

# DOCENTES EN CONTEXTOS DE CRISIS

Prácticas prometedoras en el bienestar docente, gestión y liderazgo escolar

Segunda Edición



Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia

La Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencias (INEE, por sus siglas en inglés) es una red mundial abierta de miembros que trabajan conjuntamente en un marco humanitario y de desarrollo, para garantizar que todas las personas tengan derecho a una educación de calidad, segura, pertinente y equitativa. La labor de la INEE se basa en el derecho fundamental a la educación. Para obtener más información y unirse a INEE, visite [inee.org/es](http://inee.org/es).

### Published by

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE)  
c/o Comité Internacional de Rescate  
122 East 42nd Street, 14th floor  
Nueva York, NY 10168  
Estados Unidos  
[www.inee.org/es](http://www.inee.org/es)

INEE © 2022

### Licencia:

Este documento tiene una licencia de Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0. Los derechos de autor pertenecen a la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE).



### Cita sugerida:

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). (2022). *Docentes en Contextos de Crisis: Prácticas prometedoras en el bienestar docente, dirección y liderazgo escolar*. Nueva York, NY. <https://inee.org/es/recursos/docentes-en-contextos-de-crisis-practicas-prometedoras-en-el-bienestar-docente-gestion-y>

### Imagen de portada:

Pakistan Reading Project, 2017 © IRC

The **LEGO** Foundation 



# Agradecimientos

Esta segunda compilación de estudios de casos en los que se detallan prácticas prometedoras sobre el bienestar docente, la gestión de los mismos y el liderazgo escolar ha sido un verdadero esfuerzo colaborativo. Numerosas personas del mundo académico y de la sociedad civil han dedicado un tiempo y un esfuerzo considerables a seleccionar, revisar y preparar los estudios de caso de esta publicación.

En primer lugar, los miembros del Comité de casos de Estudio de Docentes en Contextos de Crisis, Mary Mendenhall, Danielle Falk, Paul Frisoli y Jeffery Dow contribuyeron a las revisiones de los casos de estudio y fueron fundamentales para proporcionar la visión de esta compilación. También ayudaron a los autores a preparar sus borradores para la publicación y editaron los borradores finales, con el apoyo de Richaa Hoysala, Michael McCarville, Jade Sheinwald y Taylor Schulte del Teachers College de la Universidad de Columbia. Jihae Cha y Andrew Armstrong fueron fundamentales en la organización de la convocatoria de estudios de casos, las comunicaciones y la coordinación de todo el proceso de principio a fin. Chris Henderson y Charlotte Berquin, los co-presidentes del Comité de Estudios de Casos sobre TiCC de la INEE, supervisaron por completo el desarrollo de esta publicación.

También se agradece enormemente el apoyo y la orientación de las organizaciones asociadas de la serie de eventos Docentes en Contextos de Crisis, incluidas la Fundación LEGO, la UNESCO, Oxfam, la Internacional de la Educación y la Unión Europea.

Diseño facilitado por 2D Studio.

Esta traducción se ha realizado con la colaboración de Translators without Borders (CLEAR Global) y de la INEE.

# Contenidos

<b>Agradecimientos</b>	<b>3</b>
<b>Prólogo</b>	<b>6</b>
<b>1: Estudios de caso sobre el bienestar docente</b>	<b>8</b>
1.1 Desarrollo de la Identidad étnica y la autoestima entre los docentes adultos jóvenes refugiados en Grecia: Un Modelo de Enseñanza Colaborativa	9
1.2 Prácticas prometedoras en el desarrollo profesional docente en Uganda y Sudán del Sur	13
1.3 ¿Cómo sabemos si los docentes se encuentran bien? Desarrollo y evaluación de las propiedades psicométricas del bienestar de los docentes en un cuestionario utilizando una muestra de docentes en El Salvador	19
1.4 «Supporting the Supporters» (Ayudando a los que Ayudan): Docentes refugiados y docentes que viven en conflictos prolongados	22
1.5 Desarrollo de las habilidades de los docentes para crear aulas informadas sobre el trauma y enseñar el fortalecimiento de la resiliencia psicológica, utilizando enfoques cognitivo-conductuales en Mindanao, Filipinas.	26
1.6 “Desarrollo socioemocional para docentes”: Un programa innovador para mejorar el bienestar de los docentes en El Salvador	30
1.7 En sus palabras: El bienestar de los docentes en contexto de desplazamiento y fragilidad en Uganda y Sudán del Sur	34
1.8 Orientación - Observación - Reflexión - Compromiso (CORE, por sus siglas en inglés) para docentes: Una intervención relativa al bienestar y apoyo para los docentes	38
1.9 Docentes refugiados en el Líbano: Los retos de gestionar expectativas profesionales con experiencias personales	42

## **2: Estudios de caso sobre gestión docente** **45**

2.1 Los desafíos de los estipendios equitativos para docentes comunitarios en las zonas afectadas por el conflicto en Myanmar 46

2.2 ¿Qué estrategias prometedoras existen para la gestión de docentes de primaria en las áreas de acogida de refugiados en Kenia y dónde existen áreas potenciales para un mayor desarrollo? 50

2.3 Djibouti Declaration on Education for Refugees, Returnees and Host Communities: Lessons from policy responses of regional institutions in East Africa 53

2.4 ¿Qué políticas y estrategias de implementación existen para la gestión efectiva de los docentes en contextos de refugiados en Etiopía? 58

2.5 Un enfoque sistémico para el desarrollo docente: el modelo de UNRWA 62

2.6 Cómo abordar la escasez de docentes en el estado de Kachin, Myanmar, afectado por el conflicto: Un enfoque de formación integral para los docentes de la comunidad 65

2.7 Quitando el embalaje: Desarrollo profesional continuo de los docentes para su promoción e integración en Líbano 69

2.8 Trasladar a los docentes a las comunidades remotas de Malawi: Un enfoque para el desarrollo docente regido por información 72

## **3: Estudios de caso en liderazgo escolar** **75**

3.1 Un docente sensibilizado con el género lidera un cambio decisivo para las niñas musulmanas de Meo durante el confinamiento escolar de la India en el COVID-19. 76

3.2 Aprender de los líderes escolares en contexto de crisis: Un estudio de caso del campamento de refugiados de Kakuma y del establecimiento Kalobeyei 79

# Prólogo

Cuando editamos la primera edición de estudio de casos, nuestra atención se centró en la realidad de que cada año, la educación de aproximadamente 65 millones de estudiantes en todo el mundo se ve interrumpida por un conflicto prolongado o un desastre repentino.<sup>1</sup> Para estos estudiantes, los docentes eran el punto central de la calidad y la continuidad educativas y de todo lo que promete la escolarización reglada y no reglada. Solo seis meses después, cuando la pandemia del COVID-19 causó estragos en los sistemas educativos a nivel mundial, se estimó que hasta 1600 millones de estudiantes y 100 millones de docentes ya no podían acceder a las aulas físicas o al aprendizaje continuo.<sup>2</sup>

Con una inmediatez desconcertante, los docentes se vieron obligados a adaptarse a nuevas formas de trabajo, ajustando sus pedagogías a las realidades del aprendizaje a distancia. Para algunos, esto significó un cambio al aprendizaje en línea. Otros apoyaron el aprendizaje mediante actividades basadas en el teléfono, como complemento a las lecciones de radio y televisión de baja tecnología. Sin embargo, para una gran mayoría, significó preparar y entregar paquetes de aprendizaje sin tecnología a los estudiantes a lo largo de grandes distancias, todo ello mientras se enfrentaban a riesgos de salud o conflictos que el COVID-19 no logró frenar. El COVID-19 ha reforzado así el hecho infravalorado de que los docentes siempre han estado al frente de las emergencias humanitarias.<sup>3,4</sup>

Antes de la pandemia, promovimos evidencias que demostraban que los docentes calificados son el factor de predicción más fuerte a nivel escolar del aprendizaje de los estudiantes.<sup>5</sup> También hicimos hincapié en la relación entre el bienestar docente y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.<sup>6</sup> Si bien tales hechos todavía son ciertos, el COVID-19 nos ha ayudado a reconocer cómo la instrumentalización de los docentes para el desarrollo y bienestar de los estudiantes es insuficiente. Como población afectada y que trabaja en la primera línea de las emergencias humanitarias, los docentes requieren nuestra atención e inversión urgente como un fin en sí mismos.<sup>7,8</sup>

Las tensiones sin resolver en Tigray, el resurgimiento de los talibanes en Afganistán, el desastroso ascenso del yihadismo en el Sahel y el continuo éxodo de migrantes de los contextos centroamericanos afectados por las pandillas siguen planteando un desafío para los gobiernos y las agencias humanitarias por igual. Los devastadores acontecimientos en Ucrania están sobrecargando los sistemas que ya luchan por proporcionar educación básica y apoyo psicosocial a millones de personas refugiadas, desplazadas internas o apátridas. En estos contextos, y en muchos más, los docentes soportan la carga del bienestar y el desarrollo de los estudiantes, lidiando con condiciones de trabajo que rara vez son propicias para las suyas.

Por lo tanto, en una confluencia compleja de emergencias sociales, políticas y ambientales, nunca

1 Nicolai, S. Hine, S and Wales, J. (2015). *Education in Emergencies and Protracted Crisis: Towards a Strengthened Approach*. London: ODI. <https://odi.org/en/publications/education-in-emergencies-and-protracted-crises-toward-a-strengthened-response/>

2 UNESCO, UNICEF, the World Bank and OECD (2021). *What's Next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic*. Paris, New York, Washington D.C.: UNESCO, UNICEF, World Bank.

3 Henderson, C (2021) *Teaching in complex crises: Seeking balance in selfless acts of service*. UNESCO Taskforce for Teachers 2030. <https://teachertaskforce.org/news/teaching-complex-crises-seeking-balance-selfless-acts-service>

4 Sherif, Y., Brooks, D., & Mendenhall, M. (2020, October 02). *Teachers shoulder the burden: Improving support in crisis contexts*. Retrieved October 05, 2020, from <https://www.educationcannotwait.org/teachers-shoulder-the-burden-improving-support-in-crisis-contexts-opinion>

5 Schulle, J., Dembélé, M., & Schubert, J. (2007). *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO. <http://www.iiep.unesco.org/en/publication/global-perspectives-teacher-learning-improving-policy-and-practice>

6 Falk, D., Varni, E., Finder, J., & Frisoli, P. (2019). *Landscape review: Teacher well-being in low resource, crisis, and conflict-affected contexts*. Education Equity Research Initiative: Washington, D.C. <https://inee.org/resources/landscape-review-teacher-well-being-low-resource-crisis-and-conflict-affected-settings>

7 Falk, D., Frisoli, P., & Varni, E. (2021). The importance of teacher well-being for student mental health and resilient education systems. *Forced Migration Review*, (66), 17-21. <https://www.fmreview.org/issue66/falk-frisoli-varni>

8 Inter-agency Network for Education in Emergencies (2021). *Teacher wellbeing in emergency settings: Findings from a resource mapping and gap analysis*. New York: INEE. <https://inee.org/resources/teacher-wellbeing-resources-mapping-gap-analysis>

antes había sido tan acuciante la necesidad del desarrollo profesional, el bienestar docente, el apoyo al liderazgo escolar, o una gestión docente eficaz. Es por eso que esta recopilación de estudios de caso es un recurso oportuno y urgente para profesionales humanitarios, decisores políticos gubernamentales y donantes por igual.

Para garantizar la claridad y la accesibilidad, especialmente en contextos con baja conectividad, hemos dividido los estudios de casos en dos publicaciones temáticas:

- [Prácticas prometedoras en el desarrollo profesional docente](#)
- [Prácticas prometedoras en el bienestar docente, gestión y liderazgo escolar](#)

En ambos casos, dieciocho nuevos estudios de casos, junto con veinticuatro de la primera edición, brindan una gama inspiradora e innovadora de estrategias que ayudan a los y las docentes a lograr todo lo que aspiran: para ellos mismos y para sus estudiantes.

El estudio de caso de Chrystal White de Myanmar nos muestra cómo a través de un modelo de estipendio innovador, los docentes comunitarios se sienten atraídos y retenidos en el aula. En el Líbano, Mai Abu Moghli muestra cómo una floreciente comunidad de práctica en línea entre la comunidad de acogida y los docentes refugiados informó una nueva iniciativa de desarrollo profesional docente en la plataforma Edraak. Munia Islam Mozumder también ilustra cómo una iniciativa de desarrollo profesional docente a gran escala en Cox's Bazar, Bangladesh, tuvo que reorientar y poner en marcha un modelo de enseñanza de baja y nula tecnología para más de 8.000 docentes en medio del COVID-19.

Este año, también incluimos el liderazgo escolar como un enfoque temático. Desde el campo de refugiados de Kakuma y el asentamiento de Kalobeyei en el noroeste de Kenia, los Dr. Mary Mendenhall, Danielle Falk, Jonathan Kwok y Emily Ervin definen las vastas y diversas responsabilidades de los líderes escolares en contextos de crisis. Sus ideas arrojan luz sobre el apoyo que necesitan los líderes escolares para que los docentes también reciban el apoyo adecuado. Seema Rajput también contribuyó con un estudio de caso de liderazgo escolar, enfatizando una perspectiva de liderazgo de justicia social para la equidad de género y la inclusión en el estado de Haryana, India. Allí, el liderazgo descentralizado y los centros de aprendizaje comunitario garantizaron la continuidad del aprendizaje para estudiantes que de otro modo estarían marginados en el punto álgido de la pandemia.

Estos son solo algunos de los cuarenta y dos estudios de casos de alta calidad que se ofrecen en esta compilación. A medida que interactúe con los más relevantes para su contexto, trabajo o necesidades, esperamos que sus propios esfuerzos se reafirmen y que se obtengan nuevos conocimientos, informando mejores formas de trabajar con y para los docentes en contextos de crisis en todas partes.

Gracias por su interés y apoyo a nuestro trabajo. El grupo colaborativo de Docentes en Contextos de Crisis (TiCC por sus siglas en inglés) de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) consiste en un grupo comprometido de personas voluntarias, cada uno de las cuales defiende el trabajo y el bienestar de los docentes por derecho propio.

Mientras trabajamos para mejorar las políticas y las prácticas para todos los docentes en este momento tan profundo, agradecemos a nuestros donantes, que son defensores afines y apasionados de los docentes y sin los cuales este trabajo no sería posible.

**Chris Henderson y Charlotte Berquin**

*Editores y Co-presidentes, Comité de Estudio de Caso de TiCC de la INEE*



Kenya, 2016 © Hawa Sabriye

# 1: Estudios de caso sobre el bienestar docente



## 1.1 Desarrollo de la Identidad étnica y la autoestima entre los docentes adultos jóvenes refugiados en Grecia: Un Modelo de Enseñanza Colaborativa

Organismo(s)	Universidad de Stanford, Centro Cultural Abierto (OCC, por sus siglas en inglés)
Autor(es)	Zainab Hosseini, Maria Serra
Ubicación(es)	Polikastro, Grecia
Perfil(es) del Docente	Docentes refugiados
Tema(s)	Bienestar docente

### Descripción del Desafío Específico de la Crisis:

El desarrollo de la identidad y la autoestima se consideran hitos fundamentales del desarrollo (Erikson, 1968) asociados con otros indicadores de bienestar psicológico (Umaña-Taylor y Updegraff, 2007). Las y los adultos jóvenes refugiados se enfrentan a continuos retos en su identificación étnica y en el desarrollo de la autoestima mientras reconcilian la separación de sus lugares de origen con la nueva tarea de asimilarse a nuevos entornos socioculturales.

El modelo de enseñanza colaborativa del Centro Cultural Abierto (OCC) recluta a adultos jóvenes refugiados locales para que impartan clases junto a otros adultos jóvenes de toda Europa. Este grupo de docentes adultos jóvenes dedican una cantidad considerable de tiempo a construir una relación y un conocimiento pedagógico conjunto y crear una cohorte diversa de docentes, con el objetivo de ofrecer oportunidades educativas a la comunidad local de refugiados. Este modelo permite a los adultos jóvenes refugiados satisfacer dos de sus necesidades psicológicas basadas en la identidad y la autoestima: adquirir individualidad y generar vínculos (Brewer, 1991). Por un lado, los docentes refugiados satisfacen su necesidad de sentirse étnicamente únicos y orgullosos a través de su papel como informantes culturales de los docentes europeos. Por otro lado, estos docentes experimentan un profundo sentido de conexión con sus homólogos europeos, satisfaciendo su necesidad de pertenencia. Estos dos componentes van de la mano para fomentar una identidad étnica saludable y el desarrollo de la autoestima, por lo que los adultos jóvenes pueden equilibrar el sentimiento positivo (Sellers, 1998) hacia su propio grupo étnico mientras se integran con éxito con el grupo étnico mayoritario.

Teniendo en cuenta el entorno sociopolítico conservador de Polykastro (Grecia), el concepto de *cohesión social e integración* es controvertido. Si bien la retórica común entre las ONG que operan en Grecia ha sido promover la integración social de los refugiados en el tejido social, como demuestran las reuniones de colaboración en curso entre organizaciones que se denominan literalmente *reuniones de integración*, ni las poblaciones locales ni de refugiados ven la integración como una prioridad. Los residentes de *Polikastro* han sido notablemente insensibles a participar en los eventos planificados por las reuniones de integración, por ejemplo: torneos de fútbol, conversaciones comunitarias, etc., a menudo por oponerse a la presencia misma de los refugiados. Los refugiados, por su parte, suelen considerar a Grecia como un lugar de transición del que saldrán, lo que minimiza el grado de sacrificio que están dispuestos a hacer para relacionarse con los poco acogedores lugareños. Si bien el modelo de enseñanza colaborativa de la OCC puede, de hecho, servir como un camino para facilitar la integración de los adultos jóvenes refugiados a nivel local, la perspectiva principal del modelo es facilitar su capacidad para integrarse en un contexto europeo más amplio. Es decir, los adultos jóvenes aprenden principalmente a desarrollar un sentido de integración social con la comunidad europea en general, especialmente teniendo en cuenta sus objetivos a largo plazo de reasentarse en otras partes de Europa.

## Breve Descripción

El campamento de Nea Kavala está ubicado a 6 km de Polikastro, una ciudad en la parte norte de Grecia, cerca de la frontera con Macedonia. Aproximadamente 2000 personas refugiadas viven en el campamento, con otros 250 miembros reasentados en Polikastro. Más de la mitad de la población actual es afgana (55%), seguida de sirios (16%) y otras etnias, incluidos somalíes y congoleños. El 22% de las residentes del campamento son mujeres, el 39% son niños/as y el 39% hombres.

El equipo docente del OCC está compuesto por 20 adultos jóvenes, la mitad de los cuales son adultos jóvenes refugiados locales que han asistido previamente al programa del OCC, mientras que la otra mitad son reclutados de toda Europa. Los docentes europeos pueden optar por un período corto (2 meses) o largo (10 meses) y los refugiados locales no tienen limitaciones de tiempo. La población objetivo principal del programa de formación de docentes son los adultos jóvenes refugiados y el resto de la comunidad local de refugiados es el objetivo secundario.

El modelo de enseñanza colaborativa del OCC tiene dos objetivos. En primer lugar, la asociación entre los docentes refugiados y europeos empodera a los docentes refugiados para que sirvan como puentes lingüísticos y culturales entre el resto del equipo del OCC y la comunidad de refugiados. Los docentes refugiados aportan información rica e inestimable sobre las necesidades, retos y expectativas de la comunidad. En segundo lugar, la asociación brinda una oportunidad para que los docentes refugiados construyan relaciones profesionales e interpersonales significativas dentro de un grupo seguro y socio-culturalmente diverso. Además de obtener conocimientos técnicos de sus contrapartes, el entorno activamente multicultural del equipo docente a menudo lleva a los refugiados adultos jóvenes a explorar críticamente y fortalecer su propio concepto de sí mismos. El liderazgo tiene la intención de mantener un equilibrio entre las identidades de los docentes como informantes culturales y su necesidad de definir su identidad étnica con agencia.

El equipo docente se divide en sub-equipos que lideran las diversas actividades psico-educativas del OCC, incluyendo cursos de alfabetización de adultos y actividades de inglés para niños/as, etc. Cada sub-equipo se encarga de planificar, implementar y evaluar el programa específico que lideran, facilitando un rico ambiente cultural y de intercambio de conocimientos. Además de su colaboración profesional, los docentes comparten espacios de convivencia, participan en actividades de ocio y comparten el almuerzo todos los lunes, donde un sub-equipo cocina para el resto del equipo.

## Evidencia y Resultados:

El modelo de enseñanza colaborativo de OCC ha tenido tres resultados principales en los adultos jóvenes refugiados. Obtuvimos estos resultados de entrevistas cualitativas semi-estructuradas con los jóvenes adultos que participan en este programa, así como de observaciones de campo. Las notas de observación de campo y los datos cualitativos fueron codificados por temas que cubren el impacto de la participación en el programa.

En primer lugar, los adultos jóvenes refugiados notaron que el aspecto más impactante de la participación en el programa fue su sentido de pertenencia. Los participantes notaron que colaborar con un equipo multicultural de profesionales les permitió experimentar un sentido de unión grupal intencionada donde podían resolver problemas con personas de una variedad de orígenes. Una maestra señaló que “consumir las ideas de los demás en un ambiente amistoso” fue lo que le permitió sentirse como un verdadero miembro del equipo.

En segundo lugar, los adultos jóvenes expresaron que la capacidad de enseñar conjuntamente con personas con niveles de educación y formación profesional más altos ha aumentado su sentido de autoestima y autoeficacia. En las etapas iniciales de la formación como docentes, los adultos jóvenes refugiados solían sentir altos niveles de amenaza por estereotipos y ansiedad acerca de su capacidad para desempeñarse en entornos profesionales entre otros docentes capacitados. Sin embargo,

además de desarrollar conocimientos pedagógicos con el tiempo, los jóvenes adultos fortalecieron lentamente sus convicciones sobre el valor que aportaban al equipo, sobre todo como puentes culturales y lingüísticos entre el personal y las poblaciones de refugiados. Sus contribuciones únicas al equipo se vieron aumentadas por el hecho de que a menudo eran miembros constantes del equipo, lo que se yuxtaponía con los docentes europeos que entraban y salían del equipo en cuestión de meses. Por lo tanto, su papel permanente dentro del equipo docente les confirió un conocimiento valioso que luego podrían compartir con los nuevos docentes entrantes, contribuyendo a un sentido general de autoeficacia como miembro del equipo de OCC.

En tercer lugar, todos los docentes refugiados coincidieron en que la mayoría de los docentes europeos y el personal del OCC mostraron genuinamente interés y apertura hacia sus valores y creencias culturales, y que el ambiente general del equipo era de equidad y humanidad. Esto, señalaron, a menudo los llevó a sentirse seguros al compartir quiénes son sin experimentar la amenaza de estereotipos, lo que a su vez reforzó su sentido de identidad como miembros de su propio origen étnico sin temor a los prejuicios. Una joven señaló que el ambiente de aceptación la animó a ser el “valor para que las mujeres afganas formen parte de él”, en alusión a su deseo de animar a otras mujeres afganas a participar en las actividades de la OCC (y otras).

Los resultados antes mencionados se pueden categorizar como más a corto plazo, inmediatos y tangibles. Una discusión de resultados a más largo plazo, como el impacto de los programas en las aspiraciones profesionales de los refugiados, es difícil porque esta población de jóvenes adultos a menudo evita pensar y/o hablar de planes a largo plazo. La naturaleza extremadamente impredecible de sus vidas muchas veces les impide ser tan expresivos como sus pares no refugiados sobre sus deseos futuros, lo que dificulta determinar si el modelo colaborativo de OCC influye en las carreras que pueden tener en mente. En cambio, los jóvenes adultos refugiados suelen expresar interés en trabajar como traductores e intermediarios culturales, que son aspiraciones tangibles y accesibles incluso a la luz de sus circunstancias actuales.

Además de los beneficios para los adultos jóvenes refugiados, el espacio también tiene ventajas para los docentes voluntarios europeos. En particular, las y los voluntarios pueden satisfacer su interés por aprender a desenvolverse en entornos multiculturales con personas de diferentes visiones del mundo. Estos voluntarios a menudo se han socializado en entornos académicos en los que se canonizan puntos de vista occidentales particulares, lo que los lleva a buscar perspectivas y enfoques de vida más diversos. La oportunidad de relacionarse con docentes jóvenes adultos refugiados como colegas de equipo es una experiencia única e inestimable a través de la cual los docentes voluntarios europeos pueden ejercer la humildad cultural y ampliar su repertorio de conocimientos.

## **Limitaciones, Desafíos y/ Lecciones Aprendidas**

La fortaleza de este modelo de programa proviene de los fuertes lazos interpersonales entre los diversos grupos de docentes. Aunque este enfoque ha sido una rica fuente de desarrollo psicológico, también ha incluido desafíos.

Los vínculos afectivos alimentados por los docentes europeos a menudo se ven truncados cuando se marchan. En algunos casos, las amistades y las relaciones románticas pueden terminarse, lo que puede suponer un factor de estrés psicosocial para los adultos jóvenes refugiados. Esto es especialmente cierto a la luz de las experiencias pasadas de los refugiados con la pérdida de vínculos y el trauma.

Además, y especialmente cuando las relaciones son de naturaleza sexual, pueden existir posibles nociones dispares de relación romántica en las que algunos refugiados locales esperan relaciones serias a largo plazo, mientras que algunos europeos entienden que los encuentros son temporales. En tales casos, ambos individuos pueden experimentar daño y dolor, especialmente cuando surgen conceptos erróneos sobre los límites interpersonales.

Estas relaciones muchas veces no son públicas y los relatos de ellas son anecdóticos, lo que dificulta cuantificar qué tan comunes son. Sin embargo, el personal de la OCC estima que puede haber 4 o 5 casos a lo largo del año. Vale la pena mencionar que todas las personas voluntarias firman códigos de conducta oficiales que prohíben tales relaciones íntimas entre voluntarios, y los voluntarios europeos participan en capacitaciones que crean conciencia sobre las cuestiones éticas involucradas en el desequilibrio de poder que impregna estas interacciones. Una posible intervención futura derivada del campo de la psicología social puede involucrar reclutar voluntarios experimentados que puedan disuadir informalmente que ocurran tales interacciones.

## Referencias

- Brewer, M. B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(5), 475–482. <https://doi:10.1177/0146167291175001>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton & Company.
- Sellers, R., Smith, M., Shelton, J., Rowley, S., & Chavous, T. (1998). Multidimensional model of racial identity: A reconceptualization of African American racial identity. *Personality and Social Psychology Review*, 2(1), 18–39. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0201_2)
- Umaña-Taylor, A. J., & Updegraff, K. A. (2007). Latino adolescents' mental health: Exploring the interrelations among discrimination, ethnic identity, cultural orientation, self-esteem, and depressive symptoms. *Journal of Adolescence*, 30(4), 549-567. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.08.002>

## 1.2 Prácticas prometedoras en el desarrollo profesional docente en Uganda y Sudán del Sur

<b>Organismo(s)</b>	AVSI, Columbia Global Centers, Community Development Initiative, Education International (EI), Forum for African Women Educationalists in Uganda (FAWEU), Luigi Giussani Institute of Higher Education, Oxfam, Uganda National Teachers' Union (UNATU)
<b>Autor(es)</b>	Lotte Ladegaard
<b>Ubicación(es)</b>	Palabek, Uganda, y Torit, Kapoeta, y Juba, Sudán del Sur
<b>Perfil(es) del Docente</b>	Docentes en contextos de crisis en instalaciones para desplazados internos y refugiados, así como en comunidades de acogida
<b>Tema(s)</b>	Bienestar docente

### Descripción del Desafío Específico de la Crisis:

Casi 2,2 millones de refugiados de Sudán del Sur buscan asilo en países vecinos, como Uganda, que alberga a unos 921.013 refugiados (ACNUR, 2021a; ACNUR, 2021b). Dentro de Sudán del Sur, 1,62 millones de personas son desplazadas internas (ReliefWeb, 2021). Además, Sudán del Sur recibió 388.000 personas refugiadas que regresaron espontáneamente en abril de 2021 (ACNUR, 2021b).

Más de la mitad de los refugiados del mundo son menores y adolescentes y su acceso a la educación es crucial para el desarrollo sostenible de los países de acogida y de sus países de origen cuando regresen (ACNUR, 2019). Sin embargo, solo el 68 por ciento de todos los menores refugiados asisten a la escuela primaria (ACNUR, 2021).

Entre las causas fundamentales del desplazamiento se encuentran la violencia, la inseguridad alimentaria, la pérdida de seguridad y la falta de servicios básicos, y las poblaciones afectadas comúnmente experimentan desplazamientos a largo plazo, mientras que las comunidades de acogida deben encontrar formas de acomodar a los refugiados y desplazados internos en sus contextos.

Los menores y jóvenes desplazados corren el riesgo de perderse cualquier tipo de educación si no apoyamos y fortalecemos el sistema educativo para satisfacer sus necesidades.

Junto con el estigma muchas veces asociado a ser un refugiado o un estudiante desplazado interno, los menores y jóvenes desplazados también enfrentan el desafío del idioma de enseñanza y la cultura en su nueva comunidad. Muchos de ellos han perdido años de educación o no han tenido ninguna oportunidad de matricularse en la escuela primaria. Las alumnas se enfrentan a otra barrera, ya que muchas quedan embarazadas antes de completar su educación.

En situaciones de crisis, los docentes normalmente no están preparados para abordar las necesidades de los estudiantes refugiados y desplazados internos (Oxfam, s. f.). Los estudiantes desplazados suelen ser mayores que los estudiantes de las comunidades de acogida, a menudo necesitan apoyo psicosocial y se enfrentan a un nuevo sistema educativo. Todo esto requiere que los docentes tengan una serie de competencias múltiples.

El proyecto *Education for Life* (Educación para la Vida) brinda educación de segunda oportunidad a través de programas de educación acelerada (PEA)<sup>1</sup> para adolescentes y jóvenes en Uganda y Sudán del Sur. Un elemento clave del proyecto es fortalecer los sistemas educativos proporcionando desarrollo profesional docente continuo (TEPD por sus siglas en inglés).

Este estudio de caso se basa en una investigación realizada de junio a julio de 2021, que incluyó discusiones de grupos focales en línea con representantes de todos los socios y algunos docentes, así como un estudiante de las organizaciones de implantación.

1. Los PEA son programas flexibles y acordes con la edad que se ejecutan en un marco de tiempo acelerado. Su objetivo es brindar acceso a la educación a menores y jóvenes en desventaja, mayores de edad, menores que no asisten a la escuela, y jóvenes: en particular a aquellos que abandonaron o interrumpieron su educación debido a la pobreza, la marginación, los conflictos y las crisis (ACNUR, s. f.)

