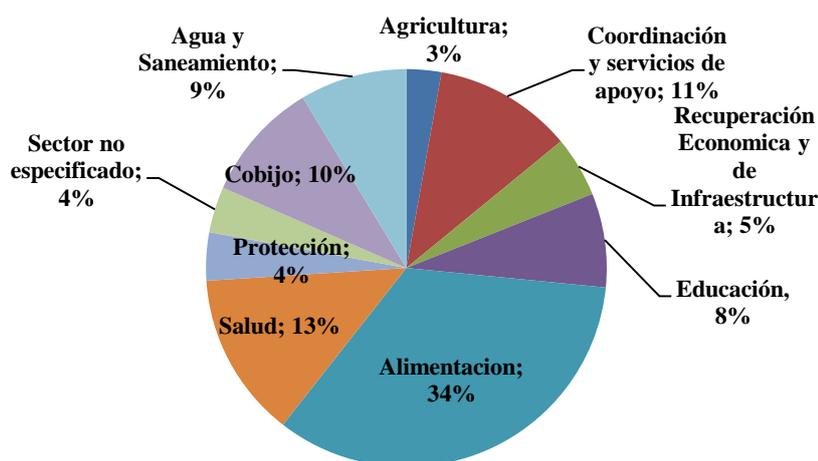
"Una de las cosas buenas que han sucedido desde el terremoto es que he vuelto a la escuela", "Pero lo que yo realmente quiero es que también puedan ir a la escuela todos los chicos y chicas que ahora no pueden hacerlo"¹⁴⁹.

Después del terremoto, la comunidad internacional se volcó a responder unas necesidades que por el desastre y por la vulnerabilidad de su población se vieron fuertemente afectadas. Aunque la respuesta ha sido en todos los sectores, esta sección se centrará en analizar la respuesta tanto del gobierno haitiano, como de las agencias multilaterales y las ONGs locales e internacionales, a las necesidades de educación primaria en el país.

4.3.1 Financiación de la Ayuda Humanitaria destinada a Educación

Haití recibió en 2010 un total de \$1.111.890.171 USD de ayuda humanitaria después del terremoto, de la cual el 34% fue destinado a alimentación; 13% a salud; 10% a cobijo; 9% a agua y saneamiento; y 8% a educación, entre otros, como se puede ver en el gráfico 8. El sector privado ayudó con un 26%, Estados Unidos con 22% y Canadá con un 7%, entre otros. Ver gráfico 9

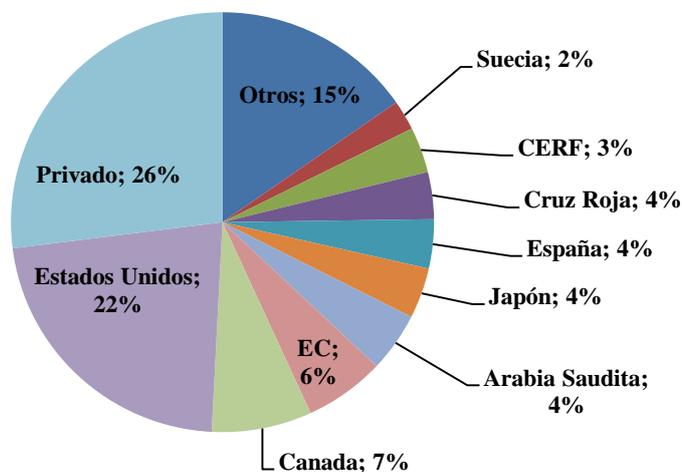
Gráfico 9. Respuesta Humanitaria Total a Haití por Sectores



Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos en OCHA FTS.

¹⁴⁹ Declaraciones de dos niños un año después del terremoto. Obtenido en: UNICEF, *Informe después de un año*, http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/haiti_57459.html.

Gráfico 10. Respuesta Humanitaria Total por Donantes

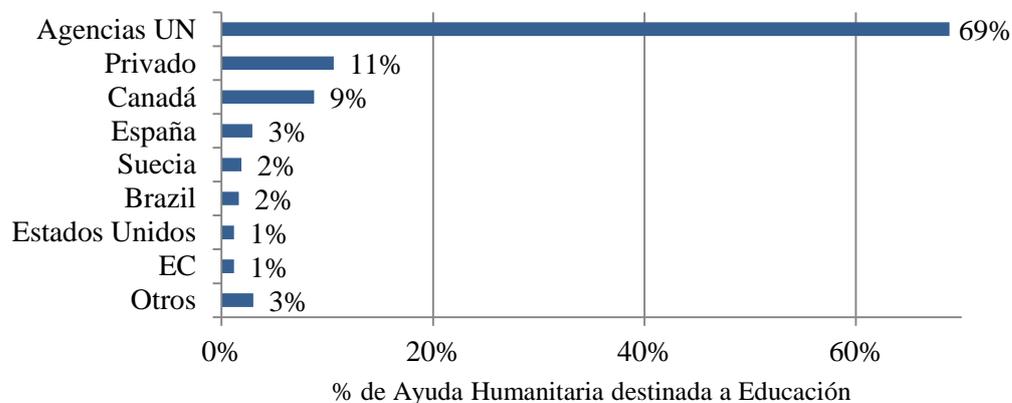


Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos en OCHA FTS.

A nivel mundial, centrado en el sector de la educación, el 2% del total de la Ayuda Humanitaria estuvo destinada a este sector en el año 2010. Ver gráfico 4. De ese 2%, el 24% fue dirigido a responder las necesidades de la educación en la respuesta humanitaria al terremoto de Haití, mientras el 14% fue destinado a la educación en Pakistán.

