

- y largo plazo que pudieran financiarse por los mismos medios.
- Los marcos deberían elaborarse consultando al amplio abanico de partes interesadas, no solo con los ministerios y donantes sino también, por ejemplo, con los que reciben asistencia y con quienes trabajan impartiendo enseñanza, incluidas las organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales.
 - Los acuerdos sobre las funciones y responsabilidades de los actores deben ser claros e incluir planes y plazos para transferir las respuestas a otros sectores o ministerios para aquellas necesidades que no estén reflejadas en el plan de desarrollo sectorial.
 - Los planes humanitarios deben asignar tiempo y recursos suficientes a los ministerios competentes para aumentar su capacidad de satisfacer todas las necesidades identificadas en el plan de desarrollo.
 - A los socios gubernamentales en crisis prolongadas se les debe proveer de una mayor capacidad que baste para los enfoques de transición/recuperación, así como para los enfoques de desarrollo.
 - Todas las respuestas, ya sean humanitarias, de transición o de desarrollo, deben funcionar a partir del enfoque común de no hacer daño.

Julie Chinnery *julie.danielle.chinnery@nrc.no*
Especialista en Temas Educativos, Consejo Noruego para los Refugiados, Jordania www.nrc.no

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

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

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

Allyson Krupar y Marina L Anselme

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

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

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

Internacional en 2012 para empoderar a los jóvenes refugiados con desventajas, de entre 14 y 24 años, y aumentar su compromiso social a través de la participación activa en proyectos e iniciativas liderados por la comunidad, inicialmente enfocados en asegurar el derecho de los niños a la educación¹.

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

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

Buen aprendizaje

La teoría del “buen aprendizaje” de Michael Newman³ incorpora una serie de aspectos diferentes de aprendizaje, a los que denomina: instrumental, comunicativo, afectivo, interpretativo, esencial, crítico, político, apasionado y moral. Analizamos el proyecto de RET y sus resultados en términos de cada uno de estos aspectos, relacionando la teoría de los tipos de aprendizaje con la manera en que los jóvenes estudiantes realmente aprendían durante el proyecto y dónde estaban las brechas en su aprendizaje.

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

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

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

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

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



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

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

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

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

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

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

Aprendizaje político: el aspecto político del “buen aprendizaje” se relaciona con parte del proceso de comprender el poder en la comunidad y la capacidad de actuar de los miembros de la comunidad. No obstante, parecería que tanto el aprendizaje político como crítico estaban limitados por las restricciones impuestas por la condición de refugiados de los estudiantes. Por ejemplo, aunque los estudiantes movilizaron a la comunidad en relación con el problema de los bajos niveles de retención de niños en las escuelas, el problema solo se trató a nivel familiar e individual, en vez de en relación con los sistemas políticos de Dadaab o la falta de una continuidad entre los fondos humanitarios y de desarrollo en el sector educativo⁴. Los jóvenes refugiados involucrados en el proyecto no creían que ellos —como refugiados— pudieran cambiar los sistemas, por lo que se centraron, en cambio, en temas más inmediatos dentro de su control. Los planificadores de programas tal vez podrían considerar las limitaciones preexistentes, tanto sistémicas como autoimpuestas, que restringen la capacidad de los estudiantes de abordar elementos críticos y políticos de la programación.

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

Recomendaciones

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

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

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

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

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

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

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

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

Allyson Krupar akrupar@savechildren.org
Especialista principal, Investigación en aprendizaje,
Save the Children www.savethechildren.org

Marina L Anselme m.anselme@theret.org
Oficial técnico principal, RET, Protegiendo a través
de la educación www.theRET.org

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