## Breve Descripción

Tomando como base la *Formación para Docentes de Educación Primaria, del grupo de Docentes en Contextos de Crisis (TiCC)* de la *Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia*, el paquete TEPD está liderado por el Instituto Luigi Giussani de Educación Superior en asociación con UNATU (adaptación del módulo sobre el Papel y el Bienestar del Docente) y FAWEU (Protección, Bienestar e Inclusión de los menores), así como otros socios implementadores (AVSI, CDI, Oxfam) en cuatro áreas de proyecto. Los socios del consorcio se ajustan las políticas y marcos nacionales sobre educación nacional en sus respectivos países.

A través del proyecto *Education for Life* (Educación para la Vida), adaptamos el paquete TiCC a las necesidades específicas de docentes y estudiantes en los entornos afectados por la crisis de Uganda y Sudán del Sur. Los centros TEPD ofrecen un enfoque de métodos mixtos y apoyo continuo y compromiso con los docentes; entre las actividades se encuentran capacitaciones, Círculos de Aprendizaje de Docentes (CAD) y visitas/observaciones en el salón de clases entre docentes, como se describe en los materiales de Coaching entre pares de TiCC.

Los socios implementadores y las partes interesadas locales, incluidos los gobiernos, los funcionarios de educación del distrito, los capacitadores de los colegios de docentes de primaria locales, así como los docentes han participado en el desarrollo del paquete TEPD.

El proceso también se basó en una evaluación de las necesidades de los docentes realizada en Uganda en 2018 en el área del asentamiento y una revisión documental de la documentación relevante en Sudán del Sur.

Módulos TEPD	Contenidos
<b>Introducción de los Principios Básicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Una valoración crítica del concepto común de educación</li><li>• La toma de conciencia de la importancia del educador</li></ul>
<b>El papel y el bienestar de los docentes</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• El papel de los docentes en la escuela y en la comunidad</li><li>• Código de conducta</li><li>• El bienestar de los docentes y la gestión del estrés</li><li>• Colaboración y comunidades de práctica</li></ul>
<b>Protección de la niñez, bienestar e inclusión</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Introducción a la protección de la niñez y los derechos de los menores</li><li>• Creación de un espacio seguro</li><li>• Aula inclusiva</li><li>• Pedagogía con perspectiva de género</li><li>• Maduración sexual y derechos de salud reproductiva</li><li>• Enseñanza de habilidades para la vida</li><li>• Buscando más apoyo para los menores</li></ul>
<b>Pedagogía</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollo infantil y capacidad de diferenciación</li><li>• Gestión del aula</li><li>• Aprendizaje activo y comprometido</li><li>• Estrategias de interrogación</li></ul>
<b>Plan de Estudios y Planificación</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Utilizar el plan de estudios</li><li>• Planificación a largo plazo y objetivos de aprendizaje</li><li>• Planificación de lecciones</li><li>• Hacer que las lecciones sean relevantes y significativas</li><li>• Evaluación</li></ul>

## Evidencia y Resultados:

Aplicando un enfoque de formación de instructores (ToT, por sus siglas en inglés), el TEPD se ofrece a docentes de programas de aprendizaje/educación acelerados (PEA/PAA), así como a docentes de escuelas primarias oficiales en 24 escuelas del distrito de Lamwo, Uganda, y 18 escuelas en Torit, Kapoeta, y Juba, Sudán del Sur. Como parte del enfoque sensible al conflicto, los centros PEA/PAA están alojados en una escuela primaria oficial.

Los formadores de docentes forman parte de las estructuras gubernamentales. Cuando la capacidad de los docentes se fortalece, pueden reforzar las actividades de formación de otros docentes y, por lo tanto, con el tiempo, fortalecer el sistema educativo nacional.

Desde el inicio del proyecto en 2018 hasta junio de 2021, 420 docentes en Uganda y 357 docentes en Sudán del Sur han participado en TEPD (Oxfam, 2021). Sin embargo, no todos los docentes han participado en todos los módulos, ya que los docentes capacitados en las escuelas oficiales se reasignan regularmente. El objetivo es capacitar a 350 docentes en todos los módulos en Uganda y 315 en Sudán del Sur (Oxfam, 2021a). Alcanzaremos este objetivo al final del proyecto.

La mayoría de los docentes capacitados son nacionales pero, tanto en Uganda como en Sudán del Sur, algunos de ellos son de Sudán del Sur y Uganda, respectivamente. Los ciudadanos de la región de Sudán del Sur deben estar registrados como docentes en el Ministerio de Educación y Deportes para poder enseñar en las escuelas de Uganda. Estos docentes han completado su formación docente oficial en Uganda.

Los TEPD y los Círculos de aprendizaje de docentes (CAD) parecen ser populares, especialmente cuando los docentes que no asistieron a las capacitaciones solicitaron participar los mismos porque ven los beneficios. Los docentes aprenden de sus colegas y se apoyan mutuamente, por ejemplo, aprendiendo a utilizar diferentes prácticas y enfoques pedagógicos al observar las lecciones de sus compañeros/as.

El proyecto introduce a los formadores de docentes a los CAD y los capacita sobre cómo apoyar la implementación de los mismos. Implementamos esta capacitación a los docentes por parte de los capacitadores de docentes. En cada escuela, los docentes identifican un coach de pares que es responsable de organizar los CAD. El coach de pares está vinculado con un formador de docentes para garantizar que los docentes reciban apoyo en la implementación de los CAD.

Los docentes también utilizan las visitas a las aulas y la supervisión de colegas, lo que implica que un docente se sienta en la parte de atrás del aula y observe las áreas de fortaleza y las áreas de mejora de sus colegas (Educación para la vida: Grupo de trabajo TEPD, n.d. p. 17-18). El objetivo es que el docente que está observando aprenda y proporcione retroalimentación al docente que está impartiendo clases. Esta posibilidad está abierta a todos los docentes, pero requiere un cierto nivel de confianza mutua, madurez y seguridad.

Debido al seguimiento y monitoreo continuos del desempeño de los docentes a través de evaluaciones posteriores a la capacitación, los resultados sugieren que la mayoría de los docentes capacitados pueden aplicar los aprendizajes de la capacitación en las aulas (Oxfam, 2021b). Sin embargo, la revisión de mitad de período del proyecto indica que, aunque algunos docentes pudieron aplicar métodos participativos, la mayoría de ellos necesitan más apoyo. El proyecto está trabajando en el modo de mejorar esto.

Según los socios y docentes entrevistados como parte de la investigación para este estudio de caso, los docentes capacitados parecen haber aumentado su capacidad para planificar lecciones y programar su trabajo alineados con el currículo y el plan de estudios nacionales. Los docentes del proyecto parecen haber adoptado métodos de aprendizaje centrados en el estudiante y mejorado la gestión del aula, donde el castigo corporal parece haber sido sustituido por disciplina positiva y respeto en lugar de miedo. Los docentes del proyecto ahora parecen ser más conscientes de cómo el lenguaje puede estigmatizar a los estudiantes. Indican que es importante no categorizar a los estudiantes como

“niños/as refugiados/as” y “niños/as en acogida.” Un estudiante es un estudiante.

Hemos incorporado la perspectiva de género en el proyecto y en todas las partes del TEPD, incluida la capacitación, los CAD y las observaciones en el aula, con el objetivo de tener un impacto positivo en las percepciones y acciones de género de los docentes. Los docentes del proyecto parecen ser más conscientes de cómo abordan los problemas de género y cuestionan las normas de género negativas. Por ejemplo, ya no repiten afirmaciones como “esto es para niños” y “las niñas no son buenas en matemáticas”, según lo expresado por los socios. Esto fue corroborado por la evaluación intermedia.

La disposición de los asientos y las metodologías de enseñanza inclusivas aseguran que se preste tanta atención a las alumnas como a sus compañeros varones, y la capacitación parece haber permitido a los docentes del proyecto responder mejor tanto a las niñas como a los niños. El 97% de las alumnas de las clases candidatas se presentaron al examen final de primaria, lo que es un indicador potencial del éxito del proyecto.

El paquete TEPD también puede haber aumentado la comprensión de los docentes del proyecto sobre su propio bienestar, incluidos los signos de estrés. Las habilidades de autocuidado repercuten positivamente en la enseñanza, ya que un docente que prospera es un mejor docente. Cuando los docentes comprenden y aceptan su propio bienestar físico y psicológico, así como sus reacciones, pueden reconocer y comprender mejor las emociones y acciones de sus estudiantes y, posteriormente, aconsejarlos y apoyarlos.

También capacitamos a los docentes del proyecto en apoyo psicosocial, incluido cómo acompañar a los estudiantes, apoyarles para que sigan en la escuela y centrarse en el valor de la educación. Este trabajo está relacionado con la gobernanza escolar más amplia y el trabajo comunitario, siendo los docentes una pieza clave en este sentido. En ocasiones, los docentes del proyecto asumieron funciones de para-trabajadores sociales.

A través de la colaboración y el uso de sus nuevas habilidades del paquete TEPD, los docentes del proyecto parecen encontrar más fácilmente soluciones a los desafíos en su vida profesional y privada, así como en sus comunidades. Combinado, esto potencialmente les da a los docentes del proyecto un sentido de pertenencia. Esto también puede explicar por qué muy pocos docentes en los centros PEA/PAA apoyados dejaron su puesto durante la pandemia de COVID-19, a diferencia de muchas otras escuelas.

En respuesta a la pandemia y el cierre de escuelas, el consorcio implementó capacitación docente de apoyo psicosocial y una campaña de SMS para brindar apoyo adicional a los docentes del proyecto. El objetivo era equiparlos con suficientes conocimientos y habilidades para ofrecer apoyo psicosocial a sus estudiantes durante el cierre y la reapertura de las escuelas. Esta capacitación ahora se ha convertido en parte de los materiales de capacitación de TEPD.

Durante el confinamiento por COVID-19, los docentes de Uganda han estado apoyando el aprendizaje en el hogar utilizando materiales distribuidos por el Centro Nacional de Desarrollo Curricular y el aprendizaje por radio con la orientación de los docentes. Los líderes comunitarios, los padres, las madres y los estudiantes han apoyado este esfuerzo.

Posteriormente, los docentes del proyecto en Sudán del Sur desarrollaron sus propios materiales de aprendizaje en el hogar y organizaron grupos de aprendizaje comunitario para la educación por radio respaldados por miembros de la PTA y líderes y docentes de la comunidad. La capacidad de los docentes del proyecto para adaptarse a la nueva situación con el apoyo del proyecto puede ser un indicio de una mayor resiliencia de los docentes.

Los aprendizajes del paquete TEPD se reflejan en los comentarios de los estudiantes. Han notado cambios y mejoras en la práctica y el desempeño de sus docentes. Éstos informan que sus docentes parecen comprender mejor sus problemas, brindan apoyo y pueden comprender su enseñanza. Como dice un estudiante: “Me gustan los docentes. Son buenos; saben cómo nos esforzamos en nuestras vidas y saben cómo dar consejos”.



# Limitaciones, Desafíos y Lecciones Aprendidas

## Desafíos

- antes de haber completado todos los módulos. Las reasignaciones también desafían el seguimiento del progreso y el impacto de la formación; cuando un docente es reubicado fuera de las zonas del proyecto, los socios no pueden hacer un seguimiento y hay que formar a nuevos docentes. Sin embargo, el proyecto todavía encuentra que aplicar un enfoque continuo al TEPD es valioso.
- Los problemas de seguridad en Sudán del Sur y el COVID-19 han provocado retrasos en la implementación del TEPD. La planificación del proyecto se ha realizado en línea, lo cual es un desafío debido a las conexiones de Internet inestables. Los socios no han podido cruzar la frontera entre los dos países, y en Sudán del Sur fue difícil apoyar a los docentes que viven en áreas remotas. Muchos docentes no pudieron participar en una capacitación del TEPD en marzo de 2021. El proyecto ahora está organizando otra capacitación.
- El enfoque del proyecto y las restricciones de presupuesto son limitaciones per se, ya que la capacitación no está disponible para las escuelas fuera del proyecto, aunque hay solicitudes de las escuelas más allá de sus áreas de implementación, según los socios entrevistados como parte de este estudio de caso.

## Lecciones aprendidas

- Trabajar con los gobiernos nacionales para contextualizar y aprobar los materiales del TEPD es una práctica importante y prometedoras del TEPD, aunque se ha demostrado que la colaboración ha causado algunos retrasos tanto en Sudán del Sur como en Uganda. Una lección aprendida para estos retrasos es desarrollar a tiempo en la planificación del programa.
- De acuerdo con el diseño del proyecto, los funcionarios de educación del distrito y los colegios de docentes de primaria están a cargo de brindar supervisión a los docentes capacitados. Esto es importante en términos de sostenibilidad.
- Los CAD son un elemento integral del enfoque TEPD, ya que se basan en las experiencias vividas por los docentes y crean una comunidad de docentes que pueden apoyarse mutuamente de manera sostenible. Sin embargo, requiere que se construya confianza entre los docentes antes de que estén dispuestos a compartir sus experiencias e inquietudes, y se debe establecer una cultura de aprendizaje en la que se acepten los desafíos. Se necesita un apoyo importante para esta actividad.
- Hubiera fortalecido aún más la implementación del TEPD si los facilitadores y tutores de ToT que están más familiarizados con los contenidos de la capacitación hubieran hecho un seguimiento aún mayor de cómo los docentes se las arreglan para llevar las lecciones de la capacitación al aula.
- Estimulados por el COVID-19 y los posteriores retrasos en la implementación de la capacitación de docentes, los socios decidieron realizar un ToT en línea en Sudán del Sur. Los desafíos prácticos y técnicos fueron importantes; todos los participantes necesitaban acceso a computadoras portátiles y conexiones estables a Internet que no estaban disponibles en todas partes. Los socios también se dieron cuenta de que un ToT en línea no puede ser independiente. Debe complementarse con formación complementaria cuando sea posible.
- En retrospectiva, la existencia de manuales adicionales del TEPD fácilmente disponibles en las escuelas, podría haber impulsado la implementación del proyecto durante la pandemia. Por ejemplo, cuando algunos docentes en Uganda solicitaron cursos de actualización para apoyar a colegas no capacitados, no tenían acceso a los manuales del TEPD.
- Un plan sobre cómo ayudar a los docentes capacitados a llevar sus aprendizajes a otros colegas también podría haber fortalecido aún más la implementación durante la pandemia.

## Referencias

Education for Life – TEPD Working Group (n.d.). *Teacher Education and Professional development Working Document*. Education for Life – TEPD Task Team

Oxfam (2021a). *Consolidated Annual Data Collection\_June\_Final.xlsx*. Oxfam

Oxfam (2021b). *Resilient learners, teachers and education systems in South Sudan and Uganda year three annual narrative report 2021*. Oxfam

Oxfam (n.d.). *Teacher education and professional development. Supporting Teachers in Fragile and Crisis Affected Environments*. Oxfam

ReliefWeb (2021). *South Sudan: Humanitarian Snapshot (May 2021)*. <https://reliefweb.int/report/south-sudan/south-sudan-humanitarian-snapshot-may-2021>

UNHCR (2019). *Refugee education in crisis: More than half of the world's school-age refugee children do not get an education*. <https://www.unhcr.org/news/press/2019/8/5d67b2f47/refugee-education-crisis-half-worlds-school-age-refugee-children-education.html>

UNHCR (2021a). *Operational Data Portal: South Sudan*. <https://data2.unhcr.org/en/situations/southsudan?id=251>

UNHCR (2021b). *Operational Data Portal: South Sudan*. <https://data2.unhcr.org/en/country/ssd>

UNHCR (n.d.). *Accelerated Education*. <https://www.unhcr.org/accelerated-education-working-group.html>

## Enlaces Relevantes

- [BRICE: Education for Life \(Educación para la Vida\)](#)
- [Education for life \(Educación para la Vida\): Docentes en Uganda ayudan a menores vulnerables a enfrentar el confinamiento y a permanecer en la escuela](#)

### 1.3 ¿Cómo sabemos si los docentes se encuentran bien? Desarrollo y evaluación de las propiedades psicométricas del bienestar de los docentes en un cuestionario utilizando una muestra de docentes en El Salvador

Organismo(s)	FHI360
Autor(es)	Fernanda Soares, Nina Cunha, y Paul Frisoli
Ubicación(es)	El Salvador
Perfil(es) del Docente	Docentes nacionales que trabajan en entornos inseguros
Tema(s)	Bienestar docente

## Descripción del Desafío Específico de la Crisis:

Para poder informar y avanzar en la investigación sobre el bienestar docente en contextos de bajos recursos y crisis, necesitamos herramientas de medición que no solo sean fiables, válidas, comparables, y factibles, sino también pertinentes al contexto. Para que los sistemas de educación, las escuelas en los distritos y la dirección de los centros educativos puedan apoyar adecuadamente a los docentes, en primer lugar necesitan saber si los docentes se encuentran bien. Se han desarrollado y validado diversas herramientas de medida con propiedades psicométricas robustas en contextos más estables, pero desconocemos si son adecuadas para recopilar información sobre el bienestar de los docentes en contextos de bajos recursos y afectados por crisis. Con frecuencia los investigadores y profesionales utilizan herramientas de medición desarrolladas en Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, y los Países Bajos con pocas modificaciones, generando dudas sobre si el contenido de la herramienta es capaz de capturar el constructo en un contexto diferente.

Para poder avanzar en el estudio y la comprensión del bienestar de los docentes en contextos de bajos ingresos y afectados por conflictos, son necesarios instrumentos para evaluar el bienestar de los docentes. El propósito de este estudio es desarrollar, evaluar, y validar las propiedades psicométricas de un cuestionario sobre bienestar docente en El Salvador.

## Breve Descripción

Los altos niveles actuales de violencia relacionada con las pandillas en El Salvador tienen un impacto directo en la educación. Alrededor del 65% de las escuelas están afectadas por la presencia de pandillas y un 30% se enfrentan a amenazas internas de seguridad por las mismas. (MINED 2015) En un Análisis Rápido de la Educación y del Riesgo realizado por USAID (2016), los docentes manifestaron que experimentaban estrés por trabajar en un ambiente intimidatorio y sentían la necesidad de recibir apoyo psicológico. El estudio también reveló que los docentes se sienten sobrecargados e insuficientemente equipados para atender las necesidades emocionales de los estudiantes, que llegan a la escuela presionados por la violencia, las amenazas y las dificultades familiares. Los docentes también declararon que se sentían amenazados y con miedo de enseñar y disciplinar a estudiantes que son miembros de pandillas o tienen relación con ellas.

A la vista de los problemas actuales, la FHI360 apoya el desarrollo de un cuestionario de medición del Desarrollo profesional de los docentes, que ayudará a atender la demanda de investigación y una mayor comprensión de los niveles actuales del bienestar docente en El Salvador. Como primer paso en este proceso, el equipo de investigación realizó una revisión de la literatura, que dio como resultado la identificación de cuatro constructos clave para el bienestar de los docentes: regulación emocional, agotamiento emocional, estrés, y autoeficacia en la gestión del aula. Luego, el equipo realizó un inven-

tario de las herramientas de medición disponibles y seleccionó las siguientes escalas para componer el cuestionario: Cuestionario de Regulación Emocional (Gross y John, 2003); Subescala de Agotamiento Emocional del Inventario de Burnout de Maslach-encuesta de educadores (Maslach, Jackson y Leiter, 1997); Escala de Estrés Percibido (Cohen et al., 1983); y subescala de autoeficacia para la gestión del aula de la Escala de Eficacia Docente del Estado de Ohio (Tschannen- Moran y WoolfolkHoy, 2001). El proceso de adaptación del cuestionario consistió en dos fases principales: traducción y entrevistas cognitivas. En primer lugar, las medidas seleccionadas se tradujeron del inglés al español por un traductor, siguiendo las Directrices para Traducción y Adaptación de Tests de ITC (International Test Commission, 2018). Dos traductores adicionales verificaron la traducción para que los elementos en las diferentes escalas tuvieran el mismo significado que en la versión en inglés. La traducción es un paso crítico, ya que los elementos deben estar bien traducidos lingüísticamente para mantener la comparación de las respuestas entre culturas (Beaton et al., 2000) y para asegurar que están capturando el constructo subyacente previsto. Además de una traducción de calidad, los elementos deben adaptarse culturalmente para mantener la validez del contenido a través de las distintas culturas (ibídem). Como parte del proceso de adaptación, el equipo de investigación realizó entrevistas cognitivas con una muestra de 25 docentes de la región del Salvador. A través de las entrevistas cognitivas es posible verificar si los “encuestados son capaces de entender las preguntas que se formulan, si las preguntas se entienden de la misma manera por todos los encuestados, y si los encuestados son capaces y están dispuestos a responder dichas preguntas” (Collings, 2003, p.229). Las entrevistas cognitivas proporcionan evidencia adicional sobre la validez del contenido al evaluar si los encuestados entienden los elementos de la misma manera que pretendía el medio original. Las adaptaciones al cuestionario se realizaron en función de los resultados de las entrevistas cognitivas.

Los datos se recopilaron a través de un cuestionario de autoevaluación impreso en papel, de una muestra formada por 1653 docentes locales de primaria y secundaria. Se realizó un análisis factorial exploratorio (EFA, por siglas en inglés) por separado para cada uno de los 4 aspectos identificados para el conjunto de herramientas, con el fin de determinar si las preguntas vinculadas a cada uno de los constructos mostraban el patrón esperado. Para investigar más a fondo las propiedades psicométricas de cada constructo, calculamos las medias, las desviaciones medias, los coeficientes de fiabilidad y la correlación total de elementos. También llevamos a cabo un análisis de validez concurrente.

## **Evidencia y Resultados:**

La evaluación psicométrica realizada en este estudio sugirió que la versión española de las diferentes medidas que componen al cuestionario de bienestar tienen una buena validez del contenido y del propio concepto. La fiabilidad interna para las diferentes escalas también es aceptable. Por lo tanto, la caja de herramientas para el bienestar docente puede ser utilizada como una herramienta para medir el bienestar de los docentes en El Salvador. Como buena práctica, se sugiere que se realicen traducciones y validaciones adicionales para proporcionar una herramienta mejorada para medir el bienestar en diferentes culturas y para examinar las posibles relaciones entre el bienestar y la implementación de apoyos adicionales a los docentes (tanto antes del servicio como durante el servicio).

Las estadísticas descriptivas en el presente estudio demuestran que el bienestar docente en El Salvador es generalmente positivo. Los docentes no experimentan niveles elevados de estrés emocional en el trabajo o estrés en general y, asimismo, tienden a tener un nivel elevado de confianza en su capacidad para manejar comportamientos conflictivos en el aula. Las estadísticas muestran que, aunque los docentes emplean estrategias de reevaluación cognitiva, la supresión también se usa comúnmente. Esto es preocupante, ya que la supresión se ha asociado a la disminución de los resultados de bienestar, como la depresión y el pesimismo (Barsade y Gibson, 2007; Côté y Morgan, 2002).

El instrumento también se muestra prometedor para ayudar a los administradores escolares y profesionales a medir el bienestar de los docentes en el contexto salvadoreño. Los administradores pueden encontrar el instrumento útil para determinar el bienestar de los docentes en relación con la regula-

ción emocional, el estrés percibido, el agotamiento emocional y la autoeficacia en la gestión del aula. Esta información podría ser utilizada por los administradores para informar sobre las intervenciones, así como para medir el éxito de las mismas. Por otra parte, los docentes pueden utilizar el instrumento como una herramienta de autoevaluación para destacar las áreas en las cuales puedan darse el apoyo, los recursos adicionales y la mejora personal. Por consiguiente, se respalda el estudio futuro de la utilización del cuestionario.

## Limitaciones, Desafíos y/o Lecciones Aprendidas

Una de las principales limitaciones de este estudio es que no validó el conjunto de herramientas de medición del bienestar de los docentes para propósitos de evaluación de programas. Es necesario realizar una investigación adicional para determinar si estas herramientas resultan sensibles a programas de intervenciones de corta duración y si estas pueden detectar cambios a lo largo del tiempo. Además, se recomienda encarecidamente llevar a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio (CFA, por sus siglas en inglés).

## Referencias

- Beaton, Dorcas. E., Claire Bombardier, Francis Guillemin, and Marcos B. Ferraz. 2000. "Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures." *Spine* 25, no. 24: 3186-3191.
- Cohen, Sheldon, Tom Kamarck, and Robin Mermelstein. 1983. "A global measure of perceived stress." *Journal of health and social behavior* 24, no. 4: 385-396.
- Cote, Stephane, and Laura M. Morgan. 2002. "A longitudinal analysis of the association between emotion regulation, job satisfaction, and intentions to quit." *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior* 23, no. 8: 947-962.
- Gross, James J., and Oliver P. John. 2003. "Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being." *Journal of personality and social psychology* 85, no. 2:348.
- International Test Commission. 2018. *ITC guidelines for translating and adapting tests* (second edition). *Int. J. Test.* 18: 101-134.
- Maslach, Christina, Susan E. Jackson, and Michael Leiter. 1996. *Maslach burnout inventory manual* (Vol. 4). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Tschannen-Moran, Megan and Anita W. Hoy. 2001. "Teacher efficacy: Capturing an elusive construct." *Teaching and Teacher Education* 17, no. 7: 783-805.
- USAID. 2016. "Rapid Education and Risk Analysis El Salvador." [https://eccnetwork.net/wp-content/uploads/RERAEISalvador\\_Spanish.proof2\\_.pdf](https://eccnetwork.net/wp-content/uploads/RERAEISalvador_Spanish.proof2_.pdf)
- MINED. 2015. "Observatorio MINED 2015 sobre los centros educativos públicos de El Salvador." <https://www.mined.gov.sv/EstadisticaWeb/observatorio/OBSERVATORIO%20MINED%202015.pdf>

## 1.4 «Supporting the Supporters» (Ayudando a los que Ayudan): Docentes refugiados y docentes que viven en conflictos prolongados

Organismo(s)	Consejo Noruego para los Refugiados
Autor(es)	Camilla Lodi
Ubicación(es)	Jordania y Palestina
Perfil(es) del Docente	Docentes refugiados y docentes de la comunidad de acogida
Tema(s)	Bienestar docente

### Descripción del Desafío Específico de la Crisis:

El principal desafío específico de las crisis que NRC trata de abordar en sus intervenciones de «Ayudando a los que Ayudan» en el marco del Programa de Mejora del Aprendizaje (Better Learning Program, BLP), es que los menores afectados por las crisis en la región de Medio Oriente y África del Norte (MENA, por sus siglas en inglés) tienen mayores necesidades de apoyo psicosocial (PSS) y de aprendizaje socioemocional (SEL) que, en gran medida, no están cubiertas por los sistemas educativos existentes. En consecuencia, existe una demanda de desarrollo de capacidades adicionales para los docentes, tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la no formal, para satisfacer estas necesidades:

- **Educación formal en las escuelas del MdE/UNRWA en Palestina:** Docentes de escuelas formales que tienen un apoyo profesional limitado a través del sistema formal y que luchan con su propia sensación de bienestar debido a la prolongada crisis y ocupación;
- **Programas de educación no formal en los campos de refugiados de Jordania:** Personal residente en el campamento que está bien formado por NRC en la programación de SEL y PSS, pero que tiene sus propias necesidades sociales, emocionales y de bienestar que a menudo no están cubiertas.

En ambos casos, se necesita un mecanismo de «apoyo a los que ayudan», para garantizar un apoyo adecuado destinado a estos educadores, tanto en términos de desarrollo profesional como de fortalecimiento de su capacidad, su resiliencia y su propio bienestar para poder satisfacer eficazmente las necesidades de PSS de los niños y niñas con los que trabajan.

### Breve Descripción

La respuesta del NRC a los desafíos descritos anteriormente, en los últimos años, ha sido establecer componentes integrales de «Ayudando a los que ayudan» para los docentes en sus programas de BLP. Los componentes incluyen tanto oportunidades de desarrollo de habilidades profesionales, como mecanismos para abordar el bienestar de los propios cuidadores. Estos componentes se crearon en respuesta a:

- Los resultados de la evaluación externa del NRC para el BLP en 2016 (Shah 2016), los cuales demostraron que el NRC no estaba prestando la atención adecuada a sus cuidadores (orientadores, docentes, padres, madres y formadores);
- Las sesiones periódicas de retroalimentación estructurada llevadas a cabo en las revisiones posteriores a la acción con el personal a través de un mecanismo de asesoramiento interno (que se explica más adelante), para adaptar el apoyo específico proporcionado a la prestación de servicios de PSS en su personal y socios como proveedores de servicios;

- Por consiguiente, en 2017 y 2018, el NRC puso a prueba las iniciativas de «Ayudando a los que ayudan» en Palestina y Jordania, en conjunto con oportunidades de desarrollo profesional para docentes.

El programa de educación no formal de Jordania ha puesto en marcha los siguientes componentes:

- **Establecimiento de una Unidad de Apoyo y Vigilancia (Monitoring and Support Unit, MSU)** que actúa como departamento de asesoramiento interno para el personal del BLP y el PSS compuesto por personal residente del campamento (personas refugiadas sirias). El equipo está especializado en técnicas de protección de la niñez y PSS y tiene el mandato concreto de supervisar cuestiones relacionadas con la protección infantil e identificar a los niños y niñas que necesitan apoyo adicional de PSS, incluso si necesitan una derivación interna o externa. El MSU también proporciona asesoramiento técnico, talleres, y fomento de habilidades para el personal que ofrece el BLP a los menores, con el fin de poder enfrentar mejor las cargas emocionales.
- **Sesiones profesionales periódicas de información y aprendizaje** con los docentes, como una oportunidad para que ellos descarguen, informen y se recuperen después de la entrega de PSS.
- **Oportunidades regulares de desarrollo de habilidades específicas por temas** para el personal del BLP, con personal técnico que realiza un seguimiento constante.
- **Oportunidades de crecimiento personal/profesional** para el personal, incluyendo la posibilidad de dejar de realizar intervenciones de PSS y BLP si es necesario, y oportunidades de asumir más funciones de responsabilidad dentro del programa.

En Palestina, socios locales especializados han implementado estas iniciativas, concretamente el Centro de Orientación Palestino (PCC, por sus siglas en inglés) y el Programa de Salud Mental de la Comunidad de Gaza (GCMHP, por sus siglas en inglés). Los socios fueron seleccionados en base a su experiencia local en esta área. Asimismo, se llevaron a cabo una serie de reuniones con el NRC para definir el objetivo de la intervención propuesta, la estrategia y la metodología. La intervención se centraba en los siguientes componentes:

- **Desarrollo de capacidades centrado en el autoconocimiento y las técnicas de regulación para hacer frente al estrés**, incluyendo ejercicios de respiración y relajación;
- **Terapia de expresión artística** que incluye actividades como la escritura, el teatro, el baile, el movimiento, la pintura y la música;
- **Juegos recreativos** para mejorar el bienestar y reducir el estrés en entornos al aire libre;
- **Línea telefónica directa** disponible en la cual operadores calificados pueden remitir solicitudes de asesoramiento o proporcionar servicios de asesoramiento en línea, con el objetivo de profundizar en las principales fuentes de estrés que afectan la vida personal y profesional del personal docente;
- **Entrega de materiales de PSS** como parte de un kit en conjunto con el desarrollo de habilidades para el personal docente y no docente con el fin de implementar actividades relacionadas con el PSS en las escuelas.