Los principales donantes que destinaron un porcentaje de su ayuda a la educación fueron las agencias de Naciones Unidas con 69%, sector privado 11%, Canadá 9%, España 3%, entre otros. Ver gráfico 11. Toda esa ayuda estuvo destinada en un 100% a organizaciones multilaterales y ONGs; debido a la falta de confianza de los donantes, en el gobierno haitiano por su falta de credibilidad, ya que en ese momento se iban a producir elecciones presidenciales.

Gráfico 11. Porcentaje de la Ayuda Humanitaria destinada a Educación por Donantes



Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos en OCHA FTS.

4.3.2 Gobierno Haitiano

El gobierno Haitiano reaccionó implementando un mecanismo de coordinación, por medio de 6 grupos de trabajo, donde participaba la sociedad civil, personal de organismos internacionales y personal del gobierno, para coordinar los esfuerzos y las ayudas en salud, alimentación, distribución de agua, cobijo, reconstrucción, y energía.

En cuanto a la educación, se crearon grupos para recabar datos en una encuesta que posteriormente sirvió para que las organizaciones como el Clúster pudieran saber: el número de niños y niñas que perdieron la vida, como también el número de docentes, y para identificar las pérdidas de infraestructura. Con la ayuda del Clúster y de otras ONG, consiguieron reanudar la educación, 3 meses después del terremoto, en gran parte de las escuelas.

El ministerio ha trabajado en la creación de normas para gestionar mejor la reconstrucción de las escuelas, que tardaron un año para hacerse públicas. Y los inspectores de muchas de las zonas afectadas han participado en las reuniones de coordinación del Clúster educación, compartiendo información sobre las escuelas cuando era necesario. A su vez continuaron recabando datos, contribuyendo a definir criterios para priorizar las escuelas según la necesidad, perfeccionando las herramientas de colecta de información y tareas similares de coordinación de la respuesta humanitaria, siempre apoyados por el Clúster¹⁵⁰.

El ex Presidente Préval, sin el consentimiento del MENFP otorgó al Banco Interamericano de Desarrollo (BID) el liderazgo en la reconstrucción del sistema educativo, ignorando la decisión de 2007 del MENFP de concederlo al Banco Mundial.

4.3.3 ONG Locales/ participación comunitaria

Tanto las ONG locales como la participación comunitaria fue factor importante en la respuesta humanitaria, ya que hubo mucha solidaridad, y los mismos ciudadanos, que habían perdido toda, ayudaban a los vecinos, en la recuperación de cadáveres o de seres vivos. Otros apoyaban dejándoles un espacio donde dormir, o llevando comida, se crearon líderes comunitarios que coordinaban y organizaban los campos de refugiados y la repartición de la ayuda (comida, agua, etc), mamas recogían a niños o niñas huérfanos y los “adoptaban”, etc.

También hubo representaciones de varias ONG locales que apoyaron, en las comunidades donde trabajaban, la gran mayoría de ellas en la repartición de la ayuda, y en apoyo psicológico.

¹⁵⁰ Lilian Kastner. Deputy Education Clúster Coordination. Save The Children, Conversación mantenida por e-mail.

El Fondo de Asistencia Económica y Social (FAES) es una organización que depende del Ministerio de Economía y Finanzas (MEF), cuya misión es la de apoyar a las comunidades más vulnerables financiando proyectos identificados por los líderes comunitarios, con el fin desarrollar sus propias capacidades. Actualmente trabajan como organización ejecutora apoyando el proyecto del BID en la reconstrucción del sistema educativo Haitiano.

Como iniciativas locales creadas para dar respuesta a las necesidades de proveer una educación en campos de desplazados, los comunitarios comenzaron a darle educación a los niños y niñas de esos campamentos en espacios seguros, creados por ellos mismos, con diferentes materiales que no fueran peligrosos, y maximizando los recursos que tenían (piedras, palos, arena) y sus conocimiento para continuar enseñándoles. Al mismo tiempo los hombres de la comunidad se turnaban para vigilar los campamentos, para prevenir cualquier tipo de inseguridad.

4.3.4 Multilaterales

Aunque muchas de las agencias multilaterales se vieron gravemente afectadas tras el terremoto, y mucha de su capacidad humana o familiares murieron, estas respondieron de manera inmediata de la siguiente forma:

4.3.4.1 UNICEF

Las prioridades de UNICEF en la respuesta al terremoto son las de proteger a los niños y niñas que quedaron huérfanos, y reintegrar la educación, no solo a los niños y niñas que asistan a la escuela anteriormente, sino también a los niños y niñas que no lo hacían por no tener dinero, por vivir en zonas rurales o los excluidos.

Las actividades que UNICEF realizó posteriormente al terremoto fueron¹⁵¹:

1. Distribución de 1600 carpas para crear 225 espacios temporales de aprendizaje
2. Repartió materiales didácticos y escolares que beneficiaron en un principio a 325,000 niños y niñas y 42,000 maestros
3. Con el apoyo del Clúster de Educación se creó una campaña a nivel nacional de “Todos a la Escuela” cuyos beneficiarios no eran solo los estudiantes que habían tenido que interrumpir su escuela por el terremoto, si no los niños y niñas excluidos del sistema educativo. Este programa le dio la oportunidad a 720.000 niños y niñas de todo el Estado y 15.000 profesores en 2000 escuelas de los 10 departamentos.

¹⁵¹ UNICEF, *Children in Haiti One year After* (New York: UNICEF, 2010), p 10-11

4. Se capacitó a 6,000 docentes en temas de asistencia psicológica y psicosocial.
5. Se han construido o están en proceso de construcción 117 estructuras escolares semi permanentes
6. Capacitación a 11,300 docentes y personal trabajador de las escuelas en temas del currículo adaptado, en materiales didácticos.
7. Total de fondos asignados a educación \$65.5 millones.

4.3.4.2 UNESCO/IIEP

Inmediatamente después del terremoto, UNESCO jugó un papel muy importante dándole una sede temporal y alojando el Ministerio de Educación, cuyo edificio se destruyó completamente después del terremoto.

Al mismo tiempo, esta organización multilateral colaboró en la valoración de los daños y de destrucción de las escuelas e institutos educativos.

Una de las prioridades de UNESCO posteriormente al terremoto fue la de apoyar en la reapertura urgente de las escuelas en espacios temporales y proveer a los estudiantes y profesorado de materiales didácticos y escolares.

Al reinstaurarse el sistema educativo, UNESCO apoyo en la elaboración de un nuevo currículo, donde se le daba prioridad a las materias más importantes con el fin de ayudar a los estudiantes a pasar al siguiente grado.

Otra de las prioridades fue apoyar y tratar de resolver los impactos psicosociales que el terremoto tuvo en los niños y niñas. Para resolver esto, UNESCO y sus socios colaboradores, capacitaron un equipo de 3000 educadores en apoyo psicosocial, para reconocer los traumas y tratar de aliviarlos tanto dentro de las aulas como fuera de ellas con actividades

Esta iniciativa estaba vinculada a una preparación básica en desastre y respaldada con elementos de apoyo en temas psicosociales, y en metodologías en reducción de riesgo ante desastre las cuales estaban integradas como materias importantes en el currículo nacional y en la formación del profesorado¹⁵².

Otras respuestas fueron¹⁵³:

- Formación y capacitación de 250 albañiles en construcción anti-sísmica

¹⁵²UNESCO, *UNESCO's Post Disaster Response*, 2011, p. 9-11 Obtenido en: http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Full_Report_615.pdf

¹⁵³ UNESCO, *UNESCO in action Working together for Haiti*, obtenido en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190539e.pdf>

- Proporcionó y distribuyó a 28 liceos: 100 mesas para el profesorado, 106 archivadores para la administración educativa, 2800 diccionarios, 280 mapas de Haití, kits de geometría, con el fin de apoyar la reapertura de la educación secundaria.
- Distribuyó, con la colaboración de Bibliotecarios Sin Fronteras (LWB en inglés) libros en Creole para incentivar la lectura realizando sesiones de lectura en los campos de refugiado.

4.3.4.3 Banco Mundial/ Fast Track Initiative

El Banco Mundial prometió \$479 millones de dólares para los siguientes 24 meses al terremoto. De eso \$340 millones se han asignado y \$128 millones se han distribuido para ayuda en emergencia los cuales se están usando para formar y capacitar al profesorado, y permitir a 250,000 niños y niñas a asistir a la escuela por medio de la financiación de materiales educativos y de proveer comida caliente en las escuelas.

En Marzo 2010 se crea un fondo para múltiples donantes (Estados, ONGD, Privados) llamado Fondo para la Reconstrucción de Haití (HRF por sus siglas en inglés), del cual el Banco Mundial sirve como fiduciario.

El Fondo catalizador del Fast Track Initiative, destinó 4 millones para apoyar el programa de alimentación en las escuelas beneficiando a 61,000 estudiantes en Haití.

En Marzo 2010 se aprobó una nueva propuesta de financiamiento al sistema Educativo aprobado por primera vez en Julio 2009 de \$21.48 millones. Esta nueva propuesta cuenta con un presupuesto de \$22 millones los cuales¹⁵⁴:

- \$16 millones se destinarían a reanudar el sistema educativo después del terremoto.
 - \$15 millones destinados a apoyar la educación privada
 - \$1 millón para la educación pre escolar
- \$5 millones en programas de alimentación en las escuelas
 - \$4 millones para programas de salud y nutrición en las escuelas.
 - \$1 millón para programas de apoyo para el desarrollo de herramientas pedagógicas adaptadas a situaciones post desastres
- \$1 millón destinado a reconstruir las capacidades del Ministerio de Educación.

¹⁵⁴ Fast Track Initiative, *CATALYTIC FUND GRANT PROPOSAL SUMMARY (compared to previously proposal approved in 2009)*, Marzo 2010. Obtenido en: http://www.educationfasttrack.org/media/library/Country_Documents/Haiti/CATALYTIC-FUND-GRANT-PROPOSAL-SUMMARY.pdf

4.3.4.4 Clúster de Educación

El Clúster de educación, como se mencionó anteriormente, está conformado por UNICEF y Save The Children como organizaciones líderes, Dos semanas después del terremoto, el Clúster estaba formado, trabajando y coordinando 175 personas de 100 organizaciones para la reapertura de las escuelas con el fin de proveer educación de calidad y en espacios seguros. Se crearon grupos de trabajo para enfocarse en áreas que eran prioritarias y en las cuales las organizaciones tenían capacidades para desarrollarlas. Los grupos de trabajo fueron: Desarrollo de capacidades/ formación docente, apoyo psicosocial, currículo, desarrollo de la primera infancia, e infraestructura/reconstrucción¹⁵⁵. Se realizaron 21 proyectos para beneficiar a 1.359.124 niños y niñas y profesorado con un presupuesto total de \$76.042.842¹⁵⁶.