## Evidencia y Resultados:

Brindar servicios basados de PSS a los menores en los campamentos prestándoles orientación a través de procesos para tratar los síntomas de trauma y angustia, incluido el intercambio de recuerdos trágicos sobre la guerra, puede resultar en cargas emocionales sobre el bienestar del personal. Del mismo modo, vivir bajo constantes ataques en Gaza y violaciones del derecho internacional humani-

tario (DIH) en Cisjordania, hace que se viva constantemente con altos niveles de estrés. Los principales resultados de la integración de los mecanismos de las iniciativas de «Ayudando a los que ayudan» en el BLP incluyen los siguientes resultados:

- **El personal docente del BLP** en general, ha informado tener un mayor sentido de resiliencia personal y de bienestar. Específicamente, el 74% (N= 113) que formó parte de esta iniciativa en Cisjordania afirmó que la misma era una fuente de apoyo y el 86% entendió mejor la importancia de poner en práctica enfoques de autocuidado en sus vidas personales y profesionales. El 64% (N= 57) en Gaza mostró una clara mejoría en su capacidad para manejar el estrés y el 84% de las maestras informaron una mejoría en su trabajo diario y en la resolución de problemas en su vida personal. En general, en Gaza, el 76% declaró haber mejorado los resultados de su trabajo al ser más precisos y estar más motivados (Shah 2016). En Jordania, se reportó que el personal sobrellevaba mejor el estrés de vivir en campamentos: «Comencé a practicar el contenido del BLP en mi vida diaria. Comencé a calmarme y mi ira gradualmente se desvaneció. Hoy siento que soy mejor docente y persona. Tengo el conocimiento y las herramientas para cambiar la manera en la que estos menores y yo mismo, vemos la vida. Los estudiantes con los que trabajo continuamente me dan la motivación y el ánimo para enfrentar mis propios problemas» (Shah 2017).
- **El personal del campamento de refugiados** en Jordania ha crecido profesionalmente, cubriendo puestos de dirección en los Centros de Aprendizaje del NRC. Han sido puestos a cargo del desarrollo de habilidades y del desempeño de diez empleados en cada unidad que se ocupa del apoyo de PSS, el alcance y la participación de la comunidad, el desarrollo del plan de estudios y el control de calidad.
- **La prestación de servicios del BLP a menores** que sufren traumas se ha fortalecido como resultado de mejores habilidades, prácticas, experiencia y motivación: «Ahora podemos entender por qué los menores están siendo tan desafiantes y agresivos, ahora entendemos cuánto sufren y no lo considerábamos antes». En Jordania, los datos indican que el 80% de los estudiantes del BLP informaron no tener pesadillas después de completar las sesiones individuales del BLP. Otro 19% informó que solo tenía 1 o 2 pesadillas por semana (en comparación con un promedio de 5 noches con pesadillas por semana al comienzo). Una minoría muy pequeña de estudiantes (menos del 1%) siguió teniendo 3 o más pesadillas por semana. Los docentes informaron de una importante mejoría en el bienestar de los menores como consecuencia de que los docentes poseen mayores habilidades y mejor bienestar (Shah 2016).

## Limitaciones, Desafíos y/ Lecciones Aprendidas

### Jordania

- El personal del campamento de refugiados tiene sus propios traumas, al igual que angustia social y emocional, con pocos servicios disponibles en los campamentos.
- El personal residente del campamento de NRC (con un pequeño número de excepciones aprobadas por el Ministerio del Interior) no puede abandonar el campamento. Este hecho limita la oportunidad de intercambio profesional.
- La gestión financiera del campamento para la política laboral incluye un sistema de rotación del personal que ha sido uno de los principales desafíos que expone al NRC al riesgo de perder el dominio en la materia. El NRC ha abogado por limitar la rotación solo a ciertos puestos, con excepción de aquellos empleados que se dedican a la protección y educación de los menores y no deben considerarse bajo un esquema de «efectivo por trabajo».
- Las poblaciones desplazadas en los campamentos supusieron un gran recurso en el manejo de la crisis y durante esta fase posterior a la crisis. Las políticas de gestión de campamentos deben fomentar la estrategia de compromiso con las poblaciones desplazadas desde la fase



inicial de la crisis.

### *Palestina*

- El conflicto prolongado y la intensidad de los ataques en Gaza y la violación del DIH en Cisjordania aumentan el nivel de estrés y de tristeza, limitando las capacidades para recuperarse por completo del personal docente y no docente.
- En base a la prueba piloto llevada a cabo en Palestina, se sugirió aumentar el número de actividades de fomento de habilidades y de la formación para aumentar el nivel de apoyo y el seguimiento constante y para que esta iniciativa se institucionalice en las escuelas del Ministerio de Educación.

## **Referencias**

Shah, Ritesh. 2016. *Improving children well-being: an evaluation of NRC Better Learning Program in Palestine*. Norwegian Refugee Council.

Shah, Ritesh. 2017. *Most Significant Change Story Teacher at Zaatari Refugee Camp, After Action Review in Jordan*. Norwegian Refugee Council.

## **Enlaces Relevantes**

- [Fin de las pesadillas](#)

## 1.5 Desarrollo de las habilidades de los docentes para crear aulas informadas sobre el trauma y enseñar el fortalecimiento de la resiliencia psicológica, utilizando enfoques cognitivo-conductuales en Mindanao, Filipinas.

<b>Organismo(s)</b>	Education Development Center (Centro de Desarrollo Educativo)
<b>Autor(es)</b>	Heidi Kar, Miriam Pahn, Alejandra Bonifaz, y Nicole Wallace
<b>Ubicación(es)</b>	Mindanao, Filipinas
<b>Perfil(es) del Docente</b>	Docentes de la comunidad de acogida
<b>Tema(s)</b>	Desarrollo profesional de los docentes, bienestar de los docentes

### Descripción del Desafío Específico de la Crisis:

Mindanao, en el sur de las Filipinas, ha experimentado en los últimos años un aumento de conflictos e inestabilidad, agravado por las difíciles condiciones económicas, la desconfianza en el gobierno y un conflicto geopolítico más amplio. El asedio a la ciudad de Marawi en 2017 por el grupo Maute, afiliado del Estado Islámico de Irak y Siria (ISIS), condujo al desplazamiento de más de 300.000 personas antes de que el ejército filipino recuperara el control.

En este contexto, el proyecto Jóvenes de Mindanao para el Desarrollo (MYDev, por sus siglas en inglés) tuvo como objetivo proporcionar a los jóvenes vulnerables que ya no asistían a la escuela, oportunidades para ganarse la vida, contribuir a sus comunidades, desarrollar resiliencia a la violencia y a actividades extremistas violentas, y así apoyar la paz y la estabilidad en la región. En colaboración con diversas agencias gubernamentales nacionales, regionales y locales, así como con ONG, el sector privado y organizaciones comunitarias, MYDev involucró a más de 22.000 jóvenes en habilidades sociales, capacitación técnica, empleo, liderazgo y actividades de desarrollo comunitario, para desarrollar sus competencias de educación básica, capacidad de subsistencia y sus habilidades para la vida y el liderazgo. MYDev trabajó en estrecha coordinación con ministerios gubernamentales, instituciones privadas de capacitación técnica y profesional (EFTP), empresas y ONG locales.

Los jóvenes que no van a la escuela están expuestos a altos niveles de violencia familiar y comunitaria y corren un mayor riesgo de ser reclutados por grupos extremistas violentos. Los educadores que trabajan con jóvenes no escolarizados, en particular, pueden beneficiarse del aprendizaje de habilidades cognitivo-conductuales basadas en la evidencia, tanto para enriquecer sus habilidades de afrontamiento como para ayudar a los jóvenes a enfrentar situaciones adversas y a desarrollar resiliencia para el futuro.

Los educadores viven y trabajan dentro de la misma dinámica comunitaria y están expuestos a la misma violencia; también pueden beneficiarse del aprendizaje de habilidades positivas de afrontamiento y resiliencia para su bienestar mental. Los docentes que pueden controlar mejor sus emociones y entienden cómo adoptar patrones de pensamiento más flexibles, podrán controlar su ira y no actuar de manera violenta, física o emocionalmente contra los estudiantes.

Nuestra teoría del cambio es que los docentes que comprenden sus necesidades de salud mental y que han sido capacitados en enfoques psicológicos basados en la evidencia, que apoyan la salud mental positiva, pueden enseñar estas habilidades con eficacia a los jóvenes. Además, los educadores capacitados en la promoción de la salud mental positiva y las habilidades de afrontamiento, serán educadores más útiles y eficaces. Por tanto, con este proyecto se quería enseñar a los instructores de habilidades básicas, a los de EFTP y a los docentes ambulantes, habilidades psicológicas fundamentales para apoyar tanto su salud mental y emocional, como la de sus estudiantes.

## Breve Descripción

Se elaboró un programa de formación de formadores para desarrollar las aptitudes de los educadores en intervenciones de salud mental basadas en la evidencia y sensibles al trauma, incluyendo actividades de afrontamiento saludables y enfoques de desarrollo de resiliencia. Aunque gran parte de la comunidad internacional se concentra en adaptar los manuales de tratamiento psicológico occidentales a situaciones de conflictos o de posconflicto, muy pocos discuten la efectividad de llevar al entorno local los enfoques psicológicos fundacionales basados en la evidencia y las teorías del cambio para estos contextos (p.ej., Wendt, Marecek, & Goodman, 2014). Además, si bien la mayor parte del enfoque se centra en capacitar en materia de apoyo psicosocial a trabajadores comunitarios no profesionales, los educadores tienen el rol de desarrollar la capacidad de resiliencia de los jóvenes del mundo. Aunque el proyecto se enfocó en educadores de los sistemas no escolares, los enfoques utilizados son ampliamente aplicables a los sistemas de enseñanza convencionales. El plan de estudios se basa en una combinación de principios de la teoría cognitivo-conductual e incorpora una orientación de la terapia de aceptación y compromiso.

La teoría cognitivo-conductual (TCC) plantea que nuestros pensamientos dirigen nuestras respuestas emocionales y estas a su vez determinan nuestro comportamiento. Como resultado, los cambios sostenidos en el comportamiento exigen que cambiemos la forma en que pensamos sobre las situaciones. La TCC es el enfoque psicológico más investigado y basado en la evidencia, que ha demostrado su eficacia tanto en la prevención de la formación de trastornos psicológicos como en el tratamiento de los mismos (Daneil, Cristea y Hofmann, 2018). Aprender a cambiar los patrones de pensamiento inflexibles, rígidos y extremos es un aspecto esencial para rehabilitar a delincuentes violentos, tratar el trastorno de estrés postraumático, la depresión y la ansiedad. La terapia de aceptación y compromiso (TAC) es una orientación específica de la TCC que ayuda a los seres humanos a aprender a diferenciar entre los aspectos de las circunstancias de su vida que pueden controlar y los que no. Las personas y comunidades que han experimentado altos niveles de violencia y conflicto en la propia comunidad tendrán experiencias que, si bien son difíciles, deben incorporarlas a su historia de vida en lugar de evitarlas. Se ha demostrado que la aceptación de las experiencias personales, combinada con habilidades de afrontamiento cognitivas y conductuales saludables obtenidas a través de un enfoque de TCC, conduce a la sanación individual y comunitaria (p. ej., Ruiz, 2010).

Un ejemplo de una habilidad de adaptación basada en la TCC, aplicada a través de un enfoque de la TAC es ayudar a los jóvenes a adoptar la perspectiva de que, si bien no es justo que sus hogares hayan sido destruidos en el reciente conflicto, pueden elegir cómo reaccionar ante esa realidad. Si bien pueden mantener pensamientos de ira y centrados en la venganza, que pueden conducir a una ira intensa, posibles represalias o a unirse a un grupo extremista, tienen la opción de adoptar una perspectiva diferente. Pueden elegir patrones de pensamiento que se centren en encontrar formas de asumir roles más activos para ayudar a que su comunidad sea más segura o para reconstruir la infraestructura de la misma.

Los principios psicológicos basados en la evidencia se contextualizaron en la cultura filipina a través de pruebas exhaustivas de las actividades del plan de estudios con educadores y jóvenes, la incorporación de comentarios sobre las formas específicas en que los jóvenes se refieren a ciertos sentimientos (por ejemplo, la desesperanza frente a la depresión) y las mejores formas de explicar conceptos, y centrarse en los problemas específicos que los jóvenes consideran de mayor importancia en sus vidas.

Utilizando un enfoque holístico basado en la evidencia para apoyar la paz y la estabilidad en contextos de conflicto y crisis, el programa se implementó en cuatro regiones del sur de Filipinas, algunas urbanas y otras rurales. Los entornos fuera de la escuela iban desde una tienda de campaña en los campamentos de evacuación, hasta una habitación en los edificios municipales (para clases de ALS), así como espacios de aulas más tradicionales.

Este programa específico de formación de formadores (ToT, por sus siglas en inglés) para el desarrollo de la resiliencia, titulado *Módulo de fundamentos de la resiliencia* fue desarrollado para fortalecer la sensibilización hacia las necesidades de salud mental propias, vulnerabilidades y nuevas habilidades psicológicas para proteger el bienestar mental. El plan de estudios tiene tres objetivos principales. El

primer objetivo es generar conciencia sobre la conexión entre pensamientos, sentimientos y comportamientos, y reflexionar sobre cómo el pensamiento impulsa el comportamiento a través de las situaciones. Los ejercicios interactivos y las actividades de introspección facilitan este aprendizaje fundacional. El segundo objetivo del módulo se centra en ayudar a los docentes y a los jóvenes a comprender el concepto de habilidades de afrontamiento. Una vez que sabemos cómo nos sentimos (p. ej., tristes, enojados/as, asustados/as, resentidos/as), podemos conectar con el tipo de apoyo y habilidades de afrontamiento necesarios para pensar en las consecuencias de nuestras acciones. Después de aprender a lidiar con sentimientos negativos (incluido el aprendizaje de habilidades de afrontamiento como la conciencia plena y la relajación muscular progresiva), los docentes aprenden cómo abordar específicamente los patrones de pensamiento dañinos e interrumpir las señales de aviso que conducen a la agresión y la violencia. Finalmente, a los docentes se les enseña que para recibir apoyo de otros, debemos saber cómo pedirlo.

Los jóvenes no escolarizados que se inscribieron en nuestro programa de educación intensiva y no tradicional, con edades comprendidas entre los 15 y 24 años, fueron incluidos en el programa. Después del taller inicial de ToT, los docentes formados continuaron capacitando a todos los docentes en el programa, en talleres de dos días, en el sur de Filipinas. Los formadores principales impartieron los talleres presenciales y permanecieron disponibles para preguntas o consultas mientras los docentes impartían el programa de 16 horas a sus propios estudiantes. En el transcurso de 6 meses, más de 50 educadores fueron formados y ellos, a su vez, formaron a unos 5000 jóvenes.

## Evidencia y Resultados:

Los datos de evaluación de impacto sugieren que la participación en el módulo de resiliencia para las y los jóvenes beneficiarios condujo a una mejor toma de decisiones, a cambios de opinión sobre la aceptación de la violencia; promovió una mayor consideración de las consecuencias de sus acciones antes de reaccionar y mejoró la capacidad para controlar la ira.

Se llevaron a cabo grupos de discusión cualitativos (FGD, por sus siglas en inglés) con cuatro grupos de jóvenes (n = 41) y dos grupos de docentes (n = 16). Los grupos de discusión fueron conducidos en inglés con un traductor filipino. Entre los participantes se incluyeron, en la medida de lo posible, una joven y un joven de cada comunidad y un docente de cada comunidad en la que operaba el proyecto. Tanto los jóvenes como los docentes reportaron cambios en los procesos de pensamiento y en el comportamiento, indicativos de una mayor resiliencia, un manejo saludable de las emociones y mejores habilidades para afrontar problemas como la depresión, la ansiedad y la ira. Los resultados cualitativos mostraron que los cambios más importantes para los estudiantes se vieron en: su capacidad para controlar mejor la ira; su capacidad para tomar mejores decisiones en la vida a través de la habilidad recién adquirida de sopesar los pros y los contras en las situaciones; la adquisición de nuevas habilidades de afrontamiento, lo que ayudó a los jóvenes a calmarse y pensar en soluciones a los problemas en lugar de solo reaccionar en el momento; y finalmente, la nueva conciencia de sus vulnerabilidades personales que ayudó a muchos jóvenes a tomar mejores decisiones por sí mismos cuando se les presentaron ofertas tentadoras para unirse a grupos extremistas, a amigos para consumir drogas, etc. Una joven, a la pregunta sobre lo que había aprendido, contestó: “Aprendimos a gestionar los problemas de la vida. Todos enfrentamos problemas en nuestras vidas, así que aprendimos cómo hacerles frente, y cada individuo tiene su propia manera de hacerlo. También aprendí cómo gestionar la ira.”. Centrándose en sus nuevas habilidades de gestión de la ira, otra participante explicó,

(Antes de la formación) “Si estaba enfadada, expresaba mi ira contra alguien. Usaba la violencia y palabras hirientes. Pero después de completar la formación me di cuenta de que no debía reaccionar de esa manera...{no debo mostrar violencia}. Me encontré leyendo mucho para calmarme.» Los resultados de los dos grupos de discusión específicos para docentes demostraron que éstos se sentían seguros y altamente motivados para impartir el programa después haber recibido una sola capacitación docente en el material. Si bien los docentes estaban ansiosos por recibir formación adicional sobre el tema de

la salud mental, demostraron confianza y comprensión de los conceptos principales y expresaron su confianza en que los jóvenes se beneficiaban (y cambiaban de comportamiento) como resultado de la capacitación. Durante uno de los grupos de discusión de los docentes, una maestra demostró cómo ella había incorporado los elementos clave del enfoque de la Terapia de Aceptación y Compromiso en su interacción con los estudiantes, al decir “a veces estábamos sorprendidos al desarrollar el módulo porque también estábamos aprendiendo de nuestros participantes en el rango de todas las dificultades y experiencias que se sucedían... les explicábamos que ellos no eran los únicos con desafíos en la vida, yo por ejemplo, al ser gay, tengo muchos desafíos en la vida y comparto cosas con ellos para que se den cuenta de que no son los únicos que experimentan desafíos}.”

## Limitaciones, Desafíos y/o Lecciones Aprendidas

A pesar de la preocupación de que la metodología (un experto en salud mental capacita a formadores que, a su vez, capacitan a los docentes en los materiales) no permitiría una transferencia significativa de conocimiento a los jóvenes, la evidencia sugiere lo contrario. De hecho, los resultados de los datos cuantitativos y cualitativos respaldan este modelo como uno que puede producir un cambio de comportamiento real y, en particular, una mayor capacidad de resiliencia y para manejar las emociones negativas. La formación inicial de los formadores principales fue un proceso de tres días de duración en el que los formadores recibieron una base en los elementos clave de la teoría cognitivo-conductual para ayudar a contextualizar las actividades y lecciones del plan de estudios. Estos formadores capacitaron a los educadores de los jóvenes. Los grupos de discusión realizados con los jóvenes demostraron que los mismos habían obtenido un conocimiento significativo y muchos informaron de cambios en el comportamiento con el paso del tiempo.

Curiosamente, la principal crítica o lección aprendida fue que los docentes pensaron que habrían sido aún más efectivos en sus enfoques si hubieran tenido una formación más individualizada en la materia y aprendieran a aplicar las habilidades para afrontar las diversas situaciones y los enfoques cognitivo-conductuales a sí mismos. De hecho, los docentes manifestaron el interés y el entusiasmo por una mayor capacitación adaptada específicamente a sus propias necesidades, como una forma de mejorar su efectividad con sus estudiantes.

Los docentes son la clave para ofrecer intervenciones de salud mental a gran escala a nivel mundial. Aunque está fuera de su función y de su formación impartir un tratamiento psicológico centrado y dirigido a trastornos específicos, no cabe duda de que pueden impartir lecciones basadas en principios psicológicos básicos y probados que pueden ayudar a los jóvenes a aprender a enfrentarse a los problemas de forma más saludable y a pensar de forma diferente, lo que puede mejorar su salud mental.

## Referencias

- Ruiz, Francisco J. 2010 “A review of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) empirical evidence: Correlational, experimental psychopathology, component and outcome studies.” *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 10, no. 1: 125-162.
- Christopher, John, Chambers, Dennis C. Wendt, Jeanne Marecek, and David M. Goodman. 2014. “Critical cultural awareness: Contributions to a globalizing psychology.” *American Psychologist* 69, no. 7: 645.
- David, Daniel, Ioana Cristea, and Stefan G. Hofmann. 2018. “Why cognitive behavioral therapy is the current gold standard of psychotherapy.” *Frontiers in Psychiatry* 9: 4.

## 1.6 “Desarrollo socioemocional para docentes”: Un programa innovador para mejorar el bienestar de los docentes en El Salvador

Organismo(s)	FHI360
Autor(es)	James Hahn
Ubicación(es)	El Salvador
Perfil(es) del Docente	Docentes de la comunidad de acogida
Tema(s)	Desarrollo profesional de los docentes, bienestar de los docentes

### Descripción del Desafío Específico de la Crisis:

En El Salvador, los docentes (y los estudiantes) afrontan importantes desafíos sociales y emocionales, como, entre otros, amenazas de violencia por pandillas e inseguridad en la comunidad, que afectan a su bienestar psicosocial, causan incertidumbre sobre el futuro y aumentan los niveles de estrés. En un estudio reciente del Ministerio de Salud de El Salvador se advirtió sobre la prevalencia de enfermedades crónicas asociadas con el estrés en los docentes y sobre la necesidad de identificar y responder a los signos físicos y psicológicos del estrés antes de que el daño sea irreversible (MINSAL, 2017). El aumento de los niveles de estrés, afecta, en última instancia, a las relaciones de los docentes con los estudiantes, los padres, las madres y los colegas, lo que a su vez repercute en la enseñanza y el aprendizaje.

A fin de garantizar que los estudiantes reciban una educación de calidad en este entorno tan complejo, los docentes en El Salvador deben desarrollar competencias sociales y emocionales que apoyen su bienestar personal, así como las necesidades socioemocionales de sus estudiantes. Cuando los docentes aprenden a regular y manejar sus propias emociones, son capaces de maximizar su eficacia en el aula (Jennings, 2015). Como parte del Programa de Fortalecimiento del Sistema Educativo Nacional financiado por la Millennium Challenge Corporation (MCC), FHI360 está desarrollando la capacidad socioemocional de los docentes a través de estrategias específicas de aprendizaje socioemocional y prácticas de atención plena (mindfulness) para reducir los niveles de estrés y aumentar la eficacia de la gestión en el aula.

### Breve Descripción

El programa de Desarrollo Socioemocional para Docentes en El Salvador se está aplicando desde 2018-2019 como parte del Programa de Fortalecimiento del Sistema Educativo Nacional (SNES, por sus siglas en inglés), financiado por la MCC y ejecutado por FHI 360. Entre los participantes en el programa de Desarrollo Socioemocional para Docentes se incluyen más de 3000 docentes de primaria y secundaria, así como directores que también desempeñan tareas de docencia. Aproximadamente el 65% de los docentes son mujeres, cerca del 70% vive y trabaja en zonas rurales, y la mayoría tiene más de 40 años. Los datos de referencia recopilados a partir de los docentes que participan en el programa revelaron que el 32% de los docentes experimentan niveles desde elevados hasta moderados de estrés percibido y que el 38% tienden a reprimir sus emociones, lo que se ha demostrado que termina por producir mayores niveles de estrés.

Los docentes trabajan en 350 escuelas, que forman 45 agrupaciones de escuelas. Estas 45 agrupaciones de escuelas forman el grupo de tratamiento del SNES y fueron asignadas de manera aleatoria al grupo de tratamiento por un evaluador externo contratado por el MCC. Los docentes reciben 120 horas de formación, que comprenden 48 horas de talleres presenciales (seis talleres de 8 horas), 48 horas de actividades prácticas posteriores a los talleres (que incluyen ejercicios individuales, activida-

des grupales y aplicación práctica en el aula con los estudiantes) y 24 horas de actividades virtuales.

El programa integra dos marcos socioemocionales basados en evidencias para generar una oportunidad de desarrollo profesional personalizada y adaptada a las necesidades socioemocionales de los docentes salvadoreños. Las cinco competencias básicas de la organización Collaborative for Academic Social and Emotional Learning (CASEL; Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional) forman la base del marco teórico del programa, puesto que cada uno de los seis módulos se centra en una o más de las cinco competencias de CASEL: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsables. Los 40 factores de desarrollo del Instituto de Investigación, tomados de su Marco de Factores de Desarrollo (1997), han sido incorporados en las competencias principales de CASEL y adaptados a los adultos, dando como resultado 40 habilidades concretas que los docentes de El Salvador pueden fortalecer para ayudarles a desarrollar las cinco competencias principales.

El contenido de los talleres presenciales y de las actividades posteriores a ellos se extrae de múltiples fuentes empíricas, que incluyen (1) actividades de atención plena del libro *Mindfulness for Teachers* y actividades de la organización colombiana RESPIRA, (2) materiales de apoyo psicosocial de la INEE y War Child Holland y recursos de aprendizaje socioemocional del IRC y Save the Children. En primer lugar, el programa desarrolla las competencias socioemocionales e intrapersonales de los docentes, antes de tratar las competencias interpersonales y las estrategias positivas para el aula, tal como se muestra en la secuencia de taller a continuación:

1. Bienestar social y emocional: Introducción al bienestar socioemocional para docentes.
2. Atención plena intrapersonal: Desarrollo de la conciencia plena; identificación y manejo de pensamientos y emociones internas.
3. Auto-cuidado: Priorización de las prácticas de autocuidado como factor esencial para el desarrollo integrado.
4. Atención plena interpersonal: Promoción de la compasión, la conexión y las relaciones significativas.
5. Experiencias socioemocionales positivas: Promoción de experiencias socioemocionales positivas en uno mismo y en los estudiantes.
6. Ambiente equilibrado, cordial y positivo en el aula: Comprensión de la importancia de la colaboración y la creación de un enfoque equilibrado de cordialidad con otros, y el desarrollo y la conservación de un clima positivo en el aula.

Con el objetivo de adaptar y validar este contenido para el contexto de El Salvador, se han adoptado los siguientes pasos en el programa:

1. La primera parte del proceso de diseño del taller implicó una revisión de los marcos CASEL y de los 40 Factores de Desarrollo junto al equipo FHI 360 en El Salvador (compuesto en su totalidad por salvadoreños). El equipo revisó la traducción al español del marco de CASEL y realizó un ejercicio para adaptar el Marco de los 40 Factores de Desarrollo para adultos, que luego fue revisado y finalizado por expertos en el ámbito socioemocional del FHI 360. A continuación, el equipo de El Salvador diseñó conjuntamente la estructura de los seis talleres con el equipo de expertos en aprendizaje socioemocional. Los temas y marcos de los talleres fueron validados y aprobados por el Ministerio de Educación.
2. Para cada módulo, el proceso de diseño implicó los siguientes pasos: (1) versión preliminar del módulo desarrollada por los expertos en aprendizaje socioemocional de FHI 360, (2) revisión de los módulos por el equipo FHI 360 en El Salvador, (3) revisión y edición de los materiales de los módulos por el Ministerio de Educación, y (4) capacitación de los facilitadores en el nuevo contenido de los módulos, incluyendo recomendaciones para realizar ajustes finales al contenido y/o estrategias de implementación.

## Evidencia y Resultados:

El programa Desarrollo Socioemocional para Docentes de El Salvador todavía está en funcionamiento. Hasta la fecha, se han completado cinco talleres, y queda por completar un taller, una visita de asesoramiento escolar y la actividad de cierre a principios de 2020. El programa se evaluará a través de un estudio de métodos mixtos, en el que se utilizarán métodos tanto cuantitativos como cualitativos.

La evaluación cuantitativa implica realizar una encuesta a aproximadamente 1600 docentes que participaron en el programa de desarrollo socioemocional y comparar los resultados con un grupo de control que se estableció como parte de una evaluación externa aleatoria encargada por el MCC. Este evaluador externo conformó al azar 147 agrupaciones de escuelas, lo que permitió establecer un grupo de tratamiento de 45 agrupaciones y un grupo de control de 55 agrupaciones. Las 47 agrupaciones restantes no participan en el estudio.

La encuesta combina cinco escalas existentes, fiables y válidas utilizadas para medir las competencias socioemocionales que han sido traducidas y contextualizadas a El Salvador mediante entrevistas cognitivas con docentes y un estudio piloto inicial. Las entrevistas cognitivas se utilizan para estudiar la manera en que los individuos procesan mentalmente y responden las preguntas de la encuesta y pueden por tanto contribuir a garantizar que las encuestas traducidas tienen el significado previsto (Lavrakas, 2008). En este caso, realizamos entrevistas cognitivas con una muestra de 30 docentes en El Salvador para informar sobre los ajustes al lenguaje utilizado en la encuesta, garantizando que las escalas adaptadas de otros contextos tendrían sentido para los docentes de El Salvador.

La encuesta se realizará durante el sexto taller y medirá el impacto de los talleres en la atención plena, la autoconciencia, la regulación emocional, el estado afectivo positivo y negativo, el estrés y el agotamiento emocional de los docentes.

La parte cualitativa de la evaluación consistirá en entrevistas individuales y grupos focales con docentes para recopilar datos adicionales que complementen los datos cuantitativos. Aunque los datos finales aún deben recopilarse, a comienzos de noviembre de 2019 estarán disponibles los resultados preliminares. El equipo del proyecto de El Salvador ha reunido testimonios y pruebas anecdóticas de docentes que participaron en los talleres. Los docentes indican que ponen en práctica las técnicas de atención plena con frecuencia tanto en el hogar como en la escuela para reducir el estrés y mejorar su propio bienestar mental y físico. También señalan una mejora en las relaciones e interacciones con sus colegas y con los estudiantes gracias a la aplicación de estrategias de escucha activa y comunicación positiva, entre otras.

## Limitaciones, Desafíos y/o Lecciones Aprendidas

Uno de los mayores retos a la hora de implementar este programa ha sido la asistencia de los docentes. Esta serie de talleres constituye una de las aproximadamente seis actividades de capacitación que requirieron que los docentes se ausenten de clases con los estudiantes. Por consiguiente, no todos los 2700 docentes participaron en la totalidad de los talleres socioemocionales. Esto resulta problemático, puesto que los talleres fueron concebidos para complementarse unos con otros de manera secuencial. Para abordar estos problemas, las futuras adaptaciones e iteraciones de este programa podrían incluir las siguientes adaptaciones (se analizan las ventajas y desventajas de cada opción):

1. Incluir menos capacitación presencial y más actividades virtuales. La ventaja de este enfoque es que permitiría que los docentes se ausenten de menos clases con los estudiantes y les posibilitaría aprender a su propio ritmo. La desventaja de una formación con menos instancias presenciales es que se perdería la oportunidad de aprender de un facilitador formado y de las numerosas interacciones con los pares.
2. Considerar horarios para la capacitación presencial que no requiera que los docentes tengan que ausentarse de las clases (como los sábados o los días nacionales preestablecidos para el



desarrollo profesional). La ventaja de esta opción es que los docentes perderían menos clases con sus estudiantes, pero la desventaja es que la asistencia podría ser menor en las sesiones de los sábados. De hecho, las sesiones de los sábados podrían interferir con el equilibrio entre el trabajo y la vida personal de los docentes, lo que podría resultar contraproducente para un programa de bienestar docente.

3. Esforzarse por desarrollar módulos independientes que dependan menos del contenido de otros módulos. La ventaja de este enfoque es que los docentes que pierdan una sesión podrían asistir a sesiones adicionales sin sentirse perdidos o confundidos. Además, los módulos independientes permitirían una mayor flexibilidad para adaptar y/o reorganizar los módulos para que se ajusten a las necesidades de futuros programas de desarrollo profesional. No obstante, la desventaja de los módulos independientes es que podría ser muy difícil concebirlos, puesto que gran parte del contenido del aprendizaje socioemocional está interrelacionado, y los docentes podrían tener una experiencia de desarrollo profesional inconexa, en vez de integrada, lo que podría afectar la posibilidad de establecer conexiones entre el contenido por sí mismos.

Otro gran desafío fue el seguimiento de la realización de las actividades posteriores a los talleres por parte de los docentes. El plan inicial era que todos los docentes documentaran sus actividades posteriores a los talleres en sus guías para el docente, que contienen entradas para registrar actividades de atención plena, preguntas de reflexión sobre las lecturas, listas de asistencia y preguntas para responder en grupo. Al inicio de cada taller presencial, los docentes empiezan la sesión debatiendo sobre sus actividades posteriores a los talleres, mientras que el facilitador recorre el aula para documentar quién ha completado el trabajo y quién no (se les solicita a los docentes que traigan la guía para el docente anterior al nuevo taller para mostrar el trabajo que han completado).

No obstante, aquí se presentaron dos desafíos: (1) pocos docentes rellenan las páginas dedicadas a las actividades posteriores a los talleres de la guía para el docente y (2) los facilitadores no realizaron un trabajo constante de documentación del cumplimiento de las actividades posteriores a los talleres, ya que tuvieron dificultades para encontrar el tiempo suficiente para hacer un control de cada participante durante los talleres. Habría sido óptimo digitalizar esas actividades posteriores a los talleres para poder hacer un seguimiento de su cumplimiento mediante la tecnología. El programa tomó la decisión de evitar las actividades en línea, puesto que no todas las escuelas tienen acceso a internet, pero en retrospectiva, habría sido mejor desarrollar actividades en línea o digitales para la mayor parte de los participantes y desarrollar actividades alternativas en formato impreso para quienes no tenían acceso a la tecnología.

## Referencias

- CASEL. 2019. "Core SEL Competencies." <https://casel.org/core-competencies/>
- Lavrakas, Paul, ed. 2008. Encyclopedia of Survey Research. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Search Institute. 2019. "Developmental Assets Framework." <https://www.search-institute.org/our-research/development-assets/developmental-assets-framework/>

## 1.7 En sus palabras: El bienestar de los docentes en contexto de desplazamiento y fragilidad en Uganda y Sudán del Sur

<b>Organismo(s)</b>	Teachers College, Universidad de Columbia
<b>Autor(es)</b>	Danielle Falk, Daniel Shephard, Dr. Mary Mendenhall
<b>Ubicación(es)</b>	Asentamiento Palabek en Kitgum (Uganda) y Juba y Torit (Sudán del Sur)
<b>Perfil(es) del Docente</b>	Docentes desplazados internos y docentes de la comunidad de acogida
<b>Tema(s)</b>	Bienestar docente

### Descripción del Desafío Específico de la Crisis:

Más de 2,3 millones de refugiados de Sudán del Sur están buscando asilo en los países vecinos, incluido Uganda, que acoge actualmente a más de 800.000 refugiados de Sudán del Sur (ACNUR, 2019a). En Sudán del Sur, hay 1,97 millones de personas desplazadas internamente (ACNUR, 2019b). Los jóvenes representan un número desproporcionado del total de personas desplazadas y muchos han perdido años de escolarización (ACNUR, 2019b).

En un esfuerzo por afrontar las necesidades educacionales de esta población, Oxfam IBIS ha organizado un consorcio de socios financiado por la UE denominado “Educación para la Vida” en Uganda y Sudán del Sur. El proyecto incluye múltiples actividades diseñadas para contribuir a fortalecer el bienestar y la resiliencia de los estudiantes, los docentes y los sistemas educativos. Nuestra investigación se centra en el bienestar de los docentes y los estudiantes y en cómo interactúan los unos con los otros y con los componentes del programa. De manera específica, nos centramos en dos actividades principales del proyecto: la educación acelerada (EA), cuyo objetivo es apoyar a los jóvenes cuya educación se ha visto interrumpida, y el desarrollo profesional de los docentes (TEPD, por sus siglas en inglés), que contribuye a fortalecer las competencias de los docentes. No existen suficientes conocimientos sobre la EA y el TEPD, así como sobre el bienestar docente en contextos de crisis y de desplazamiento; aún así, las investigaciones apuntan al papel central que la educación, y los docentes en particular, desempeñan en el fortalecimiento del rendimiento y el bienestar de sus estudiantes en estos entornos (Schwille, Dembélé y Schubert, 2011; Winthrop y Kirk, 2005). Nuestra investigación pretende llenar esos vacíos generando evidencia y aprendizajes para el proyecto, así como para el sector en general.

### Breve Descripción

Basado en el programa *Formación para docentes de primaria del grupo de Docentes en Contextos de Crisis (TiCC)* de la INEE, el TEPD está dirigido por el Instituto Luigi Giussani para la Educación Superior y otros socios implementadores para la EA en las cuatro ubicaciones del proyecto: AVSI Uganda en el asentamiento Palabek, en Uganda; AVSI Sudán del Sur en Torit; Oxfam en Sudán del Sur en Juba; y la Iniciativa de Desarrollo Comunitario (Community Development Initiative) en Kapoeta, en Sudán del Sur. Estos socios del consorcio siguen las políticas y los marcos nacionales sobre EA en sus respectivos países. Más allá de los logros académicos, el equipo de investigación está explorando formas en que los estudiantes y los docentes de EA contribuyen al bienestar mutuo y la manera en que el bienestar de docentes y estudiantes influyen y/o se ven influenciados por la comunidad en su conjunto y por las intervenciones del consorcio. El objetivo de la investigación es llenar el considerable vacío de conocimiento sobre el bienestar y la EA de los docentes y los estudiantes en contextos de crisis y desplazamiento.

Este estudio de caso se centra en la investigación sobre el bienestar docente. Muchos de los docentes han experimentado desplazamiento, ya sea durante conflictos previos en la región o durante el conflicto actual. En el asentamiento de Palabek, los docentes proceden principalmente de Uganda, aunque

algunos son de Sudán del Sur. Dada la naturaleza prolongada del conflicto en su país, los docentes de Sudán del Sur que se encuentran en Palabek asistieron previamente a colegios de formación docente en Uganda durante sus desplazamientos previos en este país. Por otra parte, un número importante de docentes ugandeses que se encuentran en Palabek proceden de áreas o distritos vecinos en el norte de Uganda y crecieron en un entorno de desplazamiento o afectados por los conflictos armados locales. En Juba y Torit, los docentes son de Sudán del Sur. Muchos recibieron formación en los países vecinos (por ejemplo, Kenia, Uganda) mientras se encontraban desplazados, otros son desplazados internos y recibieron formación previa en Sudán del Sur, mientras que otros no han recibido formación docente formal antes de trabajar como docentes en Sudán del Sur.

Nuestro estudio, basado en métodos mixtos, se desarrolla a lo largo de cuatro años (2018-2021), la misma duración que tiene el proyecto. Hemos empezado a realizar investigaciones cualitativas (entrevistas semiestructuradas y a profundidad, y observaciones en las aulas y las escuelas) en tres de las ubicaciones en las que se desarrolla el proyecto: Asentamiento de Palabek, en Uganda; y Juba y Torit, en Sudán del Sur. El objetivo de esta investigación inicial ha sido el de entender mejor las definiciones y las experiencias locales de bienestar entre los docentes y los estudiantes. El equipo seguirá realizando investigaciones cualitativas a lo largo de todo el proyecto, y en el tercer y cuarto año del estudio, el equipo diseñará, probará e implementará una encuesta sobre el bienestar.

## Evidencia y Resultados:

Entre agosto de 2018 y agosto de 2019, el equipo de investigación completó un estudio bibliográfico sobre el bienestar de los docentes, realizó una investigación exploratoria para entender mejor las definiciones locales del bienestar de los docentes y llevó a cabo una primera ronda de investigación cualitativa en profundidad con docentes de EA. El estudio bibliográfico permitió descubrir que la literatura identificaba dos importantes áreas de bienestar: sentimiento y funcionamiento, y cuatro componentes centrales del bienestar: conexión social, eficacia personal, resiliencia y estrés y ansiedad.

La investigación exploratoria confirmó casi todo lo descubierto a través del estudio bibliográfico y aportó valiosos detalles específicos del contexto. En esta fase, realizamos 34 entrevistas y dos debates en grupos de discusión (11 docentes) en el asentamiento de Palabek, Torit y Juba. Además de respaldar nuestras conclusiones de la revisión documental, estos debates revelaron importantes factores que contribuyen al bienestar docente, tales como el acceso a las necesidades básicas, el desarrollo profesional de los docentes y el sentido del deber y la responsabilidad con las próximas generaciones. Además, la importancia del entorno en el bienestar puso de manifiesto la relevancia del modelo socioecológico de Bronfenbrenner (1979), que reconoce los entornos interrelacionados, las interacciones y las relaciones que pueden contribuir al bienestar.

La segunda ronda de investigación cualitativa en profundidad en el asentamiento de Palabek y en Juba, que se basó en la primera ronda, incluyó dos entrevistas con 29 docentes de EA (total de entrevistas = 58). La primera entrevista se centró en las experiencias de los docentes en las escuelas, mientras que la segunda se enfocó en sus vidas en la comunidad. Ciertas conclusiones que surgieron de estas entrevistas sugieren que la educación y la relación entre los docentes y los estudiantes juegan un importante papel para ayudar o dificultar el bienestar.

Con respecto al papel de la educación, los docentes hablaron con frecuencia sobre su motivación para enseñar en términos del efecto a largo plazo que tendrá en su país, a través de los estudiantes. En Sudán del Sur, los docentes hablaron de que es posible que la educación sea el único camino para lograr la paz, y por lo tanto, los que fueron a la escuela tienen la responsabilidad de educar a las próximas generaciones. Como dijo un docente en Juba, Sudán del Sur, al explicar por qué se convirtió en maestro: "Para lograr la estabilidad de este país, para estar en paz permanente, o para traer la paz permanente a este lugar, vayamos a la escuela. Si tiene conocimientos, vaya y enseñe."

Con respecto a las relaciones entre los docentes y los estudiantes, los docentes hablaron del orgullo

que sintieron al ver a sus estudiantes destacar en la escuela, así como de los otros papeles que asumieron para garantizar el éxito de sus estudiantes. En Uganda, una docente contó que recientemente una de sus alumnas había regresado a la escuela después de tener un bebé. La docente explicó: “Me hizo sentir muy orgullosa porque, después de hablar con ella, decidió quedarse en la escuela. Y cuando estaba haciendo los exámenes, nosotros éramos los que cuidábamos al bebé... Yo personalmente... estaba cuidando al bebé, dándole tiempo para... que hiciera los exámenes.” La maestra siguió con una sonrisa de oreja a oreja debido a que esta alumna obtuvo la calificación más alta de su clase.

Por otra parte, las relaciones con los estudiantes también pueden ser una fuente de estrés para los docentes si sienten que están mal preparados para atender las dificultades que estos afrontan, especialmente cuando empiezan a enseñar en un contexto de desplazamiento por primera vez. La misma docente contó: “A veces, cuando mis estudiantes vienen a la escuela y están muy tristes, también me siento estresada. Siento que debería averiguar qué problema padece el estudiante... Pero cuando pregunto y lo averiguo, me estreso mucho. Porque siempre me tomo sus problemas como si fueran míos y porque a veces no puedo apoyarlos por completo.”

## Limitaciones, Desafíos y/o Lecciones Aprendidas

Trabajar con muchos socios en un consorcio entre dos países plantea oportunidades estimulantes y desafíos únicos. Un desafío ha sido la coordinación de las actividades de los proyectos, algunos de los cuales se han atrasado. Estos atrasos se pueden atribuir a distintos factores, tales como la falta de transparencia acerca de quiénes son los responsables de actividades específicas de los proyectos, o el tiempo necesario para obtener la aprobación de los funcionarios del Ministerio para el enfoque TEPD. Los costes adicionales del trabajo de campo (por ejemplo, los gastos de transporte y las primas de los seguros) nos obligaron a reducir el número de lugares de investigación y la cantidad de tiempo sobre el terreno. Es importante destacar que esto, sumado a los problemas de conectividad, requirió que redujeramos la metodología participativa concebida inicialmente, un enfoque que creemos que es particularmente importante adoptar al realizar investigaciones sobre experiencias holísticas, tales como el bienestar (lo que se explica más abajo).

A partir de estos desafíos y oportunidades, hemos aprendido muchas lecciones, y nos gustaría destacar tres de ellas: la coordinación de la evaluación e investigación en un consorcio, el aumento de la naturaleza “participativa” de la investigación y la contextualización del bienestar.

En primer lugar, como socio investigador dentro de un gran consorcio, ha sido importante estructurar la investigación como algo independiente de la ejecución y evaluación del proyecto. La Unión Europea ha anunciado la necesidad de investigación y ha apoyado dicha tarea por medio de su iniciativa Building Resilience in Crises through Education initiative (Construir la resiliencia en las crisis a través de la educación). No obstante, la investigación aún no reemplaza el seguimiento y la evaluación (M&E, por sus siglas en inglés), y en un consorcio grande, es importante coordinar las actividades de M&E entre distintos participantes. Es necesario financiar adecuadamente tanto la investigación como el M&E, y considerarlos de manera complementaria pero distinta.

En segundo lugar, como investigadores que intentan subrayar la importancia de las experiencias de los participantes, nuestro trabajo ha confirmado la importancia de aumentar el tiempo con los participantes mediante lo siguiente: más tiempo sobre el terreno, múltiples entrevistas y múltiples visitas de campo a lo largo del tiempo. La comunicación constante puede ser difícil, dadas las restricciones de trabajar en contextos afectados por situaciones de crisis; sin embargo, es más probable que la priorización de más puntos de contacto a través de una cobertura más amplia desarrolle las relaciones y la profundidad de los conocimientos necesarios para dar énfasis a las perspectivas locales y participar en más enfoques participativos.

Por último, nuestros resultados emergentes muestran el valor de invertir tiempo en comprender el bienestar de los docentes en las primeras etapas de una intervención, en particular porque el bienestar

será diferente en diversos contextos, poblaciones e individuos. Si bien nuestra investigación es independiente, hemos compartido las conclusiones iniciales con el consorcio a fin de que sirvan de apoyo para su trabajo actual. Recomendamos incorporar la recopilación de datos cualitativos y el análisis del bienestar docente a los procesos rutinarios de evaluación de necesidades con el fin de ayudar a los proyectos a proporcionar apoyo adecuado y receptivo a los docentes en cada etapa de su intervención.

## Referencias

- Bronfenbrenner, Urie. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burns, Mary and James Lawrie. 2015. *Where it's needed most: Quality professional development for all teachers*. New York, NY: Inter-agency Network for Education in Emergencies.
- Schwille, John, Martial Dembélé, and Jane Schubert. 2007. *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO.
- UNHCR. 2018. "Global Trends: Forced Displacement in 2017." Geneva: UNHCR. <https://www.unhcr.org/5b27be547.pdf>
- UNHCR. 2019. "Operational Portal: South Sudan." [https://data2.unhcr.org/en/situations/southsudan#\\_ga=2.207618003.1176360363.1565099734-964498883.1542646940](https://data2.unhcr.org/en/situations/southsudan#_ga=2.207618003.1176360363.1565099734-964498883.1542646940)
- UNHCR. 2019. "South Sudan Regional Refugee Response Plan." Nairobi: UNHCR. <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/67312>
- Winthrop, Rebecca and Jackie Kirk. 2005. "Teacher development and student well-being." *Forced Migration Review* 22: 18-21.

## 1.8 Orientación - Observación - Reflexión - Compromiso (CORE, por sus siglas en inglés) para docentes: Una intervención relativa al bienestar y apoyo para los docentes

Organismo(s)	War Child Holland
Autor(es)	April Coetzee
Ubicación(es)	Territorio Palestino Ocupado y Colombia
Perfil(es) del Docente	Docentes refugiados, docentes desplazados internamente y docentes de la comunidad de acogida
Tema(s)	Bienestar docente

### Descripción del Desafío Específico de la Crisis:

Existen pocas intervenciones basadas en la evidencia para ayudar a los docentes a desarrollar las complejas habilidades necesarias para abordar eficazmente las barreras y las múltiples demandas que encuentran en su vida profesional (Hardman et al., 2011). Las que ya existen tratan tradicionalmente a los docentes como funciones de producción: los insumos son las capacitaciones continuas enfocadas en un programa de estudios específico, y los resultados son las mejoras en el aprendizaje de los estudiantes, donde se presta muy poca atención a ayudar a los docentes a manejar los roles, expectativas y factores de estrés que deben equilibrar, vinculados a las vidas de los estudiantes y la responsabilidad de los sistemas (Schwartz, Cappella y Aber 2019). La investigación ha demostrado que el estrés y el agotamiento, particularmente prevalentes entre los docentes con menos experiencia, repercuten en la asistencia y el desgaste de los docentes, en la calidad pedagógica y del aula, y en los resultados de los estudiantes, con un impacto en cascada en los sistemas educativos (Hoglund et al., 2015; McLean & Connor, 2015; Wolf et al., 2015).

War Child Holland investiga la eficacia de un programa de apoyo integral para los docentes que proporcione atención psicológica individualizada y escalonada, así como el apoyo en tiempo real para los mismos por medio de un modelo de orientación continuo basado en la mejora de la calidad. Inspirado en el modelo teórico de aula prosocial de Jennings y Greenberg's (2009), el objetivo de la intervención de *Orientación - Observación - Reflexión - Compromiso (CORE, por sus siglas en inglés)* es lograr un efecto positivo en el entorno del aula al brindar a los docentes habilidades y conocimientos para crear un entorno de aprendizaje favorable, efectivo y seguro.

### Breve Descripción

Colombia ha sido testigo de más de cinco décadas de conflicto armado, lo que ha tenido consecuencias devastadoras en el sistema educativo en algunos departamentos del país. El conflicto ha conllevado a romper las normas sociales lo que ha provocado un aumento de las necesidades psicosociales de la niñez, la violencia en el aula y la ausencia de vínculo entre los docentes, los niños y las niñas. En la Franja de Gaza, los conflictos persistentes han desestabilizado los servicios educativos y afectado el bienestar psicosocial de los niños, las niñas y los docentes, causando un deterioro en los resultados del aprendizaje. Las escuelas de Gaza están permanentemente masificadas, lo que tiene como consecuencia que los estudiantes tengan dificultades para concentrarse en sus estudios y que los niveles de violencia en las escuelas sean mayores. En ambos casos, el proyecto ha trabajado o trabajará en escuelas formales con docentes que han recibido cierta formación previa. Como el proyecto tiene un enfoque educativo integral, la estructura demográfica de los docentes en cuanto a los años de experiencia, el enfoque en la materia, edad, género y formación previa y posterior al servicio variará. El

modelo está desarrollado para trabajar con docentes individuales tanto como sea posible, permitiendo algunas adaptaciones en base a las necesidades individuales.

Por medio de un modelo educativo de orientación integral, en tiempo real y basado en la mejora de la calidad continua, CORE apoyará a los docentes para que desarrollen habilidades en tres áreas principales:

1. La competencia socioemocional del docente: Construir las competencias en el aprendizaje social y emocional de los docentes: En base a las 5 competencias básicas de CASEL, los coaches guían a los docentes individualmente para desarrollar competencias socioemocionales que se relacionen directamente con las competencias que desean desarrollar en los niños y niñas.
2. Bienestar del docente: En base a la terapia de aceptación y compromiso (ACT, por sus siglas en inglés), mediante un enfoque basado en la atención plena y la aceptación. Los coaches apoyan el desarrollo de conocimientos y habilidades para dotar a los docentes de las herramientas necesarias para mejorar su autocuidado, manejar su estrés, lograr regulación emocional y crear un entorno positivo en el aula.
3. Gestión positiva del aula: Enfocada en el manejo del comportamiento, la gestión básica del aula y las habilidades de planificación.

El desarrollo de esta intervención ha incluido:

- Un estudio de alcance de la investigación y la programación actual del desarrollo profesional docente (TDP, por sus siglas en inglés) que contribuyó al desarrollo de una teoría del cambio;
- Un estudio cualitativo formativo en Colombia con los principales actores de la educación, incluidos los docentes, los órganos de gobierno de las escuelas y el ministerio, para informar sobre el desarrollo de la intervención;
- Una prueba de concepto (PoC, por sus siglas en inglés) de cuatro meses, que examinó la factibilidad, la experiencia del usuario y la aceptabilidad de CORE; y
- La adaptación de la metodología basándose en las conclusiones de la PoC.

Los próximos pasos planificados en el desarrollo de CORE consisten en determinar la agenda de investigación, y culminarán con un estudio de la eficacia. En particular, este se enfocará en el estudio piloto actual de los procesos pertinentes para el contexto en Gaza, en colaboración con Global TIES para la viabilidad y factibilidad. Esto brindará la oportunidad de ajustar los protocolos de implementación de la investigación y el programa como preparación para la evaluación de impacto.

## **Evidencia y Resultados:**

La hipótesis que se pone a prueba es que CORE causará una mejora en la calidad de la educación en tres niveles:

1. Nuestro resultado principal está enfocado a nivel de los docentes y consiste en mejorar la regulación emocional, la atención plena y el bienestar psicológico de los docentes; reducir las sensaciones de fatiga y agotamiento/angustia de los docentes; aumentar la eficacia propia y el compromiso de los docentes; y aumentar su conocimiento y la competencia sobre el manejo y planificación del aula.
2. Un resultado secundario, a nivel de los estudiantes, es que esperamos que la mejora en la capacidad de los docentes para modelar directamente las habilidades socioemocionales y mejorar la calidad de la interacción en el aula genere cambios en el vínculo entre los estudiantes y los docentes.
3. A nivel escolar, dado que los coaches de CORE trabajarán con todos los docentes de una es-

cuela, esperamos mejoras en el entorno de toda la escuela y en el apoyo entre pares

Mientras que la PoC mostró que algunos elementos clave de CORE por lo general eran factibles, aceptables y pertinentes para los docentes, también identificó maneras clave de mejorar y adaptar la metodología. Estas comprendieron lo siguiente;

1. Mejorar la confianza y aceptación de CORE en la escuela:
  - a. Los coaches pasan una semana en la escuela ayudando a los docentes fuera de sus funciones como instructores.
  - b. Garantizar que los docentes entiendan el proceso de intervención completo desde el principio.
  - c. Un enfoque educativo integral garantiza que no haya desconfianza ni miedo en lo que respecta a por qué se ha seleccionado a un docente para la intervención.
2. Mejorar el contenido de la metodología:
  - a. La capacitación inicial de los coaches no debe durar más de tres semanas y debe enfocarse en las habilidades de orientación y en la capacitación sobre el bienestar.
  - b. El resto de la capacitación de orientación se debe subdividir al inicio de cada módulo.
  - c. Comenzar cada módulo con una sesión de información sobre educación integral para permitir una mayor claridad del objetivo del módulo y proporcionar un foro para que los docentes compartan.
  - d. Reducir la cantidad de apoyo en clase a un ejercicio identificado por ciclo y aumentar las observaciones a dos sesiones por ciclo.
  - e. Fortalecer el apoyo relativo a la reflexión y la atención plena para los docentes durante el apoyo individual.
  - f. Proporcionar ejemplos de otras actividades para que los docentes los usen en su práctica.

El estudio también describirá las conclusiones clave que fundamentaron la adaptación de la metodología y tratará los siguientes datos que sirvieron de apoyo para el desarrollo de la intervención.

- Conclusiones del alcance del estudio,
- Desarrollo de la teoría del cambio de CORE.
- Datos cualitativos y cuantitativos de la prueba de concepto.
- Taller de adaptación y cambios en la metodología.

Con pocas mediciones de resultados educativos validadas, en particular con respecto al bienestar de los docentes y las competencias socioemocionales de los docentes, las futuras investigaciones sobre CORE también tratarán la identificación de medidas de resultados y el proceso abordado para garantizar que estas herramientas sean válidas y eficaces para medir los resultados hipotéticos.

## **Limitaciones, Desafíos y/o Lecciones Aprendidas**

El proceso de investigación actual para CORE ha integrado períodos de reflexión y adaptación antes del estudio de eficacia final. El proceso generó los siguientes aprendizajes y puntos de reflexión crítica que fundamentarán la próxima investigación:

- Desafíos y consideraciones de investigación ética en contextos afectados por las crisis. Describiremos los aprendizajes a partir de CORE, no solo en los estudios de eficacia, sino en toda la agenda de investigación de WCH, para garantizar que el proceso de investigación sea ético y contextualizado.



- Proceso de contextualización para una intervención generalizada. CORE no se elaboró para el contexto de un país específico; futuros estudios describirán los aprendizajes de los procesos de contextualización para garantizar la aceptabilidad y la pertinencia, especialmente en torno a los temas de bienestar y competencias socioemocionales.
- Las reflexiones cruciales se centraron en la ampliación y la rentabilidad. Las próximas investigaciones describirán parte del pensamiento crítico en el que WCH se ha involucrado en cuanto a la capacidad de CORE para ampliarse y en cuanto a la rentabilidad.

## Referencias

- Hardman, Frank, Jim Ackers, Niki Abrishamian, and Margo O'Sullivan. 2011. "Developing a systemic approach to teacher education in sub-Saharan Africa: emerging lessons from Kenya, Tanzania and Uganda." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 41 no. 5: 669-683
- Hoglund, Wendy, L. G. Hoglund, Kirsten E. Klinge, and Naheed E. Hosan. 2015. "Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools." *Journal of School Psychology* 53 no. 5: 337-357.
- Jennings, Patricia A. and Mark T. Greenberg. 2009. "The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes." *Review of Educational Research* 79, no. 1: 491-525.
- McLean, Leigh, and Carol McDonald Connor. 2015. "Depressive Symptoms in Third-Grade Teachers: Relations to Classroom Quality and Student Achievement." *Child Development* 86 no. 3: 945-954.
- Schwartz, Kate, Elise Cappella, and Lawrence Aber. 2019. "Teachers' Lives in Context: A Framework for Understanding Barriers to High-Quality Teaching Within Resource Deprived Settings." *Journal of Research on Educational Effectiveness* 12 no. 1: 160-190.
- Wolf, Sharon, Lawrence Aber, Jere R. Behrman, and Edward Tsinigo. 2019. "Experimental Impacts of the "Quality Preschool for Ghana" Interventions on Teacher Professional Well-being, Classroom Quality, and Children's School Readiness." *Journal of Research on Educational Effectiveness* 12 no. 1: 10-37.
- Wolf, Sharon, Catalina Torrente, Marissa McCoy, Damira Rasheed, and Lawrence Aber. 2015. "Cumulative Risk and Teacher Well-Being in the Democratic Republic of the Congo." *Comparative Education Review* 59 no. 4: 717-742.

## 1.9 Docentes refugiados en el Líbano: Los retos de gestionar expectativas profesionales con experiencias personales

Organismo(s)	Universidad de Harvard
Autor(es)	Elizabeth Adelman
Ubicación(es)	Líbano
Perfil(es) del Docente	Docentes refugiados
Tema(s)	Bienestar docente

### Descripción del Desafío Específico de la Crisis:

En entornos de conflicto y desplazamiento, los docentes son clave para que la educación sea protectora y productiva, en lugar de contribuir al daño continuo. Además de impartir el contenido académico, los docentes deben garantizar un entorno de aprendizaje seguro, apoyar las necesidades emocionales de los niños y las niñas, fomentar la cohesión social y sentar las bases de la paz y la estabilidad. Las expectativas depositadas en los docentes de personas refugiadas son muy significativas. Sin embargo, en muchos entornos, los docentes que enseñan a las poblaciones de refugiados también son refugiados. A menudo, estos/as educadores/as están pasando por muchas de las mismas circunstancias difíciles que afrontan sus estudiantes, como la tensión económica, la tensión emocional y la continua incertidumbre sobre su futuro.

Pocos estudios consideran la relación entre las experiencias personales y profesionales de los educadores de refugiados y la forma en que las tensiones entre dichas identidades pueden influir en el trabajo de los docentes y su bienestar. Esta investigación busca crear una comprensión más profunda de cómo el ser docente influye en la experiencia de ser una persona refugiada y, a la inversa, cómo la experiencia de ser una persona refugiada influye en el papel del docente. Los resultados de esta investigación sugieren la necesidad de repensar los tipos de apoyo y capacitación que se proporcionan a los docentes de refugiados para garantizar el éxito dentro del aula.