Gran parte de su labor consiste en la coordinación de los distintos actores para por un lado evitar duplicación de esfuerzos y por otro poder informar a quien convenga de quienes son los actores en cada elemento y sitio. Ahora mucho de su trabajo se centra también en la preparación para otra eventual emergencia, sobre todo en el marco de la temporada de huracanes.

Su prioridad después del terremoto era de reanudar el sistema educativo con calidad, donde no solo se beneficiaran los niños y niñas que dejaron de asistir a la escuela por causa del terremoto, si no los niños y niñas que por motivos externos a ellos no podían acceder a este derecho. Para lograr el objetivo se capacitó al profesorado y al personal administrativo, y se distribuyó material didáctico, artículos recreativos, y mobiliario escolar para los estudiantes y el profesorado, y también se crearon espacios temporales que fueran seguros para todos los niños y niñas, especialmente para el grupo vulnerable, con el fin de protegerlos y de que continuaran con su aprendizaje.

Otra de sus prioridades fundamentales es el tratar los traumas de los niños y niñas, maestros, etc con ayuda psicológica. Para esto, capacitaron a nuevos profesores y miembros de la comunidad para detectar posibles traumas y tratarlos debidamente tanto fuera como dentro de las aulas por medio de actividades recreativas, con pinturas, con música, etc. De igual manera, han formado a actores del sector en las normas mínimas de educación en emergencia y abogado por la aplicación de dichas normas.

También se encargaron de rehabilitar las edificaciones destruidas o en grave estado del MENFP y capacitaron a nuevos funcionarios competentes para fortalecer el sistema a nivel central, regional y local.

¹⁵⁵ Lattimer Charlotte, Berther Andrea, *The work of the Education Clúster in Haiti* (Humanitarian Practice Network, 2010) . Obtenido en: <http://www.odihpn.org/report.asp?id=3132>

¹⁵⁶ OCHA, *Haiti Humanitaria Appeal* (Nueva York: OCHA, 2010) pp. 79-81

Han desarrollado guías para apoyar a los actores que hacen proyectos para reubicar a los desplazados o para los que deben gestionar los centros de acogida en caso de emergencia, para que las necesidades y consideraciones sobre educación se tomen en cuenta¹⁵⁷.

Por otro lado, el Clúster ha realizado labores de abogacía: para que haya una reapertura de la educación lo antes posible después del terremoto; por la inclusión de la ONGs en discusiones sobre políticas de educación; concientizando contra el uso de las escuelas como refugio, por la inclusión de los niños y niñas en los campos de desplazados en las escuelas, y para una financiación de las escuelas digna¹⁵⁸. Y han realizado labores de recolección de datos para dar respuesta a las necesidades según iba evolucionando como, cuantas escuelas estaban destruidas, cuantas se han reconstruido, cuántos niños y niñas han vuelto a la escuela o si tienen acceso a ella en los campamentos, cuántas escuelas aun necesitan desescombrar, etc.

4.3.4.5 BID

El Gobierno Haitiano le otorgó el mandato al Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para reformar el sistema educativo cuyo objetivo es “crear un sistema de enseñanza financiados con fondos públicos de calidad que proporciona acceso a la educación básica gratuita para todos los niños”¹⁵⁹. Para esto se contrató a Paul Vallas, anterior superintendente para la reconstrucción del sistema educativo de New Orleans después del Huracán Katrina. Se creará a su vez un fondo que se utilizará para pagar los salarios del profesorado y de la administración pública.

Para poder acceder a estos fondos las escuelas, la gran mayoría privadas, tienen que someterse a un proceso de certificación para verificar el número de niños y niñas inscritos en la escuela y el número de profesores capacitados y contratados. Para continuar con la certificación, las escuelas tienen que adoptar el currículo nacional, cumplir con normas estrictas donde la calidad juega un papel importante, entre las cuales se incluye la capacitación del profesorado, y programas de construcción segura de las edificaciones.

¹⁵⁷ Lilian Kastner. Deputy Education Clúster Coordination. Save The Children. Conversaciones mantenidas por email.

¹⁵⁸ Ibid.

¹⁵⁹ BID, *Apoyo a la Reconstrucción de la Educación en Haití*, Obtenido en: <http://www.iadb.org/es/proyectos/project-information-page,1303.html?id=HA-L1060>

Con el fin de incentivar a las escuelas para que se certifiquen, el fondo apoyará o financiará la mejora de las instalaciones, los libros de texto y los materiales escolares¹⁶⁰. Este programa tiene un costo total estimado de \$50,000.000 y será financiado por el BID.

Durante el 2010, el BID como forma de respuesta le donó al estado haitiano 177 millones de dólares aproximadamente; condonó la deuda que tenía con el BID de \$484 millones; y transformó en donaciones los préstamos pendientes por \$144 millones; desembolsó \$176.862.384 millones, los cuales el 11.1% es decir \$19.556.281 estuvieron asignados al sector de la educación¹⁶¹.

4.3.5 ONG

Al igual que las multilaterales respondieron al terremoto pero en un nivel macro, las ONG respondieron en un nivel micro, apoyando las necesidades comunidades de la siguiente manera:

4.3.5.1 Plan Internacional

Como todas las organizaciones internacionales, la prioridad como respuesta al terremoto de Plan Internacional, fue la de proteger a los niños y niñas antes peligros externos y el acceso inmediato a la educación con la reapertura de las escuelas.