### Breve Descripción

Esta investigación se sitúa en Líbano y se centra en docentes refugiados sirios que trabajan para educar a estudiantes refugiados sirios en escuelas no formales. Líbano es el país que alberga el mayor número de refugiados per cápita en todo el mundo. Cerca de 1 millón de sirios y 450.000 de palestinos viven en Líbano, una población combinada equivalente a una cuarta parte de la población libanesa. La situación de los refugiados en Líbano es especialmente compleja, ya que el Gobierno de Líbano no es signatario de la Convención de 1951 relativa al estatus de Refugiados y no se considera un país de asilo. En Líbano, la enseñanza se considera una “profesión protegida”, lo que significa que, desde el punto de vista jurídico, solo los ciudadanos libaneses tienen derecho a enseñar en escuelas acreditadas por el Ministerio de Educación y Enseñanza Superior (MEHE, por sus siglas en inglés). Los docentes refugiados sirios que esperan seguir trabajando en su profesión solo pueden trabajar en escuelas no reconocidas por el MEHE, a las que se hace referencia en esta investigación como escuelas no formales.

Este análisis se basa en las entrevistas realizadas a 42 educadores de refugiados en cuatro escuelas no oficiales y en 116 observaciones en escuelas y aulas. Las escuelas fueron seleccionadas según la ubicación física y la estructura educativa. Tres escuelas estaban ubicadas en la gobernación rural de la Beqaa, donde residen la mayoría de los refugiados sirios en Líbano. Una de ellas estaba ubicada en la capital urbana de Beirut, que es la segunda con mayor número de refugiados sirios. Estas escuelas no formales seguían el plan de estudios libanés utilizando libros de texto libaneses, enseñaban

las mismas materias básicas que las escuelas públicas libanesas y tenían un programa de objetivos académicos estructurados para cada nivel de grado que los estudiantes tenían que aprobar. Estas escuelas eran gestionadas por organizaciones no gubernamentales sin afiliación religiosa o sectaria.

En la medida de lo posible, se dio a todos los docentes interesados la oportunidad de participar en el estudio de investigación. Antes de entrevistar a cualquier docente, lo observé dando clases al menos dos veces. Durante las observaciones en el aula, tomé nota del número de estudiantes en el aula, el ambiente físico y los materiales disponibles, las actividades de aprendizaje, las rutinas de la clase y las interacciones entre los estudiantes y los docentes que se producían durante la lección. El objetivo de estas observaciones era comprender los métodos pedagógicos del docente, las rutinas sociales y educativas del aula y observar cómo los estudiantes se relacionan entre sí y con el docente. A menudo me refería a momentos de estas observaciones durante las entrevistas para ayudar a contextualizar las preguntas y obtener reflexiones fundamentadas de los docentes. Los docentes a menudo parecían sentirse más cómodos hablando conmigo después de que pasaría un tiempo en sus aulas, ya que sabían que había constatado las complejidades de su trabajo. Además, esas observaciones brindaban la oportunidad de interactuar varias veces de manera más informal. Realicé entrevistas semiestructuradas con los participantes, de aproximadamente una hora de duración, centradas en la comprensión por parte de los docentes de su función como educadores que apoyan a estudiantes refugiados y su experiencia como refugiados en Líbano. Las entrevistas se grabaron en audio, se transcribieron y, cuando fue necesario, se tradujeron. Escribí memorandos detallados después de cada entrevista, que señalaban los principales temas y patrones que surgieron en cada entrevista, así como cualquier hallazgo discrepante. A partir de estos memorandos, desarrollé un conjunto de códigos para analizar los datos. Para desarrollar estos códigos, también me basé en los resultados de un estudio piloto anterior y me guíé por los escritos sobre la identidad de los docentes. El conjunto final de códigos utilizados para este análisis incluía códigos como “viaje personal”, “identidad profesional” y “visión de futuro”. Codifiqué las transcripciones de las entrevistas y las notas de campo utilizando el programa informático de análisis de datos cualitativos Atlas.ti. En un esfuerzo por asegurar la consistencia interna en lo que respecta a la codificación, participé en la codificación simultánea con un socio en la investigación. En los casos en que nuestra codificación difería, discutíamos esas discrepancias y las resolvíamos juntos. Utilizando los datos de observación de la clase, creé perfiles escolares en los que observé patrones relativos a las interacciones estudiante-docente, el entorno de la clase y los enfoques pedagógicos comunes.

## **Evidencia y Resultados:**

Este análisis muestra a los educadores de refugiados luchando por equilibrar las obligaciones relacionadas con la enseñanza de los refugiados con las realidades de vivir como refugiados. Los educadores acogieron con beneplácito la oportunidad de reivindicar una identidad profesional a través de la enseñanza. Se veían a sí mismos desempeñando un papel instrumental en la reconstrucción de las vidas de sus estudiantes refugiados apoyándolos para que pudieran aprender, crecer y soñar con un futuro mejor. Esta responsabilidad les proporcionó un sentido de propósito y logro que los motivó a continuar en sus funciones de educadores, independientemente de los continuos desafíos que enfrentaban en sus aulas. Los docentes también veían sus esfuerzos como una forma concreta de ayudar a su propia comunidad y se sentían animados por la oportunidad de extender el cuidado y el apoyo a sus estudiantes.

Sin embargo, en sus vidas personales, los educadores luchaban contra la pérdida de la esperanza, el agotamiento psicológico y los altos niveles de estrés. Se sentían impotentes para superar las barreras sociales, económicas y políticas creadas a su alrededor en Líbano. Como refugiados, estos educadores se enfrentaban a retos considerables mientras trabajaban para restablecer sus propias vidas, atender sus propias necesidades psicosociales y desarrollar su propia visión del futuro. Estos desafíos hicieron que el arduo trabajo de la enseñanza fuera aún más difícil, especialmente cuando el conflicto se prolongó y la futura estabilidad se veía muy lejana.

Esta investigación sugiere la necesidad de ofrecer a los docentes que trabajan en entornos afectados por conflictos, oportunidades dentro de sus escuelas para construir una comunidad con otros colegas docentes para ayudar a mitigar el estrés psicológico que experimentan. Además, es necesario integrar en la estructura escolar mecanismos que permitan a los docentes abordar, en colaboración con otros, los difíciles retos que se presentan en sus aulas. Los docentes también deberían recibir servicios de apoyo psicológico y capacitación sobre la mejor manera de ayudar a sus estudiantes a recuperarse social y emocionalmente. Por último, la estabilidad financiera era una de las fuentes de estrés que compartían todos los educadores de refugiados. Asegurarse de que los docentes ganen un salario que refleje sus esfuerzos y la realidad financiera de su lugar actual es un paso necesario para apoyar y legitimar el trabajo de estos profesionales.

## Limitaciones, Desafíos y/o Lecciones Aprendidas

Si bien la investigación cualitativa permite una comprensión más profunda de un fenómeno particular, como método de investigación, resulta imposible formular amplias generalizaciones, a partir de los resultados. La investigación documentada aquí refleja la experiencia de un grupo seleccionado de docentes refugiados sirios que trabajan en Líbano. Sus reflexiones están directamente relacionadas con las condiciones a las que ellos se enfrentan, condiciones que pueden ser muy diferentes a las de los docentes refugiados que trabajan en otros países o incluso en otros entornos dentro de Líbano. Esta investigación debe considerarse simplemente como un punto de partida para demostrar la relación entre las experiencias personales y profesionales de los docentes refugiados. La ampliación de esta investigación a un estudio longitudinal de las experiencias de los docentes refugiados sirios que trabajan en otros lugares de Líbano podría ayudar a proporcionar más pruebas de la complejidad de la relación personal y profesional, así como permitir la comprensión de cómo estas identidades cambian y se desarrollan a lo largo del tiempo. La ampliación de este trabajo a otros países y entornos también ayudaría a comprender mejor los diferentes tipos de apoyo que necesitan los docentes refugiados para garantizar su bienestar profesional y personal. Si bien la comprensión de las experiencias de cualquier docente refugiado permitiría obtener una visión útil, un enfoque para ampliar esta investigación en particular sería considerar a los docentes refugiados sirios en otros países de acogida. Por ejemplo, ¿cómo pueden los docentes refugiados sirios en Turquía, Jordania o Alemania dar sentido a la experiencia de ser refugiado y de ser docente? Dados los diferentes contextos sociales y políticos, ¿cómo divergen y convergen estas comprensiones y qué pueden decirnos acerca de los tipos de apoyo que necesitan los docentes en general y qué parece ser particularmente contextual?

## Referencias

Adelman, E. (2019). When the personal becomes the professional: Exploring the lived experiences of Syrian refugee educators. *Journal on Education in Emergencies* 5 (1), 94-122. <https://doi.org/10.33682/dkey-2388>.

## Enlaces Relevantes

- [En las escuelas para personas refugiadas sirias: Los docentes luchan por crear las condiciones para el aprendizaje](#)
- [En las escuelas para personas refugiadas sirias: En su búsqueda de un destino, los docentes se enfrentan a decisiones difíciles](#)



El personal educativo del NRC apoya a los estudiantes en un aula en Siria. Aleppo, Siria. 2020 © Tareq Mhadili, NRC

## 2: Estudios de caso sobre gestión docente

## 2.1 Los desafíos de los estipendios equitativos para docentes comunitarios en las zonas afectadas por el conflicto en Myanmar

<b>Organismo(s)</b>	Educación Sostenible Indígena Rural (RISE)
<b>Autor(es)</b>	Ei Ei Phyu (Crystal White); Catherine Johnston; Andrea Costa
<b>Ubicación(es)</b>	Myanmar
<b>Perfil(es) del Docente</b>	Docentes comunitarios en Myanmar
<b>Tema(s)</b>	Gestión del docente

### Descripción del Desafío Específico de la Crisis:

A los docentes comunitarios en Myanmar se les paga un estipendio extremadamente injusto. No están reconocidos por el Ministerio de Educación de Myanmar (MoE, por sus siglas en inglés) y cuentan con el apoyo de proveedores de educación indígenas que dependen en gran medida de la financiación de donantes. Cada año, los niveles de financiación fluctúan, lo que genera tensión en los sistemas educativos indígenas. Esto significa que los proveedores de educación indígenas luchan por proporcionar incluso un estipendio básico para sus docentes. Los montos de los estipendios están muy por debajo del salario básico.

A principios de 2021, RISE encargó una investigación para explorar los desafíos y oportunidades para crear un sistema de pago de salarios más sostenible y equitativo para los docentes comunitarios. La investigación reconoció y honró a todos los docentes comunitarios en Myanmar y descubrió que los montos pagados a los docentes comunitarios no seguían la guía global y las buenas prácticas para la remuneración equitativa de docentes en contextos de conflicto y recuperación.

Los docentes comunitarios brindan educación a los niños y niñas más vulnerables de Myanmar durante los períodos de conflicto y crisis, a menudo con gran riesgo y sacrificio personal. El golpe de estado y el regreso al gobierno militar en Myanmar han puesto de relieve el papel fundamental que desempeñan los docentes comunitarios en la educación durante los períodos de conflicto y crisis. Éstos son una vez más esenciales para la respuesta humanitaria inmediata y la recuperación posterior a la crisis.

Los docentes comunitarios son diferentes de los docentes del gobierno de Myanmar. Sus perfiles y experiencias son únicas. En su mayoría son mujeres, tienen alrededor de 20 años, han completado la educación secundaria y llevan seis años de experiencia docente. En comparación, los docentes del gobierno de Myanmar, que también suelen ser mujeres, son mayores (de unos 30 años), más educadas (título universitario) y tienen un año adicional de experiencia docente.

Los docentes comunitarios son reclutados en la comunidad local. Es importante destacar que esto significa que comparten el idioma y la cultura étnica local de los niños y niñas a los que enseñan y, por lo tanto, es más probable que usen la lengua materna de los estudiantes en el aula. También significa que es más probable que los docentes comunitarios estén presentes en clase en comparación con sus homólogos docentes del gobierno, tienen una mayor satisfacción laboral y planean continuar en su función docente durante al menos un año.

Los niveles de confianza de los docentes comunitarios suelen ser bajos. Esto probablemente se deba a que han tenido oportunidades de desarrollo profesional limitadas y enfrentan condiciones de enseñanza extremadamente difíciles. Generalmente carecen de confianza en el conocimiento del contenido de la materia, el manejo del aula mediante el uso de una disciplina positiva, el diseño de un plan de clases, la formulación de preguntas para verificar la comprensión de los estudiantes y el uso del trabajo en grupo de manera efectiva. Al mismo tiempo, los docentes comunitarios tienen más probabilidades de impartir una clase multigrado y se enfrentan a la falta de conocimientos sobre la materia, a la insu-

ficiencia de materiales de enseñanza y aprendizaje y a la enseñanza de los estudiantes con diferentes capacidades de aprendizaje.

Debido a que los estipendios de los docentes comunitarios son tan bajos, una proporción significativa (40%) de los mismos tiene un segundo trabajo para mantenerse a sí mismos y a sus familias. La investigación recomendó un enfoque por etapas para resolver el problema. Esto incluía el establecimiento de medidas provisionales para crear un sistema de pago de salarios más equitativo, y el llamamiento a los actores de desarrollo y humanitarios para que colaboren con los responsables de la enseñanza indígena a fin de elaborar normas coherentes que satisfagan las necesidades diarias de los docentes de la comunidad. Se destacó que dicho sistema de pago debería allanar el camino para el reconocimiento y la integración de los docentes comunitarios dentro de un sistema educativo nacional inclusivo cuando se restablezca un gobierno legítimo en Myanmar

## Breve Descripción

La investigación se basó en los intereses de los responsables de la enseñanza indígenas y socios de desarrollo. Estos fueron:

### **¿Por qué es relevante y necesario un sistema de pago de salarios sostenible y equitativo para las y los docentes comunitarios en Myanmar?**

Esta pregunta exploró:

- El flujo de financiación a los proveedores de educación indígenas,
- Los impactos del COVID-19 en las fuentes de financiación, y
- Los dilemas que existen al hacer operativo el nexo humanitario-desarrollo en contextos frágiles de crisis prolongada.

### **¿Cuáles son los desafíos y oportunidades en el desarrollo de un sistema de pago de salarios sostenible y equitativo para los docentes comunitarios en el futuro?**

La investigación consideró:

- El desafío que enfrentan los proveedores de educación indígenas al involucrar a las Organizaciones Armadas Étnicas (EAOs, por sus siglas en inglés) en sus respectivas áreas y al Ministerio de Educación para establecer una visión a largo plazo para los salarios de los docentes comunitarios,
- Oportunidades que los socios para el desarrollo podrían explorar a través de las condiciones en las que brindan apoyo presupuestario al gobierno de Myanmar, y
- La voluntad de los socios de desarrollo de apoyar los salarios de los docentes comunitarios en el periodo intermedio.

### **¿Cuáles son los factores que deben considerarse para desarrollar estándares salariales equitativos para los docentes comunitarios?**

La investigación exploró:

- La visión a largo plazo de los proveedores indígenas hacia el financiamiento de sus sistemas,
- Los arreglos de la EAO para el apoyo financiero a las escuelas,
- El reconocimiento de trayectorias de aprendizaje y acreditación previas para docentes comunitarios, y
- La existencia de opciones realistas para financiar a los docentes comunitarios.

## ¿Qué acciones clave deberían tomarse para asegurar el apoyo de donantes internacionales para los estipendios de los docentes comunitarios?

Esta pregunta exploró:

- La viabilidad de que los proveedores indígenas creen una estrategia de sostenibilidad para el pago de los salarios de los docentes comunitarios dado el contexto actual de opciones de financiamiento limitadas y las preocupaciones de los donantes relacionadas con el posible desvío de la ayuda y la dependencia de la ayuda.

La investigación inicialmente examinó los datos existentes de RISE para construir el perfil de los docentes comunitarios en Myanmar. Realizamos discusiones de grupos focales (FGD, por sus siglas en inglés) y entrevistas con informantes clave (KII, por sus siglas en inglés) con miembros de la red RISE, ONG del cluster de Educación en Emergencia (EeE), miembros de ONG del grupo de Educación Étnica en Estados y Regiones (EESR, por sus siglas en inglés) y socios de desarrollo para reunir sus opiniones y puntos de vista sobre el tema de investigación. Además, organizamos talleres de validación con RISE para asegurarnos de que las conclusiones y recomendaciones emergentes fueran relevantes y estuvieran en consonancia con las necesidades de las redes RISE y su agenda de abogacía.

## Evidencia y Resultados:

Las escalas de remuneración deben tener en cuenta lo siguiente: 1) Costo de vida / proporcionar un salario digno, 2) escalas salariales gubernamentales actuales y 3) calificaciones de los docentes y/o años de experiencia. La investigación encontró que los montos pagados a los docentes comunitarios no se ajustan a estos estándares. A los docentes comunitarios se les paga por debajo del salario mínimo. A algunos se les paga menos de un tercio de lo que se les paga a los docentes de enseñanza primaria del gobierno.

Existe una tremenda tensión en el sistema de pago de salarios de los docentes comunitarios. Los proveedores de educación indígena no cuentan con suficientes recursos financieros, y los socios de desarrollo están preocupados por el pago de los estipendios de los docentes ante la incertidumbre que envuelve la continuidad de la financiación. Las remesas y otras fuentes de financiación local, que sustentan los servicios educativos comunitarios, han disminuido a medida que el COVID-19 ha devastado la migración laboral local y regional. Esto, junto con la crisis económica a la que se enfrenta el país, significa que hay pocas fuentes viables de financiación para apoyar salarios más equitativos para los docentes comunitarios.

Sin embargo, hay esperanza. Existen ejemplos de lo que es posible. En Myanmar, el sector humanitario ha realizado esfuerzos encomiables para armonizar los estándares salariales de los docentes no gubernamentales en los estados de Rakhine y Kachin. Esto ha sentado un precedente importante que puede orientar los compromisos futuros de los socios para el desarrollo.

En el estado de Rakhine, los esfuerzos de armonización han implicado alinear progresivamente los estipendios de los docentes voluntarios con los estándares salariales del Ministerio de Educación en los campamentos de personas desplazadas internamente (IDP, por sus siglas en inglés) y en las comunidades de acogida. En 2013/14, el Ministerio de Educación de Myanmar respondió a los altos niveles de absentismo de los docentes en los campamentos de IDP y en las comunidades de acogida, contratando y pagando los salarios de los docentes voluntarios previamente empleados por los socios del sector de EeE. Si bien esto fue bien recibido por los socios del sector de EeE, la discrepancia entre los pagos de salarios del sector de Ministerio de Educación y EeE para los docentes voluntarios creó tensiones y planteó preocupaciones entre los docentes voluntarios. En consecuencia, el sector de EeE acordó salarios estandarizados para docentes voluntarios que se alinearon progresivamente con los estándares salariales del Ministerio de Educación. Para septiembre de 2019, se logró la paridad entre los salarios del sector Ministerio de Educación y EeE.



En el estado de Kachin, la desigualdad en los salarios de los docentes pagados por el Ministerio de Educación y los socios del sector de EeE y el deseo de mantener a los docentes comunitarios y los servicios educativos en los municipios y áreas remotas afectados por conflictos ha llevado a los socios del sector de EeE a establecer en colaboración una escala salarial estándar para el pago de docentes comunitarios. Para ello, el sector de la EeE ha llevado a cabo una amplia consulta para elaborar un proyecto de escala salarial que tenga en cuenta los índices de incentivos, las dificultades/la ubicación remota, el coste de la vida/salario vital y los niveles salariales de los docentes pagados por el gobierno y los agentes no estatales.

La investigación encontró que se necesita una mayor armonización entre los actores humanitarios y de desarrollo en Myanmar. Proporcionó orientación sobre cómo establecer y alinear estándares, y señaló la utilidad de los fondos fiduciarios de donantes múltiples (MDTF, por sus siglas en inglés) y los acuerdos de financiación conjunta para apoyar los estipendios de los docentes de la comunidad de forma equitativa. El Fondo Fiduciario para la Reconstrucción de Afganistán (ARTF, por sus siglas en inglés) es un ejemplo interesante de MDTF. El ARTF reunió fondos de ayuda de 27 donantes y permitió el pago de gastos recurrentes, como los salarios de los docentes. Esto fue fundamental para respaldar los esfuerzos para reconstruir los sistemas de prestación de servicios y fue una fortaleza clave del enfoque del ARTF para apoyar al gobierno de transición.

En el contexto de Myanmar, existen mecanismos de coordinación que podrían utilizarse para armonizar los salarios de los docentes comunitarios y, lo que es más importante, para financiarlos. El foro de Educación en Estados y Regiones Étnicas (EESR, por sus siglas en inglés) es una plataforma de coordinación para ONG internacionales, donantes y proveedores de educación indígenas que trabajan para apoyar la educación en áreas del país afectadas por conflictos étnicos. El grupo EESR ha establecido un Grupo de Trabajo de Apoyo Docente (TSTF, por sus siglas en inglés). La estrategia TSTF incluye desarrollar e implementar estándares salariales comunes, apoyar a los proveedores de educación indígenas para planificar un apoyo docente sostenible y abogar por que los donantes internacionales continúen apoyando los estipendios de los docentes comunitarios de manera coordinada y sostenible. Al mismo tiempo, los donantes han reunido fondos para apoyar el Consorcio de Educación de Myanmar (MEC, por sus siglas en inglés), que se estableció para apoyar los sistemas educativos complementarios, incluidos los sistemas educativos indígenas, en todo el país.

Se han dado estos pasos progresivos iniciales: establecer un vínculo más estrecho con el trabajo del grupo EeE sobre la armonización de los salarios en entornos de IDP y la creación del TSTF y su estrategia. Estas son acciones preliminares pequeñas pero importantes.

Resolver el problema del salario de los docentes comunitarios a corto plazo es de vital importancia. Permitirá a los proveedores de educación indígenas satisfacer las necesidades educativas inmediatas de los niños y las niñas más vulnerables de Myanmar durante el período actual de conflicto e inestabilidad. También les permitirá seguir negociando el reconocimiento de los sistemas educativos y las escuelas indígenas cuando se restablezca un gobierno legítimo en Myanmar. Esto es imperativo para que 10 años de progreso hacia la educación inclusiva, la paz y la democracia en Myanmar no se pierdan debido a las acciones militares de Myanmar.

## **Limitaciones, Desafíos y/o Lecciones Aprendidas**

La investigación se llevó a cabo mientras se desarrollaban los acontecimientos relacionados con el golpe militar que depuso al gobierno legítimo de Myanmar. Esto cambió la naturaleza de la investigación, que inicialmente buscaba incluir al gobierno de Myanmar en la identificación de un camino colectivo a seguir. Significaba que las entrevistas con informantes clave dirigidas a las autoridades del Ministerio de Educación, que eran una parte interesada clave para la investigación, no eran posibles. Como tal, las recomendaciones para las acciones del Ministerio de Educación no se presentaron directamente.



Docente en el estado de Shan. © Kabira Namit

Además, las restricciones de viaje por el COVID-19 y el desarrollo de la situación de seguridad también impidieron visitar Myanmar durante el periodo de investigación. Esto resultó en una dependencia de Zoom para las sesiones de grupo, entrevistas con informantes clave, y talleres con miembros de RISE. Si bien los informantes se involucraron plenamente en el proceso, la conectividad a veces interrumpió las discusiones. Esto se vio agravado por los apagones periódicos de Internet del régimen militar. Por lo tanto, se mantuvo un alto grado de flexibilidad durante todo el período de investigación para asegurar que las sesiones de grupo, las entrevistas a informantes clave y los talleres remotos con las partes interesadas clave que se comprometieron a contribuir a la investigación, se llevaran a cabo a pesar del difícil contexto

## 2.2 ¿Qué estrategias prometedoras existen para la gestión de docentes de primaria en las áreas de acogida de refugiados en Kenia y dónde existen áreas potenciales para un mayor desarrollo?

<b>Organismo(s)</b>	Education Development Trust (anterior CFBT) y IIPE-UNESCO
<b>Autor(es)</b>	Helen West y Katja Hinz
<b>Ubicación(es)</b>	Kenia
<b>Perfil(es) del Docente</b>	Docentes refugiados y docentes nacionales que trabajan con estudiantes refugiados.
<b>Tema(s)</b>	Gestión del docente

### Descripción del Desafío Específico de la Crisis:

El llamado establecido en la Declaración de Incheon y el Marco de acción para la implementación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 es: «garantizar que los docentes y educadores estén empoderados, adecuadamente contratados, bien formados, profesionalmente cualificados, motivados y apoyados dentro de sistemas bien dotados de recursos, eficientes y eficazmente gobernados» (UNESCO, 2016).

Sin embargo, en los lugares de acogida de refugiados de Turkana y Garissa en Kenia, hay una serie de desafíos asociados con la contratación, el desarrollo profesional y la retención de docentes. En las escuelas de los campos de refugiados en particular, la mayoría de los docentes son refugiados sin las cualificaciones docentes formales requeridas. Lo que complica aún más este desafío es la alta tasa de rotación del personal, lo que genera dificultades prácticas y logísticas para brindar a los docentes oportunidades de desarrollo profesional relevantes. La retención de docentes experimentados también es un desafío constante. Los docentes refugiados pueden regresar a sus países de origen u obtener empleo en otros sectores, mientras que los docentes de Kenia a menudo buscan puestos en condados que se consideran más seguros y más cercanos a los centros urbanos.

Esta investigación analizará las barreras e identificará buenas prácticas en torno a la gestión de docentes en áreas de acogida de refugiados en Kenia con el fin de producir recomendaciones significativas y prácticas que respalden la mejora de las condiciones de trabajo y las capacidades docentes de los educadores.

### Breve Descripción

La gestión eficaz de los docentes es clave para garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa para todos los niños y las niñas, incluidos los refugiados; sin embargo, gran parte de los datos disponibles sobre los docentes de los niños/as refugiados se limitan a números, cualificaciones y certificaciones, y compensación. Teniendo esto en cuenta, este estudio de caso pretende contribuir a la base de conocimientos sobre la gestión docente. Teniendo en cuenta el enfoque inclusivo del Marco de Respuesta Integral para los Refugiados, la Declaración de Djibouti y la Declaración de Nairobi, de las que Kenia es signataria, la investigación también analizará la adecuación de las prácticas de gestión de los docentes en las escuelas de los campamentos a las normativas y estándares nacionales de apoyo a las soluciones duraderas.

Este estudio de caso, financiado por Dubai Cares, forma parte de un estudio multinacional sobre la gestión de docentes de primaria en entornos de refugiados en cinco países. Los objetivos de investigación para el estudio de caso de Kenia son i) comprender los compromisos internacionales, regionales y nacionales de Kenia para la inclusión de refugiados en el sistema educativo nacional y sus implicaciones en la gestión docente en los campamentos de refugiados; y ii) identificar estrategias prometedoras para un mayor desarrollo.

Utilizando un enfoque iterativo, colaborativo y de métodos mixtos, el equipo central de investigación, junto con funcionarios designados del Ministerio de Educación (MOE), el socio de investigación Research Plus y en colaboración con ACNUR, emprendió la recopilación de datos en tres fases. Durante la Fase I, se construyó una comprensión del panorama a través de una revisión de la literatura y la estrategia, y de entrevistas a nivel nacional. Durante la Fase II se realizó una encuesta a 811 docentes de primaria y en la Fase III se realizaron entrevistas con las organizaciones implementadoras a nivel regional y de los campamentos, con organismos gubernamentales a nivel de condado, y con docentes a través de grupos de discusión.

El proceso de investigación se ha sustentado en el objetivo de garantizar que la evidencia generada sea relevante, útil y que sea utilizada por quienes participan en la gestión docente en entornos de refugiados. Con este fin, el equipo de investigación y las agencias de la ONU volvieron a elaborar la nota conceptual inicial para garantizar que la evidencia recopilada fuera necesaria y útil para informar la planificación futura. A lo largo del proceso, el equipo de investigación se esforzó por compartir planes, herramientas de entrevista, hallazgos preliminares y borradores de informes con las personas directamente involucradas en la gestión del campamento para confirmar que la investigación estaba alineada con el objetivo final de inclusión. También se ha consultado periódicamente a tres funcionarios del Ministerio de Educación, que han participado directamente en el trabajo de campo en Kakuma, y han revisado los borradores para aumentar la apropiación por parte del gobierno y garantizar la alineación con las prioridades gubernamentales en torno a las soluciones duraderas. Finalmente, después de redactar los resultados preliminares, se llevó a cabo un taller con más de 30 partes interesadas de 15 organizaciones involucradas en la provisión de educación en campamentos para recopilar recomendaciones prácticas y viables a corto, mediano y largo plazo.

## Evidencia y Resultados:

Hay evidencias de prácticas prometedoras en cuanto a que los docentes refugiados no cualificados tienen la oportunidad de obtener cualificaciones docentes. Sin embargo, la falta de financiación externa a más largo plazo ya ha dado lugar a menos oportunidades y se corre el riesgo de reducir el número de docentes refugiados con cualificaciones en el futuro.

### **Oportunidades de obtener titulaciones en Formación de Docentes de Primaria, Desarrollo de la Primera Infancia y Necesidades Educativas Especiales (SNE, por sus siglas en inglés)**

En los últimos años, los docentes refugiados no cualificados han tenido la oportunidad de recibir una formación en servicio para obtener un Diploma de Formación de Docentes de Primaria, o un Certificado en Desarrollo de la Primera Infancia, o Necesidades Educativas Especiales (SNE), aunque éstos no son reconocidos por la Comisión Nacional de Servicio al Docente. Estos cursos se han impartido a través de instituciones de Kenia como la Universidad Masinde Muliro y el Instituto de Educación Especial de Kenia (KISE, por sus siglas en inglés). Además de permitir que los docentes refugiados progresen y reciban mayores incentivos como resultado de ser categorizados como docentes capacitados, las entrevistas encontraron que tales calificaciones también abrieron oportunidades en sus países de origen. Se informó de que algunas cualificaciones habían sido reconocidas en regiones de Somalia, y el especialista en Educación Especial en Dadaab señaló que, después de capacitar a 50 docentes refugiados, 30 habían regresado a Somalia. Este resultado respalda soluciones duraderas como se describe en la estrategia de apoyo a la comunidad de acogida y el empoderamiento de las personas refugiadas (SHARE, por sus siglas en inglés) de Kenia y la Declaración de Djibouti.

### **Falta de financiación previsible a largo plazo**

La falta de fondos para capacitaciones a más largo plazo ha resultado en la suspensión de algunos cursos. Por ejemplo, se necesita un año académico para obtener la calificación del SNE (los docentes estudian durante las vacaciones), pero aunque el Memorando de Entendimiento aparentemente todavía está vigente, actualmente solo hay fondos para apoyar capacitaciones a corto plazo de alrededor de cinco días.

Una posible explicación de la falta de apoyo financiero a más largo plazo, planteada en las entrevistas con las partes interesadas, es que existen conceptos erróneos de los donantes sobre su función posterior a la inclusión. A pesar de que Kenia ha declarado en el Foro Mundial de Refugiados de 2019 que el alcance de la inclusión estará “sujeto a la provisión de fondos por parte de la comunidad internacional”, al parecer existe un malentendido generalizado entre los donantes en cuanto a que su apoyo financiero y técnico no será necesario en un sistema en el que las escuelas de los campamentos son gestionadas por el gobierno. Esto, junto con la incertidumbre sobre el futuro de los campamentos, puede haber contribuido a una disminución en la planificación financiera a largo plazo para los docentes de los campamentos.