De igual manera formó a los docentes y directores en temas de gestión de riesgo, salud, VIH, y en identificación de posibles traumas post traumáticos. En el verano, Plan creó unos campamentos de verano a los que asistieron un aproximado de 1100 niños y niñas con el fin de aprovechar ese tiempo para recuperar las clases perdidas y prepararlos para el siguiente año escolar.

Construyó¹⁶²:

- 30 espacios seguros para los niños y niñas dentro de los mismos campamentos que sirven para enseñar, y para que los niños y niñas participen de actividades lúdicas.
- 257 escuelas han sido construidas tipo permanentes y semi permanentes. Y tiene en cartera 120 escuelas más que están en proceso de construcción.

Distribuyó¹⁶³:

¹⁶⁰ BID, *Haiti gives IDB mandate to promote major education reform*, Mayo 2011. Obtenido en: <http://reliefweb.int/node/354745>

¹⁶¹ BID, *El rol del BID en la reconstrucción de Haití a un año del terremoto* (Carta Mensual Intal N.173, 2011)pp. 1-3 Obtenido en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36194122>

¹⁶² Plan Internacional España, *Terremoto de Haití. Un año después*, (Madrid: Plan Internacional,2010) p.2. Obtenido en: <http://plan-espana.org/HAITIDESPUESinforme%20-corregido.pdf>

- A 30,000 niños y niñas kits escolares los cuales contenían cuadernos, borradores, lápices, lápices de colores, etc.
- 4334 juegos didácticos para niños y niñas de preescolar
- 45 letrinas para cada escuela construida
- Mobiliaria para 700 escuelas
- 180 kits de bibliotecas móviles para 90 escuelas

4.3.5.2 Save The Children

“En esta escuela estamos protegidos contra la lluvia y el sol. Incluso cuando llueve, puede haber clases. Me siento bien ahora mismo porque estoy en un sitio seguro. Si llueve o si hay otro terremoto, no nos vamos a asustar”. Max, 10 años¹⁶⁴.

Un año después Save The children ha apoyado en la reapertura de 270 escuelas donde 45,000 niños y niñas se han beneficiado reanudando su educación, y protegiéndolos de las externalidades.

Save the Children ha recaudado \$87 millones de los cuales \$ 7.7 millones han sido destinados en el sistema educativo¹⁶⁵.

Como respuesta Save the Children

Distribuyó:

- Carpas, mobiliario escolar, y materiales escolares con el fin de reabrir las escuelas, de proteger a los niños y niñas y de crearles ambientes neutrales para sobrepasar el trauma para restablecer la normalidad.
- Kits escolares que incluían, un morral o mochila, lápices, lápices de colores, cuadernos, y otros útiles esenciales para el desarrollo de sus clases, beneficiando 38,500 niños y niñas¹⁶⁶.

Capacitó y formó:

- 2,300 docentes recibieron capacitaciones y formaciones en reducción de riesgos, con el fin de estar preparados para responder inmediatamente ante otro desastre. Fueron capacitados a su vez en “manejo de clase positivo y cómo reconocer las necesidades psicológicas y sociales de los niños y niñas”, los cuales sufrían un alto nivel de estrés post traumático.

¹⁶³ Ibid.

¹⁶⁴ Save The Children, *Los niños y niñas de Haití. Un año después: un país en la encrucijada*, (Londres: Save the Children Internacional, 2011). Obtenido en: http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/401/Haiti_1_year_LA_spanish.pdf

¹⁶⁵ Ibid.

¹⁶⁶ Ibid

En el Clúster de Educación, Save The children está realizando la labor de coordinador entre todas las agencias para unir sinergias en la reapertura de las escuelas.

17 meses después del terremoto, el gobierno haitiano, apoyado por las organizaciones internacionales, ha reconstruido 7000 escuelas y ha limpiado los escombros de cientos de escuelas destruidas; se le ha dado material educativo a un millón de niños y niñas; 12,895 docentes de todo el Estado han sido capacitados y formados en temas de educación de calidad y 10000 docentes en apoyo psicosocial para identificar y dar respuesta a los traumas psicológicos de niños y niñas; y 1.1 millones de niños y niñas reciben alimentación diaria por medio del Programa Nacional de Alimentación Escolar. El actual presidente de Haití Michel Martelly, entró al gobierno con un objetivo, que la educación pública sea gratuita, aunque por la situación previa del sistema educativo, este objetivo llevará mucho tiempo y recursos. El clúster ha trabajado con algunas escuelas que han recibido niños y niñas severamente afectados por el terremoto para que no se les cobre la matrícula. “Hay que tener en cuenta que en Haití un alto porcentaje de niños y niñas no estaban en las escuelas antes del terremoto. Esta ausencia se debía a problemas que persisten hoy y el trabajo que hay que hacer para incluirlos va más allá de lo que una respuesta al terremoto puede garantizar”¹⁶⁷.

5 CONCLUSIONES

*"Después del terremoto, lo que más temí era no poder volver a clases", recordó la niña. "Pero seguí estudiando, porque siempre he creído que la educación era fundamental en mi vida. Amo mucho la escuela. Sin educación, no puedo hacer nada. Sin educación, no se puede mantener la dignidad"*¹⁶⁸.

Todos los niños y niñas tienen el derecho fundamental de recibir una educación de calidad, independientemente del contexto ideológico del Estado, de su fragilidad, de un conflicto armado e incluso inmediatamente después de un desastre natural. Este derecho fundamental, reflejado en 15 textos internacionales compromete a los diferentes Estados a respetarlo, proveerlo, y apoyarlo con financiación y con políticas.