### **Recomendaciones preliminares**

Para alejarse del sistema paralelo actual hacia la inclusión según plan SHARE (Support for Host Community and Refugee Empowerment - Apoyo para la Comunidad Anfitriona y el Empoderamiento de los Refugiados) del Marco de Respuesta Integral para los Refugiados de Kenia, las escuelas de campamento deben incluirse en el Marco de Desarrollo Profesional Docente, introducido en septiembre de 2021 en todas las escuelas públicas. Si esto no es posible, se debe desarrollar un programa de desarrollo profesional para los docentes de los campamentos para alinearse con el sistema gubernamental en la medida de lo posible.

Para garantizar una financiación consistente, predecible y suficiente para los docentes de los campamentos, también debe existir una concienciación entre los donantes y otras organizaciones sobre su papel continuo en el apoyo a las soluciones nacionales duraderas bajo el Pacto Mundial de Refugiados y el plan SHARE. Esto incluye solicitar que los donantes ofrezcan insumos coordinados que estén alineados con las prioridades y estrategias del gobierno.

## **Limitaciones, Desafíos y/o Lecciones Aprendidas**

En cuanto a las limitaciones del estudio de caso, solo se abarcó la educación primaria. Por lo tanto, no hemos podido analizar la gestión de los docentes en los niveles de preescolar y secundaria, en los que los docentes pueden enfrentarse a retos adicionales específicos.

El impacto del COVID-19 también ha limitado la cantidad de docentes en los campamentos que los investigadores pudieron entrevistar. El equipo de campo no pudo acceder a los campamentos debido a las medidas de cuarentena vigentes contra la propagación del COVID-19 dentro de Kakuma y Dadaab. Por lo tanto, los investigadores entrevistaron a los docentes por teléfono en lugar de a través de grupos de discusión presenciales. Al mismo tiempo, las entrevistas telefónicas permitieron que se llevaran a cabo discusiones más profundas.

## **Referencias**

Lutheran World Federation. (2015). *Rapid Assessment of Barriers to Education in Kakuma Refugee Camp with a focus on Access and Quality in Primary Education*. p.8 [https://kenyadjibouti.lutheranworld.org/sites/default/files/documents/Barriers%20to%20Education%20in%20Kakuma%20Refugee%20Camp%20Assessment\\_0.pdf](https://kenyadjibouti.lutheranworld.org/sites/default/files/documents/Barriers%20to%20Education%20in%20Kakuma%20Refugee%20Camp%20Assessment_0.pdf)

UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

UNHCR. (2021). *Education Data for Refugee Settings in Kenya*. UNHCR

## 2.3 Declaración de Yibuti sobre la educación de los refugiados, los repatriados y las comunidades de acogida: Lecciones de las respuestas políticas de las instituciones regionales en África Oriental

<b>Organismo(s)</b>	Autoridad Intergubernamental para el Desarrollo
<b>Autor(es)</b>	Dr Kebede Kassa Tsegaye
<b>Ubicación(es)</b>	Yibuti, Etiopía, Kenia, Somalia, Sudán, Sudán del Sur y Uganda
<b>Perfil(es) del Docente</b>	Refugiados y docentes de la comunidad de acogida
<b>Tema(s)</b>	Gestión del docente

### Antecedentes y Contexto

Las instituciones regionales juegan un papel fundamental en el fortalecimiento de la cooperación regional, al proporcionar plataformas para el establecimiento de normas y la promoción, así como la movilización de los recursos necesarios para la implementación de los compromisos acordados. Este documento describe la experiencia de la Autoridad Intergubernamental para el Desarrollo (IGAD, por sus siglas en inglés) en la implementación de políticas que responden a las necesidades educativas de los refugiados, repatriados y comunidades de acogida.

La región IGAD (Yibuti, Etiopía, Kenia, Somalia, Sudán, Sudán del Sur y Uganda) alberga a más de 4 millones de refugiados y 8 millones de desplazados internos (ACNUR, 2022). Uganda, Etiopía, Sudán y Kenia son los principales países de acogida de refugiados. Por lo tanto, IGAD está trabajando con los Estados miembros y los socios para brindar soluciones integrales y duraderas a la crisis de refugiados en la región.

La Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de la IGAD celebrada en Nairobi en marzo de 2017 instó a los Estados miembros a “mejorar, con el apoyo de la comunidad internacional, la educación, la formación y el desarrollo de habilidades para los refugiados a fin de reducir su dependencia de la asistencia humanitaria y prepararlos para un empleo remunerado en las comunidades de acogida al regresar” (IGAD, 2017). En respuesta a esto, la Declaración de Djibouti fue adoptada el 14 de diciembre de 2017 en la primera conferencia ministerial regional de la IGAD sobre educación para refugiados, repatriados y comunidades de acogida. La Declaración está diseñada para promover el acceso a una educación de calidad para los refugiados y las personas desplazadas, con énfasis en la inclusión de los refugiados en los sistemas educativos nacionales.

### La Ventaja Comparativa de las Instituciones Regionales

El trabajo de la IGAD en educación en general, y en educación de refugiados en particular, se guía por su mandato más amplio de facilitar la cooperación interestatal, regional e internacional en la promoción del desarrollo social, económico, político y cultural.

El tratado revisado por el que se establece la IGAD (2014) alienta a los Estados miembros a:

- adoptar un plan regional para el desarrollo y aprovechamiento conjunto de los recursos humanos en términos de conocimientos, habilidades, inventiva tecnológica y capacidad empresarial;
- promover el desarrollo de una masa crítica de personal bien capacitado en todos los sectores;
- fomentar los programas de intercambio técnico y estudiantil entre los Estados Miembros;
- fomentar el desarrollo de centros de excelencia en los Estados miembros.

Como Secretariado, la IGAD tiene el mandato de coordinar, facilitar y dar seguimiento a la implementación de estos compromisos.

## La Importancia del Desarrollo Docente en la Implementación de la Declaración de Yibuti

El desarrollo docente es una parte integral de la Declaración de Yibuti. El Plan de Acción adoptado con la Declaración insta a los Estados Miembros a:

- Fortalecer los marcos regionales para promover la inclusión de los docentes refugiados y su desarrollo profesional y certificación, en los sistemas educativos nacionales y el apoyo de la equivalencia. Esto incluirá:
- Facilitar la acreditación y la certificación de docentes a través de las fronteras;
- Identificar e implementar los métodos para acelerar la capacitación y certificación;
- Alinear progresivamente el salario y las condiciones de servicio de los docentes refugiados y de la comunidad de acogida en lo que se refiere a la experiencia y las cualificaciones;
- Apoyar el desarrollo profesional continuo antes del servicio y durante el servicio de los docentes refugiados y de las comunidades de acogida;
- Aumentar la paridad de género e igualar las oportunidades de progresión profesional entre los docentes. (IGAD, 2017)

Para este efecto, la IGAD se ha comprometido a hacer una serie de consultas públicas con socios de desarrollo y la promoción entre los Estados Miembros para integrar la formación y la mejora de los docentes. Algunas de las prioridades del desarrollo docente están enfocadas hacia:

- proporcionar cursos de actualización en habilidades docentes y manejo del aula en comunidades multiculturales, de refugiados y de acogida;
- facilitar la formación de docentes refugiados en un conjunto de materias;
- adquisición de libros y equipos (ej. computadores y tabletas); y
- promover las visitas de docentes ocasionales y guiadas de intercambio de experiencias a las escuelas de no refugiados, etc.

## Iniciativas en Curso Para el Desarrollo Docente en el Contexto de la Declaración de Yibuti

Desde que se aprobó la Declaración de Yibuti en diciembre del 2017, la IGAD ha hecho múltiples esfuerzos para promover el desarrollo docente en los asentamientos de refugiados. Estas incluyen:

### Consulta periódica con las partes interesadas pertinentes

En marzo del 2018, la IGAD condujo una reunión de consulta con los socios fundamentales de la Declaración de Yibuti en Nairobi, Kenia. En esta reunión, los asociados (ACNUR, UE, UNESCO, IGAD, etc.) acordaron desarrollar una Nota Conceptual de Línea de Trabajo<sup>1</sup> sobre la implementación de la Declaración. A esto le siguió una reunión formal de socios y partes interesadas en mayo de 2018 en Addis Abeba. La Nota Conceptual de Línea de Trabajo se perfeccionó y adoptó. La Nota Conceptual destaca que:

---

<sup>1</sup> La Nota Conceptual de Línea de Trabajo es una especie de hoja de ruta en la que se esbozan las áreas de intervención prioritarias. Especifica lo que debe pasar a quién y cuándo como parte del proceso de implementación de la Declaración de Yibuti.

*A fin de mejorar la calidad de la educación y aumentar al “máximo los resultados de aprendizaje” para refugiados, repatriados y comunidades de acogida, se debe prestar particular atención a la calidad de la enseñanza. Este es el factor que más influye en el aprendizaje. Necesitará centrarse en cómo entrenar, reclutar y motivar tanto a docentes en comunidades de acogida como a docentes refugiados, así como generar un enfoque conjunto al supervisar y rendir cuentas. (IGAD, 2018)*

En el Plan de Acción de Yibuti (IGAD, 2017) se presta especial atención a este aspecto, en donde se incluye la facilidad de acreditar a los docentes a través de una capacitación y certificación acelerada; ajustar el pago y las condiciones de servicios entre las comunidades de acogida y los docentes refugiados, así como el continuo desarrollo profesional en servicio, y garantizar que el género no sea un obstáculo para el empleo de los docentes.

### **Misiones exploratoria en las escuelas de refugiados en los Estados Miembros de la IGAD**

Para alejarse de una política de salón basada en datos secundarios (revisión de gabinete), la IGAD decidió emprender misiones de aprendizaje para seleccionar escuelas de refugiados en los Estados miembros. La selección de asentamientos de refugiados y escuelas fue hecha por el gobierno anfitrión. La IGAD suele comunicar la intención de llevar a cabo visitas a los puntos principales de la IGAD en los Ministerios de Asuntos Exteriores de los Estados miembros, con copia a las agencias nacionales de refugiados y a los Ministerios de Educación. La primera ronda de misiones fue llevada a cabo entre febrero y junio 2019: (a) en Yibuti en Febrero 2019 (Holl Hall y Ali Addeh); en Uganda en abril 2019 (Bidibidi), y en Kenia en Junio del 2019 (Kakuma/Kalobeyei). En Yibuti, la visita cubrió dos escuelas de primaria, una en cada asentamiento. En Uganda el equipo visitó dos escuelas de primaria y dos de secundaria. En Kenia, las visitas incluyeron dos escuelas de primaria, una escuela de secundaria, un centro de formación y educación técnico-profesional, la universidad Turkana West Masinde Muliro<sup>2</sup>, un centro de enseñanza y desarrollo para niños y niñas con necesidades especiales y un internado femenino en la ciudad de Kakuma en donde se enseña también a estudiantes refugiados. La diversidad de las escuelas desde primaria hasta nivel superior sugiere que los refugiados tendrán amplias oportunidades para acceder a varios niveles de educación.

Las misiones tenían dos objetivos principales: (a) hacer observaciones generales sobre el entorno de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de los refugiados; y (b) identificar los mayores retos y oportunidades, incluyendo aquellos relacionados al desarrollo docente. El estudio fue más bien exploratorio, utilizando la observación de la situación física de las escuelas, las instalaciones de las aulas y el entorno socio-natural. Esto se complementó con la información recopilada a través de grupos de discusión y entrevistas no estructuradas con los docentes y los estudiantes, los administradores de las escuelas y los funcionarios encargados de la gestión de los refugiados. Aunque las comparaciones no fueron el principal objetivo de este estudio, los retos comunes que se observaron a través de los tres países se describen a continuación.

La misión fue realizada por este autor y por una estudiante de maestría en educación de Finlandia quien estaba trabajando con la IGAD como becaria. Esta última enfocó su investigación en desarrollo docente como parte de su tesis de maestría. Analizó los datos cualitativos en Bidibidi, Uganda, y presentó un resumen de sus conclusiones en la 5ª Reunión de expertos de la IGAD encargados de la educación, celebrada del 4 al 6 de julio de 2019, en Addis Abeba, Etiopía<sup>3</sup>. Los hallazgos fueron muy útiles para la reunión de expertos ya que aportaron nueva información cualitativa para ser usada al desarrollar planes de respuesta nacionales presupuestados para la Declaración de<sup>4</sup> Yibuti.

El debate con los docentes y los administradores reveló que (a) la mayoría de los docentes están comprometidos con la prestación de una educación de calidad; (b) consideran que el énfasis mundial, regional y nacional en la educación para los refugiados, los repatriados y las comunidades de acogida es una importante oportunidad para mejorar la calidad de la enseñanza y de sus propias habilidades y competencias personales; (c) desean recibir formación para actualizar sus habilidades,

2 Este Campus estaba bajo construcción en Kalobeyei durante la visita, y se espera que esté terminado antes del fin del 2019

3 Pinja Fort dejó IGAD en julio de 2019.

4 La Declaración de Yibuti requiere a los Estados Miembro desarrollar un plan de respuesta nacional presupuestado para la integración de las personas refugiadas en los sistemas educativos nacionales. Esto incluye planes para el desarrollo docente.



incluyendo la mejora de sus conocimientos de las materias específicas que enseñan (especialmente química, física, matemáticas y biología) y la actualización de sus habilidades pedagógicas, así como las habilidades de las TIC; (d) se enfrentan a desafíos relacionados con el tiempo, la carga de trabajo debido a la rotación de personal y el desajuste en la proporción de estudiantes y docentes; (e) consideran que tienen incentivos limitados (no hay aumentos de sueldo). Además, los refugiados que fueron docentes en sus países de origen tienen dificultades para que se les reconozcan sus cualificaciones y se les designe como docentes de pleno derecho. Sin embargo, la mayoría de ellos/as sirven como personal de apoyo o asistentes de enseñanza, sirviendo como puentes entre el docente principal y los estudiantes que hablan otros idiomas.

### **Planificación de la formación docente**

Basándose en las conclusiones de las visitas sobre el terreno, el IGAD ha identificado el desarrollo profesional y la formación de los docentes como una de las necesidades más cruciales para los docentes en situaciones de desplazamiento. Por lo tanto, se están realizando esfuerzos para facilitar la capacitación de los socios en colaboración con el ACNUR, los Estados miembros y otros. Se espera que la primera ronda de capacitación se lleve a cabo en Uganda y abordará soluciones de aprendizaje innovadoras. IGAD está trabajando en estrecha colaboración con el Centro Internacional de Excelencia para el Aprendizaje Innovador (ICEFIL) para lanzar la capacitación. Otros socios, como la Iniciativa Comunitaria Global E-School (GESCI), han expresado interés en brindar la capacitación. IGAD involucrará a diferentes partes interesadas, en particular instituciones de formación de docentes en los Estados miembros, para ampliar los programas de formación.

## **Los Esfuerzos de Forjar Una Alianza**

En los últimos dos años, la IGAD ha realizado serios esfuerzos para involucrar a socios y partes interesadas relevantes en cada paso del proceso de implementación de la Declaración de Yibuti. Además de los socios principales (UE, ACNUR y GIZ), IGAD ha incorporado a varios socios, incluidos la UNESCO, la educación no puede esperar (ECW) la Alianza Mundial para la Educación (GPE), Save the Children, UNICEF, GeSCI (Global e-School Community Initiative), ICEFI, el Banco Mundial, el Banco Islámico de Desarrollo (IsDB), etc. IGAD ha firmado Memorandos de Entendimiento (MoU, por sus siglas en inglés) con algunos de estos y está en proceso de hacerlo con otros. Se han enviado solicitudes de financiación a socios que han expresado interés en apoyar la Declaración de Yibuti.

## **Temas, Desafíos y Recomendaciones**

### **Oportunidades Emergentes**

La Declaración de Yibuti brinda amplias oportunidades para el desarrollo docente en general y para apoyar a los docentes en situaciones de emergencia, en particular. La existencia de compromisos políticos de alto nivel en forma de declaraciones y marcos estratégicos alienta a los Estados miembros, las agencias de gestión de refugiados, las instituciones académicas y de investigación, las agencias humanitarias y de desarrollo, las organizaciones regionales, etc., a coordinar sus esfuerzos para fortalecer el desarrollo docente y mejorar el acceso a una educación de calidad para refugiados, retornados y comunidades de acogida.

En otras palabras, la Declaración de Yibuti ha impulsado la idea de que la educación de las personas refugiadas, repatriadas y las comunidades de acogida sea una cuestión de desarrollo y no simplemente una preocupación humanitaria. Por lo tanto, existe una mayor conciencia sobre la importancia de responder a las necesidades de estos grupos de población desde una perspectiva de largo plazo. Se pone mayor énfasis en la inclusión de la educación de los refugiados en los sistemas nacionales. Se establecen estructuras de gobernanza y marcos propicios. IGAD ha estado trabajando en estrecha

colaboración con los Estados miembros y los socios para desarrollar Planes Nacionales de Respuesta a la Educación Costeados (CNERP, por siglas en inglés). Uganda ya ha adoptado su CNERP. Etiopía, Sudán del Sur, Somalia y Kenia también han logrado avances sustanciales en la preparación de CNRP o políticas para una respuesta integral. Estos incluyen el desarrollo docente: programas de capacitación en servicio y regulares; mejores estructuras de incentivos para retener a los docentes; certificación y reconocimiento de sus competencias; y brindar apoyo psicosocial a docentes y estudiantes.

Es posible que las instituciones regionales, como la IGAD, no cuenten con los recursos adecuados para responder a las necesidades de los docentes y estudiantes en entornos de desplazamiento. Sin embargo, pueden usar su poder de convocatoria, su capacidad para armonizar políticas y coordinar esfuerzos para brindar soluciones duraderas a los desafíos que enfrenta la educación, incluidos los relacionados con el desarrollo de mejores habilidades entre los docentes. Se trata de inmensas oportunidades. Del mismo modo, las instituciones regionales pueden movilizar recursos y proporcionar un apoyo vital a los países que tienen limitaciones de capacidad para movilizar suficientes recursos. Algunos de los países, como Somalia, Sudán del Sur y Sudán, tienen acceso restringido a la financiación de algunas instituciones financieras internacionales, un problema que puede aliviarse mediante intervenciones regionales o de terceros. Además, las instituciones regionales pueden recopilar y difundir las mejores prácticas de diferentes Estados miembros que pueden utilizarse para desencadenar acciones positivas en otros países. Estas ventajas comparativas pueden marcar la diferencia

## Desafíos

Los desafíos obvios que enfrenta la IGAD en la implementación de la Declaración de Yibuti incluyen recursos limitados (humanos y financieros); débil respuesta de las agencias internacionales de financiamiento para invertir en educación para personas refugiadas, repatriadas y comunidades de acogida; compromisos no respaldados por acciones significativas entre varios socios; dificultades para convencer a los socios sobre el papel de las instituciones regionales como la IGAD para proporcionar espacio político y facilitar la implementación; y tendencias entre algunos socios de usar la Declaración de Yibuti para ganancias institucionales, no para apoyar a la IGAD.

## Recomendaciones

Las instituciones regionales como la IGAD tienen ventajas comparativas únicas a la hora de dar respuestas colectivas a los retos a los que se enfrentan sus Estados miembros. Los problemas de los refugiados, que son transversales y de naturaleza transnacional, exigen una acción coordinada y esfuerzos colaborativos. Las lecciones generadas a partir de la implementación de la Declaración de Yibuti sugieren que los países pueden abordar los problemas relacionados con la educación de las personas refugiadas, incluido el desarrollo docente, cuando se unen y aprenden unos de otros. La IGAD continuará brindando liderazgo en todos estos y estará encantada de fortalecer la asociación con todos los actores y partes interesadas relevantes.

## 2.4 2.4 ¿Qué políticas y estrategias de implementación existen para la gestión efectiva de los docentes en contextos de refugiados en Etiopía?

<b>Organismo(s)</b>	Instituto Internacional de Planificación de la Educación de la UNESCO
<b>Autor(es)</b>	Stephanie Bengtsson y Helen West
<b>Ubicación(es)</b>	Etiopía: Benishangul-Gumuz, Gambella, y Tigray
<b>Perfil(es) del Docente</b>	Docentes refugiados y de comunidades de acogida
<b>Tema(s)</b>	Gestión del docente

### Descripción del Desafío Específico de la Crisis:

Etiopía alberga una de las mayores poblaciones de personas refugiadas de África. Es uno de los primeros países en aplicar el Marco Integral de Respuesta para los Refugiados (CRRF, por sus siglas en inglés), y es conocido por su voluntad de acoger y proteger a las personas refugiadas, incluso en el sector de la educación, donde el gobierno se ha comprometido a mejorar el acceso de los refugiados.

Si bien Etiopía tiene planes para expandir su política de salida de los campamentos, la mayoría de los refugiados sigue viviendo en los campamentos administrados por la Agencia de Asuntos de Refugiados y Repatriados (ARRA, por sus siglas en inglés). ARRA tiene también la responsabilidad principal de prestar varios servicios esenciales en los campamentos, incluida la enseñanza primaria, lo que hace de Etiopía un escenario de investigación único, ya que hay dos organismos gubernamentales diferentes encargados de la enseñanza primaria: el Ministerio de Educación (MdE) para las escuelas de la comunidad de acogida y ARRA para las escuelas de los campamentos de refugiados.

Es necesario analizar cuidadosamente los puntos fuertes y débiles de las formas de formación, contratación y retención de docentes del MdE y la ARRA para dotar de personal a sus respectivos sistemas, a fin de apoyar las políticas de gestión de los docentes que benefician tanto a los refugiados como a las comunidades de acogida en las que ellos viven. Mediante un análisis exhaustivo de las políticas, esta investigación tiene por objeto derribar esta frontera entre el anfitrión y el refugiado y proporcionar una orientación significativa, pertinente y práctica al Gobierno de Etiopía y a otras partes interesadas clave.

### Breve Descripción

La mayoría de los niños y las niñas refugiadas pasará toda su infancia en el exilio. Responder a sus necesidades educativas requerirá soluciones políticas innovadoras que sitúen a los docentes en el centro, no sólo porque éstos son a menudo el único recurso educativo disponible para los estudiantes durante la crisis, sino porque los propios docentes son titulares de derechos como miembros de las comunidades afectadas. Para ayudar a avanzar en esta búsqueda de soluciones políticas innovadoras, el Instituto Internacional de Planificación de la Educación de la UNESCO (IIEP), junto con EdDevTrust, ha lanzado un proyecto de investigación en varios países sobre las políticas de gestión de los docentes en contextos de refugiados, con un estudio piloto en Etiopía apoyado por UNICEF Etiopía.

A los efectos de esta investigación, el objetivo central de una política eficaz de gestión de los docentes es alimentar y mantener un cuerpo próspero de excelentes docentes que faciliten una enseñanza y un aprendizaje de calidad para todos y todas:

- Proporcionar oportunidades significativas de crecimiento intra e interpersonal y profesional
- Mejorar las condiciones de empleo y de desempeño profesional



Grupo Focal de madres y padres © UNESCO IIEP



Grupo focal de docentes © UNESCO IIEP

La investigación utiliza un enfoque iterativo, colaborativo y de métodos mixtos para explorar cómo se están desarrollando, comunicando, interpretando, mediando, luchando y aplicando las políticas de gestión del personal docente a nivel nacional, regional y local. Entre nuestros asociados en la investigación figuran PRIN International Consultancy and Research Services (una empresa etíope), IPSOS Kenia, estudiantes de maestría de la Escuela McCourt de Política Pública y dos consultores independientes. Durante todo el proceso de investigación, el equipo de investigación trabajó en estrecha colaboración con los principales interesados de Etiopía, entre ellos la ARRA, el MdE, ACNUR y UNICEF. La recopilación de datos en Etiopía se llevó a cabo en tres fases entre septiembre de 2018 y mayo de 2019. Durante la Fase I, se construyó una comprensión del panorama político a través de una revisión de la literatura, un análisis de los documentos políticos y los datos de los EMIS, y entrevistas semiestructuradas con las principales partes interesadas a nivel federal. La Fase II incluyó entrevistas con organismos gubernamentales e internacionales a nivel regional, zonal y de woreda (distrito), entrevistas y debates de grupos de discusión con docentes de las escuelas de refugiados y de la comunidad de acogida, y una encuesta a los docentes de una mezcla de escuelas en las woredas de acogida de refugiados. Durante la Fase III, realizamos consultas con las partes interesadas y entrevistas de seguimiento con los participantes de las Fases I y II para discutir y validar los resultados preliminares, entrevistas con las partes interesadas clave que no habían sido entrevistadas en rondas anteriores y estudios de caso de un día en escuelas seleccionadas de cada región.

## Evidencia y Resultados:

Además de una revisión exhaustiva del documento de políticas, este estudio ha generado valiosos datos cualitativos que capturan una variedad de perspectivas de las partes interesadas sobre políticas relacionadas con el estado de los docentes, el bienestar, el crecimiento personal y profesional y las condiciones de trabajo. Se han recopilado datos exhaustivos de encuestas a 351 docentes etíopes y refugiados en escuelas de acogida de refugiados en Benishangul-Gumuz, Gambella y Tigray.

Los hallazgos clave que surgen del análisis de datos sugieren que, si bien Etiopía ha desarrollado textos de políticas prometedores para la gestión eficaz de los docentes en las comunidades de acogida de refugiados, los problemas de comunicación, interpretación e implementación continúan. Estos problemas surgen de las relaciones poco desarrolladas entre las partes interesadas, particularmente a nivel regional, y de la falta de claridad sobre los roles y responsabilidades.

Estos problemas se ven agravados por variaciones contextuales significativas. Si bien la economía de Tigray es relativamente fuerte y las relaciones entre los refugiados eritreos y las comunidades de acogida son relativamente buenas, Benishangul-Gumuz y Gambella son regiones emergentes que enfrentan grandes limitaciones de recursos, y los refugiados de Sudán del Sur y Sudán tienen menos en común con las comunidades de acogida.

## **Obstáculos a las oportunidades significativas para el crecimiento intra e interpersonal y profesional**

Un desafío importante que identificamos fue cómo la falta de cualificación en enseñanza entre los docentes refugiados significaba que, independientemente de otras titulaciones, no conocían los conceptos básicos de pedagogía, metodologías de enseñanza o conocimiento del contenido pedagógico (PCK, por sus siglas en inglés). En respuesta a esto, se ha lanzado un programa de actualización en dos regiones, financiado a través del fondo Education Cannot Wait (La Educación No Puede Esperar). Este programa consiste en una formación durante los meses de verano en los Centros de Educación Docente (CTE, por sus siglas en inglés) durante cuatro años, después de lo cual los docentes refugiados se graduarán con un diploma. Hasta ahora, 350 refugiados han completado dos ciclos de estudio.

### **Condiciones de empleo y de carrera poco favorables**

No obstante, nuestra investigación también puso de manifiesto que siguen existiendo problemas en cuanto a la progresión y la remuneración de los docentes refugiados. Hasta la reciente Proclamación de Refugiados, las personas refugiadas no podían trabajar legalmente en Etiopía, lo que significa que se les pagaba un pequeño "incentivo" financiado por ACNUR, en lugar de un salario. Todos los refugiados ganan la misma pequeña cantidad (menos del 20% de lo que ganan sus colegas etíopes en las escuelas de refugiados). No hay oportunidades de progresar o de recibir un pago mayor; incluso los subdirectores de escuelas de refugiados ganan lo mismo que otros docentes refugiados. Enlazando esto con el ejemplo de desarrollo profesional anterior, significa que incluso aquellos docentes refugiados que se graduarán de los CTE con un diploma no volverán a tener un puesto mejor remunerado ni obtendrán un ascenso.

También descubrimos que un factor significativo que afecta negativamente a las condiciones de trabajo de los docentes refugiados es el hacinamiento en las escuelas de refugiados y la alta tasa de estudiantes por docente (PTR, por sus siglas en inglés). Mientras que la mayoría de las escuelas de la comunidad anfitriona visitadas reportaron un PTR de alrededor de 40:1, dentro de las pautas estándar de Etiopía, el PTR en las escuelas de refugiados fue extremadamente alto, oscilando entre 80:1 y 120:1. Esto se debe, en parte, a que las escuelas primarias de refugiados admiten a los estudiantes de cualquier edad y, en parte, a la inestabilidad de la región en su conjunto, que provocó la afluencia de refugiados. En una de las escuelas visitadas había más de 6.000 estudiantes matriculados, con un director y un total de 69 docentes; un PTR total de 89:1 y un PTR de docentes nacionales cualificados por estudiante de 280:1. El alto índice PTR tuvo un profundo efecto en la calidad de la enseñanza que los docentes sentían que podían proporcionar, ya que se informó de que incluso la toma de registro ocupaba hasta 15 minutos de una clase de 40 minutos.

### **Implicaciones para el bienestar y la motivación**

Una retribución escasa y las duras condiciones de trabajo tienen necesariamente repercusiones en la motivación del docente, ya sea para continuar en su profesión docente como para emprender estudios adicionales. Aunque la mayoría de los docentes refugiados citaron el sentido de compromiso con la comunidad como razón para enseñar, descubrimos que en algunos motivos había dificultades para contratar docentes refugiados debido a la carga de trabajo que suponía la enseñanza. La existencia de otros trabajos disponibles para los refugiados en los campamentos, con las mismas retribuciones que el empleo docente, hacía que incluso los refugiados que se habían cualificado como docentes en su país de origen se mostraran reacios a enseñar en un campamento debido a la preparación adicional y al ritmo de trabajo que este puesto conlleva. Simplemente, podían realizar un trabajo menos exigente por la misma retribución.

Históricamente, el desarrollo y la planificación de políticas se han llevado a cabo por separado para los refugiados y las comunidades de acogida, pero cada vez se reconoce más la importancia de las políticas y la planificación conjuntas que respondan al contexto local. Citando las palabras de un representante de ACNUR, "Necesitamos trabajar juntos para evitar tales disparidades, y eso sólo se consigue cuando tenemos los datos que muestran las disparidades" (Entrevista, marzo de 2019).

Nuestros hallazgos sobre Etiopía se publicarán como un resumen de política y un estudio de caso en profundidad, que incluye un conjunto de recomendaciones prácticas de políticas, que se han revisado en base a los aportes de ARRA, el MdE, ACNUR y otras partes interesadas. De acuerdo con nuestro enfoque iterativo, compartimos los resultados preliminares con las partes interesadas clave, y estos contribuirán al desarrollo del nuevo Plan de Desarrollo del Sector Educativo de Etiopía.

## Limitaciones, Desafíos y/o Lecciones Aprendidas

En general, un enfoque iterativo y colaborativo con múltiples visitas al terreno permitió la generación de datos enriquecedores. Sin embargo, enfrentamos desafíos, que se tendrán en consideración a medida que continúe la investigación:

- Nuestra investigación resultó oportuna, comenzó justo cuando Etiopía inició la implementación del CRRF y la revisión de las políticas de gestión docente. Sin embargo, analizar los marcos de políticas y las redes de políticas mientras se desarrollan y revisan estas políticas ha resultado ser un desafío.
- Si bien Etiopía es relativamente estable, surgieron problemas de seguridad, lo que significa que algunas escuelas no pudieron ser visitadas durante nuestro trabajo en el terreno.
- Desarrollar una guía de políticas que pueda ser utilizada por una variedad de partes interesadas es un desafío, pero hemos tratado de mitigarlo solicitando sugerencias y retroalimentación durante todo el proceso

## Enlaces Relevantes

- [Los docentes de los refugiados: Un repaso a la literatura](#)
- [¿Quién da clases a los refugiados? presentación de un estudio sobre normativas en Etiopía](#)
- [Lo que sabemos y lo que necesitamos saber: Identificar y abordar las brechas de evidencia para apoyar políticas eficaces de gestión de los docentes en entornos de refugiados en Etiopía](#)

## 2.5 Un enfoque sistémico para el desarrollo docente: el modelo de UNRWA

<b>Organismo(s)</b>	Agencia de las Naciones Unidas para la Asistencia de los Refugiados Palestinos en Medio Oriente (UNRWA)
<b>Autor(es)</b>	Dr. Caroline Pontefract y Frosse Dabit
<b>Ubicación(es)</b>	Gaza, Jordania, Líbano, Siria y Cisjordania
<b>Perfil(es) del Docente</b>	Docentes refugiados
<b>Tema(s)</b>	Gestión del docente

### Descripción del Desafío Específico de la Crisis:

El contexto en el que UNRWA brinda educación en cada uno de los cinco campos en donde opera presenta desafíos genéricos y específicos que deben tenerse en cuenta en su planificación. En su duodécimo año, la situación en Gaza aún es inestable, con bloqueos y enfrentamientos recurrentes. En Cisjordania, los refugiados continúan experimentando condiciones socioeconómicas difíciles, a menudo debido a políticas y prácticas relacionadas con la ocupación. La UNRWA estima que en Siria el conflicto activo ha dejado al 95% de los palestinos refugiados en extrema necesidad de asistencia humanitaria. El Líbano también se ha enfrentado a los desafíos de una afluencia de refugiados sirios y palestinos de Siria (PRS, por sus siglas en inglés), y los refugiados palestinos tienen altas tasas de pobreza, oportunidades de empleo limitadas y dependen profundamente de los servicios de UNRWA. Más recientemente, semanas de agitación política y manifestaciones han llevado al cierre de escuelas de UNRWA y las gubernamentales. En Jordania, los refugiados palestinos sufren el elevado coste de la vida, los altos niveles de pobreza y el hacinamiento en los campos. Desde el primer momento, UNRWA, ha garantizado la provisión de educación a los estudiantes refugiados palestinos.

A pesar de que el programa educativo promovido por UNRWA ha logrado forjarse una buena reputación, posiblemente por el apoyo de la UNESCO desde el principio de los años 1950, un estudio externo al mismo realizado en 2009 pone en evidencia la necesidad de cambio. Se describió como un modelo de enseñanza que era didáctico, con prácticas docentes en el aula que probablemente no apoyarían el desarrollo de las habilidades del siglo XXI de los estudiantes. Este estudio puso de relieve la necesidad de reforzar el desarrollo profesional docente además de garantizar la provisión de apoyo profesional continuo, tanto para los docentes como para los líderes escolares. Se consideró que los enfoques en que se basaban tenían un impacto negativo en el potencial del programa educativo para apoyar las necesidades de aprendizaje de todos los y las estudiantes de UNRWA. Esta evaluación sirvió como trampolín para que el Departamento de Educación de UNRWA liderara una reforma del programa sistémico de toda la Agencia de 2011 a 2016.

### Breve Descripción

La Reforma Educativa buscó fortalecer el sistema educativo de UNRWA y, en este sentido, abordó tres niveles clave: política, estrategia estructural y desarrollo de la capacidad individual. Las áreas programáticas interrelacionadas pero definidas también se determinaron en relación con los docentes, el plan de estudios, la evaluación de los estudiantes, la inclusión de los estudiantes y el bienestar. Fortalecer la planificación, el seguimiento y la evaluación así como la medición del impacto respaldaron toda la reforma; durante todo este proceso el papel del docente fue esencial.

Para abordar explícitamente este papel central, se desarrolló una Política del Docente de UNRWA lo que proporciona un marco para la gestión, el desarrollo y la progresión profesional de los docentes, así

como su bienestar. Al hacerlo, la política busca fortalecer tanto el día a día como el sistema de apoyo profesional a más largo plazo. Los manuales para los docentes, como los destinados a la Educación Inclusiva y los Derechos Humanos y la Resolución de Conflictos y Tolerancia, y los programas emblemáticos de desarrollo de docentes basados en la escuela (SBTD, por sus siglas en inglés) y Liderar para el futuro (LftF, por sus siglas en inglés) ayudan a los docentes a enfrentar mejor los desafíos que se les presentan. El enfoque tomado para la reforma del desarrollo docente fue innovador, ya que les permitió aprender in situ, junto con sus colegas y tener la responsabilidad general de su propio desarrollo. Sin embargo, reciben apoyo para reflexionar sobre su propia práctica, aprender sobre nuevas pedagogías y su impacto en el aprendizaje de los niños y niñas, y probar nuevas ideas y enfoques.

Otra área clave de la Política del Docente es la progresión profesional, con la finalización exitosa de programas fundamentales para el desarrollo profesional, junto con otros criterios clave (años en la profesión y evaluación general del desempeño), que llevan a la mejora de la “categoría” del personal. La gestión y el apoyo de los docentes también se fortalecieron a través de estructuras profesionales basadas en el ámbito del trabajo, es decir, las Unidades de Apoyo Estratégico, que son la Unidad de Garantía de Calidad, la Unidad de Evaluación y la Unidad de Desarrollo Profesional y Curricular.

De esta manera, la Política del Docente y sus diferentes aspectos han impactado directamente en el bienestar docente a través de la progresión profesional y un mejor apoyo profesional, pero también a través de las Comunidades de Práctica que se han desarrollado cuando los docentes realizan el desarrollo profesional juntos. En Siria, por ejemplo, los docentes de UNRWA estaban decididos a seguir adelante con el estudio del programa SBTD a pesar del conflicto. Posteriormente informaron que las discusiones entre partes desempeñaron un papel clave para ayudarles a enfrentar mejor el impacto del conflicto en su trabajo.

## Evidencia y Resultados:

Reflejando la Reforma Educativa más amplia y su énfasis en la supervisión y la evaluación del programa de Educación en su conjunto, el progreso y el impacto de la Política del Docente se miden continuamente, tanto a nivel del sistema como a nivel programático. A nivel del sistema, el UNRWA supervisa, evalúa y mide el progreso y los logros a través del Marco Común de Supervisión (CMF, por sus siglas en inglés) de toda la Agencia. Dentro del CMF hay indicadores de educación universal en los niveles de Resultados y de Logros. A nivel de “resultado”, se desarrolló e implementó un estudio de observación en el aula con una universidad asociada; se trata de analizar la naturaleza de las prácticas de enseñanza y el aprendizaje en las aulas. En el nivel de “logros”, los indicadores miden la prevalencia de la cultura y las prácticas de derechos humanos en las aulas y la equidad general de los resultados del aprendizaje educativo.

La evidencia del impacto del enfoque holístico en los docentes a través de la reforma, y ahora la Estrategia a Medio Plazo de UNRWA, está indicada por estos resultados de aprendizaje de los estudiantes que han mejorado en todos los niveles, materias y en todos los dominios (contenido, pensamiento cognitivo y habilidades de orden superior). El porcentaje de estudiantes de 8º grado que alcanzan los niveles “Alcanzado” o “Avanzado” en matemáticas aumentó en un 35% durante este período. Igualmente, la Encuesta de Percepción mostró una mejora en el disfrute de la enseñanza por parte de los docentes, en la motivación de los docentes y en las percepciones de las partes interesadas sobre las prácticas educativas en el aula.

El recién establecido proceso para Garantizar la Calidad Escolar del UNRWA se desarrolló una vez que se implementó la reforma. Se centra en medir el desempeño de las escuelas y sus docentes con respecto a todos los aspectos que se han abordado en los años anteriores, desde el bienestar de los estudiantes hasta la participación de las familias.

Se ha reconocido la calidad e innovación de la Reforma Educativa del UNRWA por parte de los países de acogida, la región e incluso a nivel mundial entre las partes interesadas de la educación. El informe del Banco Mundial 2014, “Aprendizaje frente a la adversidad”, describe los buenos resultados del Pro-



grama de Educación de la UNRWA en cuanto a su calidad, inclusión y equidad. El enfoque de Educación en Emergencias de la UNRWA fue presentado como una “práctica prometedora” en la educación de los refugiados en la iniciativa liderada por ACNUR, Pearson y Save the Children en un evento paralelo a la Asamblea General de la ONU en 2017. Más recientemente, una evaluación externa del desempeño, encargada por varios donantes principales, a través de la Red de Evaluación del Desempeño de Organizaciones Multilaterales (MOPAN, por sus siglas en inglés), elogió a la agencia por su reforma sistémica en educación y dijo que está “caracterizada por una alta competencia técnica”, eficiencia y calidad (MOPAN 2019, 7).

## Limitaciones, Desafíos y/o Lecciones Aprendidas

Un enfoque integral y global para el desarrollo docente, la gestión docente, el desarrollo profesional, la progresión profesional y el bienestar es lo que marca la diferencia con respecto a un sistema educativo de calidad.

Ha habido algunos desafíos con respecto a la implementación de este enfoque holístico. Se podría decir que son de naturaleza financiera, administrativa, política y profesional. La inestabilidad del entorno operativo sigue repercutiendo en la aplicación de la Política Docente; los recurrentes problemas financieros a los que se enfrenta el organismo han provocado un aumento del número de estudiantes por clase, una reducción de los puestos educativos y un aumento de los docentes remunerados diariamente. Estos diversos desafíos también han provocado incertidumbre entre la comunidad de refugiados de Palestina, no sólo por la amenaza que suponen para la provisión de educación de calidad por parte de la UNRWA, sino también por lo que consideran implicaciones más amplias con respecto al futuro de la agencia y de ellos mismos como refugiados de Palestina. A pesar de estos desafíos, UNRWA sigue luchando por una educación de calidad, inclusiva y equitativa invirtiendo en sus docentes.

## Referencias

Multilateral Organisation Performance Assessment Network. 2019. *MOPAN 2017-18 Assessments United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East (UNRWA)*.

World Bank. 2014. *Learning in the face of adversity: the UNRWA education program for Palestine refugees (English)*. Washington, DC: World Bank Group.

## Enlaces Relevantes

- [La Política Docente de UNRWA](#)
- [Programa de Desarrollo Docente en las Escuelas de UNRWA](#)
- [Informe sobre el funcionamiento anual 2018 de UNRWA](#)
- [Aprender ante la adversidad: El programa de educación de UNRWA para los refugiados de Palestina](#)
- [Evaluaciones del MOPAN 2017-2018: Agencia de Naciones Unidas para la población refugiada de Palestina en Oriente Próximo \(UNRWA\)](#)

## 2.6 Cómo abordar la escasez de docentes en el estado de Kachin, Myanmar, afectado por el conflicto: Un enfoque de formación integral para los docentes de la comunidad

<b>Organismo(s)</b>	Servicio Jesuita a Refugiados (JRS, por sus siglas en inglés)
<b>Autor(es)</b>	Rosalyn Kayah
<b>Ubicación(es)</b>	Myitkyina, Kachin State, Myanmar
<b>Perfil(es) del Docente</b>	IDP Refugiados y comunidades de acogida de docentes
<b>Tema(s)</b>	Gestión del docente

### Descripción del Desafío Específico de la Crisis:

El Centro de Formación Docente de Nueva Generación (NG-TTC, por sus siglas en inglés) es una asociación conjunta entre la Comisión Diocesana de Educación (DCE, por sus siglas en inglés) de la Diócesis Católica de Myitkyina y el Servicio Jesuita para Refugiados (JRS, por sus siglas en inglés) para abordar la falta de docentes cualificados en el estado de Kachin, Myanmar. El NG-TTC combina el servicio previo de formación, prácticas sobre el terreno y dos años de desarrollo profesional continuo para docentes voluntarios en campamentos y comunidades de desplazados de zonas afectadas por el conflicto.

Los conflictos internos han dado lugar a que más de 401.000 personas hayan sido desplazadas dentro de Myanmar. Aunque el Acuerdo Nacional de Alto el Fuego fue firmado en 2015, varias organizaciones armadas étnicas (EAOs, por sus siglas en inglés) no firmaron el documento y siguen en conflicto con el ejército birmano.

El estado de Kachin está dividido entre las áreas controladas por el gobierno (GCAs, por sus siglas en inglés) y las no controladas por el gobierno (NGCAs, por sus siglas en inglés) controladas por las EAOs. El acceso a una educación de calidad está limitado en estas áreas remotas. De acuerdo a un informe de la ONU de 2017, 35.525 personas carecen de acceso a la educación. Además, cada NGCA tiene su propio sistema educativo y sus propios desafíos. Existe una gran escasez de docentes en todos los niveles educativos. A menudo, los docentes del estado se muestran reticentes para ir a las GCAs debido a su lejanía y a su proximidad con las zonas conflictivas. y porque se les prohíbe entrar a las NGCA. Las agencias humanitarias se enfrentan a obstáculos similares en la prestación de servicios en las GNC.

Las organizaciones eclesíásticas, como por ejemplo la DCE, han contratado y enviado voluntarios a escuelas remotas afectadas por el conflicto en Kachin durante muchos años, en el transcurso de las décadas de conflicto. Sin embargo, el NG-TTC es único como programa de preparación y entrenamiento en servicio, en Kachin. El período de formación de los docentes voluntarios antes del despliegue duraba entre una semana y un mes. Teniendo en cuenta esto, la diócesis y el JRS pusieron en marcha la asociación NG-TTC para mejorar el programa de formación y la calidad general de la educación.

### Breve Descripción

El NG-TTC comenzó en 2014 como colaboración entre el Servicio Jesuita para Refugiados de Myanmar y la Comisión Diocesana de Educación de Myitkyina (DCE, por sus siglas en inglés). Cada año, la DCE selecciona y contrata personas voluntarias de las comunidades de acogida y de desplazados internos a través de las redes locales de la iglesia para que sirvan como docentes en dichas comunidades y campos de desplazados internos, por medio de escuelas de base comunitaria gestionadas por la DCE y las organizaciones armadas étnicas. La mayoría de las personas voluntarias (88%)

proviene del estado de Kachin; el 28% de ellas vienen de las áreas de IDP en sí, mientras que el resto proviene de áreas afectadas por el conflicto que no han sufrido desplazamientos. La mayoría de los voluntarios son mujeres (77%) y la edad media es de 21 años. El nivel de formación de las personas voluntarias varía: el 17% tienen un grado universitario, el 32% ha aprobado los exámenes de matrícula secundaria y continuaron con la educación superior después de su servicio de enseñanza y el 49% no ha aprobado la secundaria. La motivación de los voluntarios para enseñar depende de varios factores. En su mayoría están motivados por el deseo de contribuir al desarrollo de la zona a largo plazo. Algunos ven también la escuela como una herramienta importante para prevenir la entrada de los niños y niñas en los grupos armados y, por tanto, ven la enseñanza como una manera de conseguir la paz.

Durante la duración del servicio con el NG-TTC, los voluntarios reciben los siguientes apoyos:

### **Siete meses de formación antes del servicio**

Antes de ser ubicados, los docentes asisten a una formación presencial de siete meses. Las fuentes del programa de formación incluyen el Paquete de Formación Docente de TiCC, el Marco de Normas de Competencia Docente de Myanmar y el Paquete de Formación de Docentes del JRS, entre otros. La formación curricular aborda las dificultades que afrontan los niños y niñas de Kachin, incluidas la migración juvenil, el tráfico humano, la educación sobre el riesgo de las minas, la concienciación medioambiental y la reconciliación y la consolidación de la paz.

En 2017, se introdujo un curso básico de inglés para ayudar a mejorar la enseñanza en las clases de inglés. Los participantes en la formación viven en una comunidad en una casa de huéspedes, donde aprenden las técnicas de cocina y limpieza que necesitarán durante sus prácticas en zonas remotas. Como muchos de ellos/as son adolescentes, este programa estructurado proporciona una importante formación en valores personales, además de aprender las habilidades prácticas de vida independiente que necesitarán para prosperar mientras enseñan en zonas remotas.

### **Dos meses de prácticas de enseñanza en campos de IDP**

Los participantes en la formación son ubicados en campos de IDP cercanos al centro de formación donde planearán y llevarán a cabo un curso de verano para estudiantes.

### **Dos años destinados en campos y escuelas comunitarias de IDP**

Los docentes son colocados por la DCE en coordinación con los párrocos y funcionarios locales. Reciben sesiones informativas de seguridad antes de ser ubicados y son acompañados a los lugares por personal de la DCE, donde se les presentan a los líderes de los campamentos y escuelas. La comunidad local provee alojamiento y apoyo alimenticio a los docentes.

### **Supervisión escolar continua durante los dos años de emplazamiento de las personas voluntarias**

El personal de la DCE y del JRS llevan a cabo un control conjunto de visitas a diferentes zonas geográficas donde observan y valoran cada clase práctica del docente. La lejanía de las ubicaciones hace que este modelo consuma mucho tiempo, y las visitas de control pueden durar hasta un mes. Además, los docentes solo reciben esta supervisión y evaluación dos veces al año, lo que hace que no tenga un impacto en sus prácticas. Por lo tanto, mientras continúa el monitoreo conjunto de visitas, se ha introducido un método nuevo para formar a los equipos directivos para llevar a cabo con más frecuencia supervisiones y análisis en sus escuelas. Todo esto combinado con una autoevaluación de los docentes para tener una imagen global de la práctica docente. Esto ha hecho que el proceso sea más eficiente y que la participación del/la director/a de la escuela en el control haya mejorado la retroalimentación, ya que conoce las habilidades y actitudes individuales de los docentes mejor que los observadores externos. Sin embargo, esto requiere una formación más sólida de los equipos directivos para llevar a cabo de forma apropiada los ciclos de monitoreo y análisis. También supone una serie de nuevas exigencias para los mismos, quienes ya tienen sus propios deberes de enseñanza.

### **Formación en el puesto de trabajo durante las vacaciones escolares**

El personal del NG-TTC provee una formación en el puesto de trabajo para los docentes voluntarios y sus compañeros docentes de la comunidad. Estas sesiones están basadas en los datos de las visitas de control. Las sesiones también proveen un foro para que los docentes se reúnan, compartan experiencias y se den apoyo pedagógico y psicosocial los unos a los otros.

### **Ruta estructurada de acceso a la competencia docente a nivel gubernamental**

Desde 2018, el Servicio Jesuita para Refugiados y el NG-TTC han trabajado con la Universidad de Fordham para poner en marcha un Marco de Competencia del Desarrollo Profesional Docente (TPDF, por sus siglas en inglés) alineado con el Marco de Competencia Estándar Docente de Myanmar para Docentes Principiantes. El marco define un camino de aprendizaje para los docentes que trabajan en un contexto de emergencia, incluidos el conocimiento, las habilidades y las disposiciones evidentes, en cinco niveles de capacidad basados en criterios (Lester, 2005). El TPDF se apoya en el marco nacional para definir sus estándares, requisitos mínimos e indicadores. La primera fase de desarrollo del TPDF incluye discusiones de grupo focales con docentes y sus formadores en los estados de Kachin y Kayah (Myanmar), así como otras partes interesadas clave de la educación. Se llevó a cabo un análisis comparativo en el que se examinó el marco de competencias de los docentes nacionales de Myanmar, así como otros ocho marcos de competencias nacionales y supranacionales para aumentar las competencias específicas para situaciones de emergencia. Por último, se llevó a cabo un análisis del paquete de formación de docentes y de la lista de competencias del TiCC, así como de los marcos de desarrollo profesional existentes utilizados en el proyecto y por el JRS a nivel mundial. Los resultados de los grupos de discusión y el análisis informaron del desarrollo del TPDF, el cual está ahora sometido a validación por un grupo más amplio de docentes, formadores de docentes y personal educativo del JRS.

## **Evidencia y Resultados:**

Desde el inicio, el JRS ha supervisado con regularidad el NG-TTC, al recoger datos del progreso de los docentes a través del plan de estudios previo al servicio y su servicio de enseñanza. En 2018, una evaluación externa de método mixto que utiliza grupos focales, entrevistas con informantes y participantes, junto a una revisión bibliográfica de los datos del proyecto encontró que desde 2014, se matricularon en el NG-TTC 88 estudiantes para la formación previa al servicio y que 81 completaron su formación y al menos un año de servicio de enseñanza. El periodo medio de servicio para los docentes en escuelas de destino fue de dos años.

Los docentes voluntarios describieron como muy positiva la experiencia de enseñanza en áreas remotas, citando factores tales como ser capaces de adaptarse y ser creativos con los recursos disponibles en sus escuelas, enfrentar situaciones de la vida real y las luchas en estas áreas y llegar a ser defensores de estas comunidades marginadas. Las solicitudes anuales de docentes de NG-TTC superan sistemáticamente la oferta, y NG-TTC puede cubrir aproximadamente el 20% de los puestos. Los actuales voluntarios y ex participantes informaron de que la mayoría de las áreas de enseñanza pedagógica fueron clases planificadas, estrategias para motivar e involucrar a los estudiantes y métodos enfocados en los niños/as y en la enseñanza activa. Los ex participantes también señalaron el papel que su experiencia como voluntarios desempeñó en el desarrollo de su propia carrera en el futuro. Algunos citaron el crecimiento personal y las destrezas adquiridas durante la inserción de enseñanza: mayor autoconocimiento, confianza en uno mismo, y destrezas sociales. Algunos docentes han ido más allá de su tiempo destinados y otros han continuado en otros papeles educacionales: educadores públicos (aquellos pocos con grados universitarios), docentes de clases privadas o cursando estudios superiores. El JRS tiene asociaciones con dos socios de educación superior en Yangon a los que puede referir a algunos ex participantes de NG-TTC que deseen continuar sus estudios, pero el costo de vida y los estudios en Yangon son prohibitivos para muchos. Un pequeño número de institutos locales de educación también han estado negociando para que los ex participantes del NG-TTC cursen programas con certificado o diploma.

## Limitaciones, Desafíos y/o Lecciones Aprendidas

A través de la Iglesia Católica, el NG-TTC puede alcanzar zonas donde otros no pueden debido al conflicto, incluidas las agencias de la ONU y las ONGI. Una de las implicaciones es que las redes religiosas son socios activos en la provisión de educación de calidad en lugares donde las autoridades formales pueden ser frágiles. El NG-TTC no tiene certificación formal. Es deseable la asociación con una institución certificadora, pero los voluntarios carecen de los requisitos previos para tales programas: aprobar el examen de matrícula del décimo grado, y en los institutos privados, poseer fuertes conocimientos del idioma inglés.

Muchos ex estudiantes desean convertirse en docentes públicos pero, en la actualidad, no hay formas o políticas gubernamentales que les concedan el reconocimiento por sus años de servicio en el NG-TTC. Este es un punto de abogacía entre el gobierno y las ONG asociadas. El Plan Sectorial de Educación Nacional del Gobierno (NESP, por sus siglas en inglés) observa varias áreas para la reforma de la educación continua docente que incluyen: «Un 'sistema abierto' que provea un servicio previo de educación docente por el que diferentes Institutos de formación docente (TEI, por sus siglas en inglés) que incluyan potenciales instituciones del sector privado, ofrezcan diferentes grados de especialización» (GoUM NESP 2016, 146).

«Un 'sistema abierto' que provea un servicio previo de educación docente por el que diferentes Institutos de formación docente (TEI, por sus siglas en inglés) que incluyan potenciales instituciones del sector privado, ofrezcan diferentes grados de especialización» (GoUM NESP 2016, 146).

«Un sistema mejorado para el despliegue de docentes que trabajen en áreas rurales y fronteras... para atraer a docentes experimentados y cualificados para ellos... que incluya el reconocimiento del aprendizaje anterior, para que a los docentes que hayan enseñado en diferentes contextos educativos (por ejemplo, en escuelas monásticas o en campos de refugiados), se les puedan reconocer sus certificaciones en Myanmar» (GoUM NESP 2016, 144).

## Referencias

Government of the Republic of the Union of Myanmar Ministry of Education. 2016. *National Education Strategic Plan 2016-2021*. [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/myanmar\\_national\\_education\\_strategic\\_plan\\_2016-21.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/myanmar_national_education_strategic_plan_2016-21.pdf)

Lester, Stan. 2005. "Novice to Expert: the Dreyfus model of skill acquisition." <http://devmts.org.uk/dreyfus.pdf>

## 2.7 Quitando el embalaje: Desarrollo profesional continuo de los docentes para su promoción e integración en Líbano

Organismo(s)	NYU Global TIES for Children
Autor(es)	Lindsay Brown
Ubicación(es)	Líbano
Perfil(es) del Docente	Docentes de la comunidad de acogida
Tema(s)	Gestión del docente

### Descripción del Desafío Específico de la Crisis:

Asegurar la escolaridad formal a escala de alta calidad es difícil en el mejor de los casos. En el caso de Líbano, un país que lidia con una amplia afluencia de niñas y niños refugiados afectados por la violencia y el conflicto (dando como resultado una duplicación de la población estudiantil en cuatro años), tal tarea presenta un reto casi insuperable.

En respuesta a esta afluencia de refugiados sin precedentes, miles de millones de dólares y cientos de agencias humanitarias internacionales y ONG han llegado a Líbano. Si bien es cierto que muchos programas beneficiosos han sido implementados en el sector educativo, la eficiencia en proveer una educación de calidad ha sufrido una coordinación fragmentada tanto dentro como a través de las agencias. Además, la solución de muchas ONG de utilizar paquetes de programas preparados de manera previa y de marca registrada, optimizados para ser aplicados rápidamente, en condiciones de crisis, dificulta la integración de los programas en los marcos educativos existentes en crisis más prolongadas.

El ámbito de la educación en situaciones de emergencia, en el que existe una gran necesidad de prestar servicios eficaces de manera eficiente y rápida, debe pasar de una prestación de servicios fragmentada de planes de estudio preempaquetados e inflexibles a unos “ingredientes esenciales” de intervenciones educativas basados en la evidencia que puedan adaptarse e integrarse fácilmente en múltiples contextos. Nuestro estudio investiga un enfoque de desarrollo profesional de docentes y coaches que es flexible, se integra fácilmente en los programas escolares existentes y es agnóstico con respecto al enfoque curricular.

### Breve Descripción

#### Actores, socios, contexto, población destinataria:

En el año escolar 2019-2020, el Ministerio de Educación y Educación Superior de Líbano (MEHE) estaba dotado de competencias en materia de prácticas pedagógicas básicas para aplicar un nuevo concepto o plan de estudios. No obstante, en situaciones de crisis, los docentes muchas veces carecen de capacitación y destrezas básicas, lo que impide implementar intervenciones de manera exitosa. Por ejemplo, nuestra iniciativa, diseñada para analizar la efectividad de actividades de aprendizaje socioemocional de bajo costo, nos ha permitido descubrir que una parte crítica de la teoría del cambio de la intervención fue omitida por completo o mal realizada por los docentes en todos los contextos de los países debido a la falta de comodidad de los mismos con las prácticas de enseñanza básicas, como la realización de conversaciones en el aula (3EA, 2018). Este estudio, para el que se hace uso de un modelo flexible y adaptable, capaz de subsistir a cambios y modificaciones curriculares, pretende encontrar soluciones educativas para contextos de crisis que puedan ser implementadas en varios niveles.

## El programa

Centramos nuestro estudio en el desarrollo de una serie de prácticas de alto rendimiento que (1) ocurren con alta frecuencia en la enseñanza, (2) son transversales a diferentes planes de estudio o enfoques de enseñanza, (3) están basadas en la investigación, y (4) tienen el potencial de mejorar el rendimiento de los estudiantes (McDonald, Kazemi, & Kavanaugh, 2013).

En Líbano, un subgrupo de Instructores y Coordinadores de DOPS, derivó una serie de prácticas piloto para docentes (Diálogo Instructivo, Pensamiento Crítico y Meta conocimiento) del Marco de Competencia Docente Libanesa existente. A continuación, el grupo de trabajo usó videos de aulas libanesas para obtener un rango de calidad (es decir, una herramienta de observación) de cada práctica focal piloto, con el propósito de utilizarlo como fundamento de las observaciones en el aula y para retroalimentación durante el estudio. El uso de esta herramienta desarrollada por el DOPS deberá crear una visión y un lenguaje compartidos para la formación docente dentro del DOPS, así como fomentar una experiencia de desarrollo profesional más coherente y homogeneizada para docentes en todas las áreas de contenido y en todos los grados.

Los coaches del DOPS existentes dentro de los grados elegibles y las áreas de estudio pertinentes, asistirán a siete días de capacitación en el uso de la herramienta de observación, y las estrategias pedagógicas y de orientación para cada práctica focal del DOPS. Los cursos de formación han sido diseñados y facilitados en conjunto con coordinadores del área de estudio del DOPS, con el objetivo de fortalecer el liderazgo institucional, la adecuación al contexto y la sostenibilidad del programa. Los coaches capacitados celebrarán sesiones mensuales para los docentes, enfocadas en las prácticas fundamentales del piloto y el uso de la nueva herramienta de observación.

## Evidencia y Resultados:

Investigaciones tanto en Estados Unidos como en otros países desarrollados demuestran que la formación docente es reactiva al desarrollo profesional de las prácticas fundamentales (Cohen et al. 2016), y que los docentes que aplican las prácticas fundamentales a más altos niveles, incrementan el desempeño de los estudiantes en evaluaciones rigurosas (Grossman et al., 2014). Sin embargo, hasta donde sabemos, casi no se han llevado a cabo investigaciones sobre si esos efectos son aplicables a contextos de emergencia o de países de ingresos bajos o medios (LMIC, por sus siglas en inglés).