67 Millones de niños y niñas en el mundo aún siguen privados de este derecho fundamental, es decir un 42 % del total de la población infantil del mundo, pero 28 millones se encuentran en Estados con muy poca gobernabilidad, falta de compromiso político y escasa capacidad para desarrollar y/o implementar políticas tanto de desarrollo como en favor de la pobreza y por ende de su pueblo.

¹⁶⁷ Lilian Kastner. Deputy Education Clúster Coordination. Save The Children

¹⁶⁸ Declaración de Christine, una niña beneficiada por la respuesta a la educación de las diferentes organizaciones. Obtenido en: UNICEF, *Informe después de un año*, http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/haiti_57411.html

Las desigualdades sociales por causa de la pobreza, discriminación de género, lugar de residencia (Rural, Urbano), falta de profesorado y de infraestructura, etc, siguen siendo barreras que impide que la educación no se proporcione, creando un malestar social y un caldo de cultivo para nuevos enfrentamientos.

En momentos de conflicto armado, o después de un desastre natural, la educación, que ya se veía imposibilitada por la fragilidad del estado, se ve truncada por: la inhabilitación de las escuelas, porque o son usadas como refugio o atacado por las fuerzas armadas; y por la falta de profesorado capacitado por estar desplazados, refugiados en otro Estado o por haber muerto en los atentados o en el desastre natural.

Con este escenario, el sistema educativo se ve frenado creándole a los niños y niñas una segunda pérdida, y este hecho hace que se aumente el nivel de inseguridades como el reclutamiento a fuerzas armadas, matrimonios forzados, entre otros. Otro problema de estar fuera de la escuela es que mientras más se pasa tiempo fuera de ella, más difícil será el regreso o la permanencia.

La Educación en Emergencia juega un papel importantísimo en la recuperación psicosocial tanto de los niños y niñas como de la familia y la comunidad, crea estabilidad, hace que se recupere la normalidad, la esperanza, y por ende desarrolla capacidades para afrontar nuevas emergencias, y para construir un nuevo futuro, donde la paz y nuevas oportunidades son nuevamente construidas.

Las actividades educativas tienen que dar inicio lo más pronto posible después de la emergencia, siendo las tres fases en la respuesta a la educación, se realicen simultáneamente o independientemente: Actividades recreativas, educación no formal, y educación formal; en espacios seguros, protegiendo al niño y a la niña en todo momento.

El 10 de enero 2010, Haití sufrió un gran terremoto donde la vulnerabilidad tanto de infraestructura como de capacidad humana se visibilizó. Dado el gran impacto mediático mundial que este acontecimiento tuvo, los donantes, las agencias multilaterales, las ONG, y el sector privado, se volcaron a responder las necesidades que anteriormente existían y que en ese momento se veían multiplicadas.

Las diferentes respuestas en todos los sectores, en especial en el sector de la educación, han sido adecuadas ya que los objetivos a corto plazo se cumplieron, pero desafortunadamente un año y medio después la situación en Haití sigue siendo preocupante y aunque se está construyendo un capital humano, la vulnerabilidad y la fragilidad del Estado sigue estando presente.

6 BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, R. (2008). *Education for All, the Quality Imperative and the Problem of Pedagogy*. Brighton: CREATE.
- Begue, A. (February de 2010). *FTI Newsletter. Our Emergency Response to Haiti's Plight*. Obtenido de EFA FTI:
http://www.educationfasttrack.org/media/library/newsletters/EFA_FTINewsletter_February_2010.pdf
- Bernard Hadjadj. (2000). *EDUCATION FOR ALL IN THE CARIBBEAN: ASSESSMENT 2000. MONOGRAPH SERIES 18*. Obtenido de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001363/136393e.pdf>
- BID. (2010). *Proyectos*. Recuperado el 2011, de HA-L1060 : Apoyo a la Implementación del Plan de Educación y la Reforma educativa en Haití: <http://www.iadb.org/es/proyectos/project-information-page,1303.html?id=HA-L1060>
- BID. (2010). *Relief Web*. Recuperado el 2010, de Haiti gives IDB mandate to promote major education reform: <http://reliefweb.int/node/354745>
- BID. (2011). El rol del BID en la reconstrucción de Haití a un año del terremoto. *Carta Mensual Intal. N. 173*, 3.
- Bonetti, C. G. (7 de abril de 2011). *Crisis de Costa de Marfil. Fragmentación étnica, desigualdad geográfica y el poder político*. Obtenido de Consejo Dominicano de Relaciones Internacionales:
http://cdri.funglode.org.do/index.php?option=com_content&view=article&id=353:la-crisis-de-costa-de-marfil-fragmentacion-etnica-desigualdad-geografica-y-el-poder-politico&catid=227:africa-subsahariana&Itemid=101
- Cardarelli, G., & Waldman, L. (2009). *Educación Formal, Informal y no Formal, y sus parecidos de familia*.
- Coser, L. A. (s.f.). *Conflictos Civiles*. Obtenido de Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/39>
- Dato, A. J. (2008). Educación en Situaciones de Emergencia y Conflicto. En *Educación en Emergencias* (págs. 11-85). Madrid: Icaria.
- Dryden-Peterson, S. (2010). *Barriers to Accessing Primary Education in Conflict-Affected Fragile States*. Toronto: Save the Children Alliance.
- European Commission. (2010). *Study on Governance challenges for Education in fragile situations Haiti Country Report*. Brussels: European Commission.
- Fast Track Initiative. (Marzo de 2010). *CATALYTIC FUND GRANT PROPOSAL SUMMARY (compared to previously proposal approved in 2009)*. Recuperado el 2011, de http://www.educationfasttrack.org/media/library/Country_Documents/Haiti/CATALYTIC-FUND-GRANT-PROPOSAL-SUMMARY.pdf

- Filmer, D. (2005). *Disability, Poverty and Schooling in Developing Countries: Results from 11 Household Surveys*. Washington: Social Protection Unit. The World Bank.
- Foro Mundial sobre la Educación. (2000). *Marco de Acción de Dakar*. Dakar.
- Gauthier, A., & Mendonça Moita, M. (2010). *Vulnerability and causes of fragility in Haiti*. FRIDE.
- General Assembly Security Council. (2000). *Children and armed conflict: report of the Secretary-General*. New York: United Nations.
- Haiti Special Envoy. (2010). *Office for the Especial Envoy for Haiti, Key statistics*. Recuperado el 2011, de Key Statistics: <http://www.haitispecialenvoy.org/relief-and-recovery/key-statistics/>
- Hocker, J. L., & William, W. (McGraw-Hill Companies, Inc.). *Interpersonal Conflict*. Montana: 2010.
- INEE. (2008). *Education Finance in States Affected by Fragility*. Brussels: CfBT Education Trust.
- INEE. (2009). *Capacity Development for Education Systems in Fragile Contexts*.
- INEE. (s.f.). *INEE*. Obtenido de Promoviendo el acceso a una educación segura y de calidad para todas las personas afectadas por crisis: http://www.ineesite.org/uploads/documents/store/INEE_Brochure_in_Spanish.pdf
- Instituto Haitiano de Estadística y de Información (IHSI). (2009). *Objectifs du Millénaire pour le Développement, Etat, Tendances, et Perspectives*. Ville de Port-au-Prince: IHSI.
- Jill Hart. (2009). *Commonwealth Education Fund, Final Report: Commonwealth*. Londres: CEF.
- Lattimer, C., & Berther, A. (Octubre de 2010). *Humanitarian Practice Network*. Recuperado el 2011, de The work of the Education Cluster in Haiti: <http://www.odihpn.org/report.asp?id=3132>
- Lewin, K. M. (2007). *Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda*. Brighton: CREATE.
- Lewis, M., & Lockheed, M. (2007). Social exclusion: The emerging challenge in girls' education. En *Exclusion, Gender and Education: Case Studies from the Developing World*. Washington.
- Loney, J., & Christie, M. (08 de November de 2008). *Haiti Death toll passes 90 in Haiti school collapse*. Recuperado el 2011, de Relief Web: <http://reliefweb.int/node/286518>
- Luzincourt, K., & Gulbrandson, J. (2010). *Special Report: Education and Conflict in Haiti*. Washington: United States Institute of Peace.
- Lynn Davies. (2009). *Capacity Development for Education Systems in Fragile Contexts*. Birmingham: INEE.
- Ministre de l'Éducation Nationale, BID, GTEF. (2010). *Plan Opérationnel*. Puerto principe.
- Nkurunziza, H. (2008). *Speech at international Conference "Financing for Development"*. Recuperado el 2011, de United Nations: www.un.org/esa/ffd/doha/index/htm
- OAD, F. (2007). *Estados Frágiles, Opciones para España*. Recuperado el 2011, de Fride: <http://www.fride.org/publicacion/327/estados-fragiles--opciones-para-espana>

- OCDE. (s.f.). *Aid Flows*. Recuperado el 2011, de <http://www.aidflows.org/>
- OCHA. (2010). *Haiti Humanitaria Appeal* . Nueva York: OCHA.
- OCHA. (2010). *One Year after the earthquake*, . Obtenido de haiti humanitarianresponse info: <http://haiti.humanitarianresponse.info/Default.aspx?tabid=164>
- OCHA. (2011). *Consolidated Appeal*. Recuperado el 2011, de Haiti: [http://fts.unocha.org/reports/daily/ocha_R32sum_A926__23_June_2011_\(16_57\).pdf](http://fts.unocha.org/reports/daily/ocha_R32sum_A926__23_June_2011_(16_57).pdf)
- OCHA. (2011). *Consolidated Appeal: Haiti 2011*. Recuperado el 2011, de Financial Track Services: [http://fts.unocha.org/reports/daily/ocha_R32sum_A926__23_June_2011_\(16_57\).pdf](http://fts.unocha.org/reports/daily/ocha_R32sum_A926__23_June_2011_(16_57).pdf)
- OCHA. (2011). *Financial Track Service. Tracking Global Humanitarian Aid Flow*. Obtenido de Financial Track: <http://fts.unocha.org>
- OECD. (2010). *Haiti*. Recuperado el 2011, de Aid at a glance chart: <http://www.oecd.org/dataoecd/62/26/1877775.gif>
- OECD. (s.f.). *Haiti Aid Statistics*. Obtenido de <http://www.oecd.org/dataoecd/62/26/1877775.gif>
- OECD-DAC. (2009). *Service Delivery in Fragile Situations: Key Concept, Findings and Lessons*. Paris: OECD-DAC.
- OECD-DAC. (s.f.). *Principles for good international engagement in fragile states & situation*. Obtenido de <http://www.oecd.org/dataoecd/61/45/38368714.pdf>
- Oh, S.-A., & Stouwe, M. v. (2008). *Education, Diversity, and Inclusion in Burmese Refugee Camps in Thailand*. University of Chicago Press.
- Osorio, C. (2011). Facilitador Comunidad Hispanoparlante INEE. (M. Herrera, Entrevistador)
- Plan Internacional España. (2010). *Terremoto de Haití. Un año después*. Madrid: Plan Internacional España.
- Policy, F. (2010). *Foreign Policy*. Obtenido de The failed States Index 2010: http://www.foreignpolicy.com/articles/2010/06/21/2010_failed_states_index_interactive_map_and_rankings
- Quamina-Aiyejina, L. (2000). *Education for All in Haiti Over the Last 20 Years Assessment and Perspectives* . Paris: UNESCO.
- Sadoulet, E., & Janvry, A. d. (2004). *Making Conditional Cash Transfer Programs More Efficient*. Berkeley: University of California at Berkeley.
- Save The Children. (2008). *Delivering Education for Children in Emergencies: A key building block for the future* . London: International Save The Children Alliance.
- Save The Children. (2009). *Children Out of School and Conflict-Affected Fragile States (C.A.F.S.)* . Save The Children.
- Save The Children. (2010). *The Future is Now*. Londres: Save The Children.

- Save The Children. (2011). *Los niños y niñas de Haití. Un año después: un país en la encrucijada*. Londres: Save the Children Internacional.
- Sinclair, M. (2002). *Planning education in and after emergencies*. Paris: UNESCO.
- Tefferi, H. (1999). *Psychosocial Needs of Children in Armed Conflict and Displacement. A Module for Training Teachers and Caregivers*. Stockholm: Radda Barnen.
- Turrent, V. (2009). *El Ultimo de la Fila, Ultimo de la Clase 2009*. Londres: Alianza Internacional Save The Children.
- UN. (2010). *Office for the Especial Envoy for Haiti*. Obtenido de Key statistics: <http://www.haitispecialenvoy.org/relief-and-recovery/key-statistics/>
- UNESCO. (2005). *Children Out of School: Measuring Exclusion from Primary*. Montreal: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Children Out of School: Measuring Exclusion from Primary Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: El imperativo de la Calidad*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2007). *EFA Global Monitoring Report: Strong Foundations Early Childhood Care and Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Informe de Seguimiento de Educación Para Todos. "Superar la Desigualdades: Por qué es importante la gobernanza"*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2010). *UNESCO in action Working together for Hait*. Recuperado el 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001905/190539e.pdf>
- UNESCO. (2010). *Deprivation and Marginalization in Education*. Obtenido de EFA Global Monitoring Report: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/html/dme-4.html>
- UNESCO. (2010). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Llegar a los Marginados*. Paris: Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- UNESCO. (2011). *EFA Global Monitoring Report*. Obtenido de Statistical Tables: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/statistics/statistical-tables/>
- UNESCO. (2011). *EFA Global Monitoring Report: The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2011). *UNESCO's Post Disaster Response*. Recuperado el 2011, de http://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Full_Report_615.pdf
- UNESCO. (2010) *EFA Global Monitoring Report*. Obtenido de Deprivation and Marginalization in Education. Haiti: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/GMR/html/dme-4.html>

- UNHCR. (2009). *2009 Global Trends- Refugees, Asylum-seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons* . Geneva: UNHCR.
- UNICEF. (2009). *Childinfo: Monitoring the situation of women and children*. Obtenido de Childinfo: Monitoring the situation of women and children:
http://www.childinfo.org/education_outofschool.php
- UNICEF. (2010). *Children in Haiti One year After*. New York: UNICEF.
- UNICEF. (14 de Enero de 2011). *Haiti*. Recuperado el 2011, de La historia de Christine: una estudiante haitiana de 14 años que no se deja abatir por los efectos del terremoto:
http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/haiti_57411.html
- UNICEF. (17 de Enero de 2011). *Haití*. Recuperado el 2011, de Un año después del terremoto de Haití, UNICEF visita nuevamente a dos jóvenes sobrevivientes e íntimos amigos:
http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/haiti_57459.html
- United Nations Department of Humanitarian Affairs. (1993). *Glossary: Internationally Agreed Glossary of Basic Terms related to Disaster Management* . Geneva: United Nations.
- Univesity of South Florida. (s.f.). Obtenido de Institute for the Study of Latin America and the Caribbean: <http://islac.usf.edu/conferences/social/papers/4.pdf>
- Lynn Davies. (2009). *Capacity Development for Education Systems in Fragile Contexts*. Birmingham: INEE.
- USF:Institute for the Study of Latin America and the Caribbean. (s.f.). *Minority language school systems for majority language speakers: French second language and Haitian Creole first language in Haitian education*. Recuperado el 2011, de islac.USF.edu:
<http://islac.usf.edu/conferences/social/papers/4.pdf>
- World Bank. (2006). *Haiti, Options and Opportunities for inclusive growth*. Washington: World Bank.
- World Bank. (s.f.). *Datos. Estadísticas de Haití*. Recuperado el 2011, de World Bank:
<http://datos.bancomundial.org/pais/haiti>
- World Bank. (s.f.). *Our Goal, Education For All. Haiti*. Obtenido de World Bank LAC:
<http://go.worldbank.org/UTZK783TN0>
- World Bank,. (2006). *Haiti. Options and Opportunities for inclusive growth* . Washington: World Bank.
- Zutt, J. (1994). *Children of war: wandering alone in southern Sudan*. New York: UNICEF.