El presente estudio se centra en evaluar de manera experimental el impacto de una práctica fundamental basada en un enfoque de desarrollo profesional a nivel de coach y docente, teniendo en cuenta: (1) el papel central de los coaches en materia de apoyo a los docentes; (2) la escasez de investigaciones sobre estrategias de apoyo efectivo para coaches; y (3) los retos que enfrentan los coaches para proporcionar servicios de calidad a los docentes, en particular cuando los servicios de enseñanza alcanzan el nivel de sistema (Kraft et al. 2018).

Ante todo, la investigación pondrá a prueba el impacto causal de un sistema mejorado de enseñanza para fomentar el desarrollo profesional de los docentes basado en prácticas fundamentales contextualizadas y flexibles, en comparación con la formación tradicional. Entre los resultados específicos se encuentran la satisfacción de los coaches y el conocimiento del contenido, la práctica instructiva docente observada, y las percepciones de los estudiantes sobre la calidad de los docentes. En el estudio se emplearán dos herramientas de observación para entender el rol crucial de los procesos en las aulas: el validado Protocol for Language Arts Teaching Observations (Grossman et al. 2013), así como la herramienta recientemente desarrollada por el DOPS. El uso conjunto de ambos grupos de datos nos permitirá investigar las propiedades psicométricas de la herramienta del DOPS.

Se recopilarán datos sobre la asistencia de los coaches a los cursos de formación, la frecuencia de las sesiones de instrucción para docentes, y el uso de actividades y estrategias basadas en prácticas fundamentales, para entender la crucial importancia de la cantidad y calidad de la implementación, incluidos sus efectos potenciales en etapas posteriores de los impactos. Además de esta recopilación cuan-

titativa, se celebrarán encuentros focales con instructores y docentes, para comprender la experiencia de los participantes con el nuevo sistema de enseñanza, incluidas sus posibilidades y limitaciones.

## Limitaciones, Desafíos y/o Lecciones Aprendidas

Uno de los retos ha sido la separación histórica de los mandatos dentro del gobierno de Líbano. Los cursos de formación docente son dirigidos por el Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CERD, por sus siglas en inglés). Sin embargo, el CERD no cuenta con el mandato para dar apoyo posterior a docentes en las escuelas; esta prerrogativa la ostentan los consejeros del DOPS. Así, generalmente los coaches no conocen el contenido de los cursos, y no tienen acceso a los recursos para reforzar los objetivos de los mismos. Esta situación crea un desfase en el sistema de desarrollo profesional para docentes.

Un segundo reto ha sido la enorme cantidad de intereses conflictivos de las múltiples agencias que trabajan con el MEHE. A falta de planificación y coordinación en el sector, docentes y coaches están abrumados, no tienen claro cuáles son las prácticas prioritarias y tienen dificultad para encontrar el tiempo y espacio para implementarlas apropiadamente. Esas prioridades conflictivas han reducido la disponibilidad de coaches y coordinadores de materias del DOPS para los cursos formativos y talleres, así como el período de intervención en su conjunto. Aunque los estudios indican que los docentes necesitan aproximadamente 50 horas de desarrollo profesional para adquirir nuevas prácticas (Yoon et al. 2007), la suma de horas de formación, práctica e implementación asistida probablemente no alcanzará tal cantidad en esta intervención.

## Referencias

- Cohen, Julie, Lorien Chambers Schuldt, Lindsay Brown and Pamela Grossman. 2016. "Leveraging observation tools for instructional improvement: Exploring variability in uptake of ambitious instructional practices." *Teachers College Record* 118 no. 11: 1-36.
- Education in Emergencies, Evidence for Action: 3EA. 2018. Classroom Observation Scores. Unpublished Raw data.
- Grossman, Pamela, Susanna Loeb, Julia Cohen, and James Wyckoff. 2013. "Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English language arts and teachers' value-added scores." *American Journal of Education* 119 no. 3: 445-470.
- Grossman, Pamela, Julie Cohen, Matthew Ronfeldt, and Lindsay Brown. 2014. "The Test Matters: The Relationship Between Classroom Observation Scores and Teacher Value Added on Multiple Types of Assessment." *Educational Researcher* 43, no. 6: 293-303.
- Kraft, Matthew A., David Blazar, and Dylan Hogan. 2018. "The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence." *Review of Educational Research* 88, no. 4: 547-88.
- McDonald, Morva, Elham Kazemi, and Sarah Schneider Kavanagh. 2013. "Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity." *Journal of Teacher Education* 64, no. 5: 378-86
- Wilson, Suzanne M. and Jennifer Berne. 1999. "Chapter 6 : Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development." *Review of Research in Education* 24, no. 1: 173-209.
- Yoon, Kwang Suk, Teresa Duncan, Silvia Wen-Yu Lee, Beth Scarloss and Kathy Shapley. 2007. Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007-No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.



## 2.8 Trasladar a los docentes a las comunidades remotas de Malawi: Un enfoque para el desarrollo docente regido por información

Organismo(s)	Banco Mundial
Autor(es)	Salman Asim
Ubicación(es)	Malawi
Perfil(es) del Docente	Docentes de la comunidad de acogida
Tema(s)	Gestión del docente

### Descripción del Desafío Específico de la Crisis:

En el África subsahariana son frecuentes las variaciones drásticas de personal entre las escuelas de las zonas urbanas y las de las zonas remotas. Esto hace que las escuelas de zonas remotas, incluidas muchas que atienden a poblaciones de refugiados y desplazados internos, se enfrenten a una escasez grave y crónica de docentes y otro personal educativo, lo que contribuye de manera fundamental a la crisis del aprendizaje en África.

Malawi es un ejemplo extremo: Malawi gasta más del 80 % del presupuesto para educación básica en salarios de docentes, pero sus 61.000 docentes de primaria están distribuidos de manera dispar entre las escuelas. Dentro del mismo distrito, la proporción de estudiantes por docente (PTRs, por sus siglas en inglés) puede variar desde menos de 10 hasta más de 1000 estudiantes por docente. Las escuelas en zonas remotas normalmente también tienen menos instalaciones y estudiantes más pobres, y esas diferencias en el personal exacerban las desigualdades existentes en el sistema.

La zona de Nathenje, cerca de la capital de Lilongwe, muestra cómo los PTR pueden variar enormemente en un área pequeña. La escuela primaria Nsanjiko se encuentra en una pequeña aldea, a 10 km de la ciudad de Nathenje por un camino de tierra. La aldea tiene algunos locales comerciales, pero carece de electricidad, abastecimiento de agua, o centros de salud. Dos de los docentes de la escuela viven en ella; el resto llega a pie o en bicicleta tanto desde Nathenje o por una carretera secundaria que conecta con la propia Lilongwe.

La escuela ha tenido que lidiar con la escasez de personal desde 2013, cuando se permitió el traslado de cuatro profesoras después de sufrir un asalto mientras iban en bicicleta a la escuela desde Lilongwe. El director permitió que se marcharan con la condición de que fueran sustituidas, pero no hubo sustitutos disponibles. Desde entonces, han llegado nuevos docentes, pero otros se han ido por cuestiones de matrimonio o por cuestiones médicas. El PTR de la escuela es de 94, muy por encima de 68, que es el promedio de Malawi. «Las condiciones de nuestra escuela no satisfacen las necesidades de algunos docentes, especialmente las maestras», afirma el director, Dickson Kachamba. «Los docentes llegan a Nathenje, y cuando ven las condiciones que hay aquí, inmediatamente intentan trasladarse a otras escuelas en el centro comercial. Hace poco llegó un docente quien sólo estuvo aquí durante un semana antes de trasladarse a una escuela cercana para estar cerca de su esposa». Por el contrario, en la escuela de Mwatibu, en las afueras del pueblo de Nathenje, el PTR es de sólo 34.

## Breve Descripción

Hasta hace poco, la información sobre la ubicación de los docentes era escasa y discrepaba de un organismo gubernamental a otro. Como resultado, las políticas han sido amplias, maleables y se han aplicado de forma inconsistente. Todas las escuelas con un PTR superior a 60 –tres de cada cuatro– han reunido los requisitos para recibir personal nuevo cada año. Así, los docentes no son enviados a las escuelas más necesitadas. El plan de subsidios por dificultades económicas, destinado a recompensar a una minoría de docentes que trabajan en escuelas remotas, es recibido por más del 80% de los docentes, lo que lo hace ineficaz como incentivo. Mientras que las escuelas en áreas remotas carecen de docentes, aquéllos que tienen una necesidad real de trabajar en zonas más cercanas a las áreas urbanas –por ejemplo, aquéllos con problemas de salud que requieren de un tratamiento frecuente– no siempre logran conseguir un traslado. Intentando obtener un trabajo menos remoto, un docente cambió de escuela tres veces, antes de llegar a Nsanjiko hace diez años. “Tengo asma. Quiero estar cerca del hospital,” dijo. “Las dos últimas veces que me trasladé aporté un certificado médico. Dije que quería estar en la ciudad, pero me dijeron que en Nsanjiko escaseaba personal, y si venía aquí, quizá ellos podrían ayudarme en unos años. Pero sigo aquí. No sé por qué ignoran mis puntos de vista; otros se han ido a la ciudad luego de trabajar aquí por dos o tres años, pero yo no.”

En conjunto con oficiales de nivel central y de distrito, un equipo del Banco Mundial desarrolló la primera base de datos actualizada, precisa y exhaustiva de los docentes de primaria y sus puestos en Malawi. A continuación, identificaron y analizaron los factores que impulsan la variación de la PTR. El análisis confirmó que el factor de lejanía, identificado por los docentes como causa de dificultad, determina sustancialmente la variación de la PTR. Se trata de la distancia entre la escuela y el centro comercial más cercano (es decir, una aldea o asentamiento con negocios comerciales, pero no necesariamente el centro del distrito); pero también la disponibilidad de servicios básicos en la escuela, como electricidad y una carretera accesible incluso durante la temporada de lluvias; y la disponibilidad de instalaciones concretas en el centro comercial, como un banco, un hospital o una clínica, y agua corriente y electricidad. El hecho de que la PTR varíe de acuerdo con estos factores, evidencia la considerable influencia de los docentes en su propia ubicación. Es decir que la escasez de personal es más severa donde los docentes no quieren ser ubicados.

A través de los grupos de discusión y el mapeo de la red de economía política, el equipo identificó los canales a través de los cuales los docentes ejercen esta influencia. Gerentes de Educación del Distrito (DEMs), equipos directivos, jefes de aldea y otras partes interesadas contribuyeron a las discusiones, y crearon un panorama de cómo los docentes ejercen presión a través de canales formales e informales para evitar ser ubicados en escuelas remotas. Los oficiales vacilan en adoptar una posición firme frente a esta presión, especialmente cuando docentes con buenas conexiones convencen a una figura política o a un oficial de alto rango de intervenir a su favor. “La gente quiere que sus amigos estén en una escuela que sientan que no está lejos,” dijo un DEM. “Tienes que ser fuerte y estar preparado para hacer enemigos”

A partir de estos resultados, el equipo elaboró una nueva clasificación de tres niveles A-C de la lejanía de las escuelas, que recoge no sólo la ubicación física, sino también las instalaciones del centro escolar y comercial. Proporciona una categorización sencilla y precisa que capta los factores clave que influyen en los docentes para presionar o resistirse a la colocación en las escuelas. A partir de esta nueva y más matizada categorización, el equipo elaboró dos reformas políticas destinadas a reducir rápidamente las disparidades en el número de docentes sin ningún coste adicional. En primer lugar, el despliegue anual de 5.000 nuevos docentes se concentra en escuelas de Categorías A y B, consideradas las más lejanas. Este método debería ser más efectivo que la política previa, asignar los nuevos docentes a las escuelas más necesitadas.

En segundo lugar, se está reformando el régimen de ayudas por dificultades económicas para alcanzar el objetivo original de proporcionar una bonificación significativa a los docentes que trabajan en las escuelas más alejadas. El esquema mejorado proveerá un subsidio mensual de \$35.00 (equivalente aproximadamente a un tercio del salario promedio de un docente), destinado al 20% de los docentes que trabajan en las escuelas más remotas, con una cantidad reducida a los que están en escuelas moderadamente remotas. Se espera que esto disminuya la presión de los docentes para evitar los puestos remotos, y que los incentive a quedarse o moverse a escuelas difíciles. Se espera que la nueva política sea introducida en 2020.

## Evidencia y Resultados:

La nueva categorización fue introducida por primera vez en 2017 para guiar el despliegue de 4.570 nuevos docentes a las escuelas. Se instruyó a los DEMs para que priorizaran las escuelas en las categorías 'más remotas' y 'remotas', por encima de las 'no remotas'. Una serie de talleres regionales presentó a los funcionarios de distrito la nueva categorización y la justificación del cambio. Muchos funcionarios del distrito tuvieron bastante éxito al asignar a casi todos sus docentes a trabajos remotos. A nivel nacional, 76% de los nuevos docentes fueron asignados a escuelas 'remotas' o 'más remotas'. El 42% fue enviado a las escuelas de la categoría de "más remota", un importante paso para equilibrar la distribución de docentes hacia las escuelas más necesitadas.

La asignación certera de docentes se está convirtiendo en factor central en el sistema de ubicación de los mismos en Malawi. En el 2018, alrededor de 7000 nuevos docentes fueron enviados a las escuelas. Casi la mitad (49%) de ellos fueron enviados a escuelas con más de 100 estudiantes por docente, una gran mejora en la habilidad del sistema para asignar docentes a las escuelas con las necesidades más grandes.

Además, el diálogo en torno a la formulación de políticas basadas en evidencia en Malawi, está pasando de la dependencia de "cifras globales" simplistas a una basada en datos creíbles, detallados y confiables. Malawi está poniendo a prueba la recopilación de datos de alta frecuencia, basada en tabletas, sobre indicadores escolares clave, y realizando una encuesta longitudinal de escuelas a gran escala y representativa a nivel nacional que recopila una amplia gama de datos sobre las condiciones, las prácticas y los resultados en las escuelas primarias del país. Esta nueva información ayudará al gobierno a crear modelos de trabajo adicionales, basados en reglas para la toma de decisiones, y equipará al gobierno para medir el impacto de estas reformas y proyectos.

## Limitaciones, Desafíos y/o Lecciones Aprendidas

A pesar del exitoso esfuerzo para mejorar la asignación inicial de docentes a las escuelas, la implementación del segundo aspecto de las reformas planeadas (la optimización del sistema de estímulo para docentes en puestos remotos) ha sido más difícil de lo esperado. Para que la reforma planeada sea justa en cuanto a ingresos, se requiere retirar el estímulo a docentes que lo reciben a pesar de no trabajar en escuelas remotas. Sin embargo, esto es políticamente impopular, y ocasiona demoras en la implementación de las reformas planeadas. Actualmente, el equipo del proyecto busca sociedades financieras para respaldar un nuevo plan de estímulos sin necesidad de suspender el estímulo de bajo costo que ya reciben muchos docentes. Se espera que esto se resuelva permitiendo que se introduzcan los estímulos durante 2020.



Tailandia, 2009 © P Biro, IRC

## 3: Estudios de caso en liderazgo escolar

### 3.1 Un docente sensibilizado con el género lidera un cambio decisivo para las niñas musulmanas de Meo durante el confinamiento escolar de la India en el COVID-19.

Organismo(s)	CARE India
Autor(es)	Seema Rajput
Ubicación(es)	Estado de Haryana, India
Perfil(es) del Docente	Docentes del país y líderes escolares
Tema(s)	Liderazgo Escolar

#### Descripción del Desafío Específico de la Crisis:

El distrito de Nuh está considerado entre los más marginados en Haryana, India. Los indicadores de superación de niñas y mujeres, como el índice de alfabetismo y la tasa de inscripción escolar, siguen entre los más bajos del país. La información disponible muestra un índice de alfabetismo femenino del 36.6% (Dirección de Operaciones Censales, 2011), y un promedio de abandono de estudios de las niñas Musulmanas del 39.62% (Universidad Nacional de Planificación de la Educación y Administración, 2016). La pandemia ha empeorado aún más el estado de la educación de las niñas en el distrito.

La pandemia no sólo ha afectado a los ingresos de las familias y, por tanto, a su capacidad para invertir en la educación de las niñas, sino que también ha tenido un impacto negativo en el bienestar socioemocional de las adolescentes. En Haryana, el 70,2% de las niñas reportó un incremento en las responsabilidades de las tareas del hogar, y el 64% reportó incremento de ansiedad o estrés en ellas mismas y en sus padres y madres (CARE India, 2020). Además, el 7.8% de las niñas temían ser forzadas a contraer un matrimonio precoz debido a las dificultades económicas de la familia (CARE India, 2020). Otro estudio de UNICEF (2021) destacó que el 80% de los menores de entre 14 y 18 años declararon tener un nivel de aprendizaje inferior al que tenían cuando asistían personalmente a la escuela.

La pandemia también ha provocado el cierre de escuelas durante 13 de los últimos 16 meses en Haryana. Esto redujo sus oportunidades de reunirse y compartir las dificultades experimentadas durante la pandemia. Mientras algunas ciudades en India aprovecharon los medios digitales para zanjear la brecha provocada por el cierre de las escuelas, las familias de bajos ingresos de Nuh quedaron limitadas para apoyar a sus hijos/as, sobre todo a las adolescentes.

#### Breve Descripción

El Gobierno de India denominó a Nuh, con una población Meo-Musulmán de más del 90% (Kumar et al., 2017), como el distrito “más atrasado” del país. En el 2018, CARE concibió un Grupo de Recursos del Distrito (DRG) constituido de 20 docentes locales, para abordar el singular conjunto de problemas y aspiraciones de niñas adolescentes de esta comunidad. CARE India usó un enfoque sistemático para incrementar la capacidad del DRG en conceptos como género, equidad, y la seguridad y protección de las niñas. El DRG capacitó a otros 600 docentes de 134 escuelas medias con estrategias para promover la equidad de género dentro de sus aulas, movilizándolo a la comunidad para incrementar la asistencia y participación de las niñas, integrando ejemplos positivos de niñas y mujeres a los planes de estudio; destacándolas como tomadoras de decisiones, aumentando la concientización sobre las implicaciones de las normas sociales de discriminación de género (como el matrimonio infantil y el embarazo adolescente), e introduciendo un curso de estudios para ellas sobre destrezas para la vida diaria.

Poco después de la aparición del COVID-19, cuando todas las escuelas estuvieron cerradas durante cierto tiempo, Kusum, uno de los miembros del GDR, desempeñó un papel crítico con el apoyo de las

chicas del Balika Manch (club de chicas a nivel escolar) en la concienciación sobre el COVID-19 entre la comunidad. Kusum puso en práctica la innovadora idea de Mohalla Pathshala (Centro de aprendizaje de la comunidad (CLC) en 50 aldeas cerca de su escuela. Este modelo fue reconocido y después empleado a mayor escala por los Funcionarios de Educación del Distrito, para usarse en todo el distrito y asegurar que el aprendizaje continúe a pesar del cierre de escuelas. Ella movilizó a jóvenes educados dentro de la comunidad, y los capacitó para seguir efectivamente los protocolos de seguridad de COVID de las CLCs. Además de la iniciativa de Mohalla Pathshala, Kusum tuvo la iniciativa, con otros miembros de la DRG, de visitar todas las escuelas de barrio y ofrecer orientación a los docentes para implementar protocolos de COVID y, al movilizar a la comunidad, asegurar que todos los niños y niñas estén de regreso en la escuela. También se ofreció una orientación para echar a andar plataformas de liderazgo en la escuela, de manera que los niños y niñas compartan sus experiencias y por ello se fortalezcan.

Kusum dice que «Tuve la oportunidad de asistir a otro entrenamiento de género, dado por el departamento de educación, pero no fue de mucha ayuda. Los programas de formación reflexiva y experimental de CARE India me ayudaron a ampliar mi visión sobre las cuestiones de género y me ayudaron a planificar actividades en las escuelas y en la comunidad para promover la educación de las niñas. Proporcionaron alas a mis ambiciones para llevar a cada niña a la escuela». Al principio, la participación de las niñas en los CLCs fue un reto, ya que éstas se dedicaban a las tareas domésticas y a las granjas. Kusum movilizó a los padres y las madres con ayuda de SMCs visitando domicilios y motivando a enviar a sus niñas a la CLCs. Esto resultó en la inscripción de más del 70% de ellas en CLCs.

## Evidencia y Resultados:

Datos cualitativos<sup>1</sup> sugieren que el modelo de Grupo de Recursos del Distrito para generar liderazgo descentralizado en Haryana, ha sido fundamental a la hora de abordar necesidades básicas surgidas durante la pandemia del COVID-19. En particular, Kusum Mallik, miembro del GDR, ha colaborado con la oficina de educación del distrito para garantizar la creación de Mohalla Paathshalas (centros de aprendizaje comunitarios)<sup>2</sup>. Reportes de los medios<sup>3</sup> muestran que esta iniciativa, originalmente concebida por Kusum Mallik, alcanzó a 2.700 niños y niñas de 50 aldeas, y fue después ampliada a 5.000 estudiantes (6-18 años), de los que más del 70% eran niñas, a través de 250 centros en 130 aldeas.

Las CLCs fueron implementadas por la comunidad juvenil educada, asesorada por docentes, quienes se aseguraron de implementar los protocolos de seguridad del COVID apropiados, y de que la comunidad ofreciera un espacio seguro. Mediante comunicación telefónica, Kusum Malik y otros miembros de DRG entrenaron mentores comunitarios sobre mantener protocolos de seguridad de COVID y procesos efectivos de enseñanza y aprendizaje para el contexto de COVID-19. La iniciativa de Kusum Mallik fue adoptada y apoyada por sus estudiantes del grado 12. Ella nos dijo: “Mis estudiantes se sintieron motivados para enseñar a los niños/as más pequeños de su comunidad. Ahora veo un ecosistema de apoyo desarrollado al nivel comunitario a través de mis estudiantes.”

Las pruebas anecdóticas y las opiniones de los estudiantes indican que el Mohalla Paathshaalas ha llegado de forma impresionante a comunidades anteriormente desatendidas. La continua participación de niñas en centros de enseñanza causó su conexión con el aprendizaje y su regreso a la escuela después de la reapertura. De acuerdo con los registros escolares, el 100 por ciento de las niñas que asisten a los centros comunitarios de aprendizaje volvió a la escuela después de la reapertura. Su participación en CLCs también ayudó a mitigar los matrimonios infantiles forzados. Los datos emergentes (anecdóticos) sobre la asistencia escolar desde la reapertura de las escuelas a principios de este mes (septiembre de 2021) también muestran bajas tasas de abandono en las escuelas donde los miembros del grupo de recursos del distrito participaron activamente en la movilización de la comunidad.

1 Documento de proceso sobre el Grupo de Recursos del distrito, 2020, CARE India

2 <https://www.facebook.com/hdtv/videos/for-students-missing-online-classes-haryana-districts-community-classrooms/3407720479292109/>

3 <https://www.youtube.com/watch?v=PvJHT78KIQE>

## Limitaciones, Desafíos y/ Lecciones Aprendidas

Kusum informó de que la comunidad se mostró inicialmente reticente a la creación de los CLC debido a la propagación del virus. Kusum enfrentó estas preocupaciones en reuniones con líderes comunitarios, a quienes aseguró que se seguirían protocolos de seguridad adecuados. También abogó por que los miembros de la comunidad, los padres y las madres tuvieran en cuenta las nefastas consecuencias de la discontinuidad del aprendizaje en los resultados de la educación, el desarrollo y el bienestar de la niñez.

Además de los desafíos de aprendizaje abordados por Kusum y otros miembros de DRG a través Mo-halla Paathshalas, los problemas de bienestar socioemocional también fueron prominentes durante el confinamiento escolar. Por lo tanto, hay una necesidad emergente para las escuelas de seguir un plan de estudios estructurado que también aborde las necesidades socioemocionales (SEL, por sus siglas en inglés) de la niñez. Kusum Mallik encabeza la discusión a nivel de distrito para poner el SEL en el punto de mira en la escuela.

Aunque el programa CARE para crear un cuadro de responsables del cambio a nivel de distrito en forma de un DRG tuvo éxito a la hora de satisfacer las necesidades de aprendizaje de los niños y niñas, el apoyo institucional será crucial para mantener motivado a este cuadro de responsables del cambio. Es muy importante que este tipo de GDR se institucionalice en el sistema y se comprometa con la planificación y la aplicación de soluciones específicas para el contexto con el fin de abordar la brecha de género en la educación.

Una lección importante que surgió de los esfuerzos de Kusum fue un fuerte sentido de propiedad y responsabilidad en los docentes para convertirlos en artífices del cambio. Kusum fue capaz de influir en la comunidad, en sus colegas docentes, y en el departamento de educación del distrito para que dieran prioridad a la educación de los niños y niñas en tiempos de pandemia.

## Referencias

- Care India (2020) COVID-19: Status of Rural Children's Education and Well-being in India. National Survey Report. <https://www.careindia.org/wp-content/uploads/2020/09/CISSD-Rapid-Assessment-Impact-on-COVID-on-children-well-being-and-education-A-report.pdf>
- Kumar, D., Tyagi, V., Rastogi, R. (2017). Women's Educational Status and Its Impact in Nuh District of Haryana. *International Journal of Reviews and Research in Social Sciences*, 5(4), 236-239.
- National University of Education Planning and Administration (2016) *School Education in India. U-DISE 2015-16: Flash Statistics*. <http://www.dise.in/Downloads/Publications/Documents/U-DISE-SchoolEducationInIndia-2015-16.pdf>
- Directorate of Census Operations (2011) Haryana. *District Census Handbook: Mewat*. [https://censusindia.gov.in/2011census/dchb/0619\\_PART\\_B\\_DCHB\\_MEWAT.pdf](https://censusindia.gov.in/2011census/dchb/0619_PART_B_DCHB_MEWAT.pdf)
- UNICEF (2021, September 9) *Repeated school closures due to COVID-19 leading to learning loss and widening inequalities in South Asia* [Press Release] <https://www.unicef.org/india/press-releases/repeated-school-closures-due-covid-19>
- UNESCO, UNICEF EAPRO, & UNICEF ROSA (2021) *Situation Analysis on the Effects of and Responses to COVID-19 on the Education Sector in Asia Regional Synthesis Report*. <https://www.unicef.org/rosa/media/16436/file/Regional%20Situation%20Analysis%20Report.pdf>

## 3.2 Aprender de los líderes escolares en contexto de crisis: Un estudio de caso del campamento de refugiados de Kakuma y del establecimiento Kalobeyei

Organismo(s)	Teachers College, Universidad de Columbia
Autor(es)	Emily Ervin, Jonathan Kwok, Danielle Falk, & Dr. Mary Mendenhall
Ubicación(es)	Campo de refugiados de Kahuma y asentamiento de Kalobeyei, Kenia
Perfil(es) del Docente	Docentes refugiados, docentes del país
Tema(s)	Liderazgo Escolar

### Descripción del Desafío Específico de la Crisis:

Los líderes escolares, después de los docentes de las aulas, son un factor crítico del éxito de los estudiantes (Day et al., 2020; Sampat et al., 2021). Desafortunadamente, los líderes escolares (directores, subdirectores, asistentes de dirección) a menudo no reciben suficiente formación profesional para cumplir los innumerables roles y responsabilidades que se les exigen (Mendenhall et al., 2021). Estos desafíos se multiplican en contextos afectados por crisis, un peso adicional en los líderes escolares para navegar en situaciones profesionales desafiantes con pocos recursos, entrenamiento, y apoyo (Burns & Lawrie, 2015). A pesar de su rol nodal, los líderes escolares son una población poco investigada y poco priorizada en contextos afectados por crisis.

El campo de refugiados de Kahuma y el asentamiento Kalobeyei en el noroeste de Kenia acogen actualmente a cerca de 200.000 refugiados y solicitantes de asilo procedentes de más de 20 países de origen (ACNUR, 2020). La niñez y juventud refugiada asiste a 27 escuelas primarias dirigidas por las organizaciones no gubernamentales Lutheran World Federation (FLW; Campamento DE Kakuma) y Finn Church Aid (FCA; asentamiento Kalobeyei) en colaboración con ACNUR. Anteriormente, tanto los docentes incentivados<sup>1</sup> como los nacionales ejercían de directores (HT, por sus siglas en inglés) o subdirectores (DHT, por sus siglas en inglés) en Kakuma y Kalobeyei. Sin embargo, la aplicación de una política nacional que estipulaba los requisitos laborales para los HT incluido el nivel de estudios avanzado, hizo que Kenia sustituyera a todos los HT refugiados en 2018. Así, los docentes incentivados que antes eran HT se les asignaron puestos de DHT para garantizar que la estructura de liderazgo de cada escuela se ajustara a la política nacional. Adicionalmente, una política de “localización” en Kenia, que impedía a HT mantener su puesto por más de cinco años, llevó a la transferencia, con fundamento dudoso, de personal entre colegios. En los últimos años, la suma de estas políticas resultó en múltiples interrupciones y cambios para los líderes escolares trabajando en Kakuma y Kalobeyei.

### Breve Descripción

El equipo de investigación exploró los roles y responsabilidades de los líderes escolares, los desafíos y oportunidades que enfrentan, y el apoyo necesario y deseado para cumplir efectivamente con su trabajo. Nuestro estudio cualitativo<sup>2</sup> se basa en los datos de las entrevistas y de los grupos de discusión (FGD) de 35 líderes escolares incentivados y nacionales en Kakuma y Kalobeyei para investigar sus experiencias colectivas, a la vez que dilucidar la relación entre los HT nacionales y los DHT incentiva-

1 Dado que los refugiados no pueden obtener un permiso de trabajo legal y pueden no tener las cualificaciones necesarias o reconocidas para formar parte del cuadro docente nacional, los refugiados quedan excluidos de los puestos asalariados y, en su lugar, se les ofrece un incentivo de aproximadamente 8000 KSH (~70 USD) por parte de las ONG asociadas.

2 Este estudio contribuye a una iniciativa más amplia liderada por la Universidad de Fribourg y financiada por la Fundación Nacional Suiza para la Ciencia. El equipo de investigación del Teachers College producirá un estudio de caso en el Campamento de refugiados en Kakuma y el asentamiento de Kalobeyei para el proyecto de Liderazgo Educacional 2.0, un compendio de estudios de caso de enseñanza a través de una plataforma de aprendizaje virtual. Nuestro estudio 1) creará un estudio de caso de enseñanza que destaque problemas claves para los líderes escolares; y 2) pondrá a prueba el estudio de caso de enseñanza con nuestros participantes para medir la eficacia.



dos. Como este estudio tuvo lugar durante la pandemia de COVID-19, llevamos a cabo 17 entrevistas telefónicas con un HT o DHT de cada escuela, usando el criterio de muestreo intencional para representar género, nacionalidad, y años en la enseñanza de los participantes. Es importante señalar que las mujeres directoras siguen estando poco representadas, ya que sólo componen el 26% del cuadro de liderazgo escolar. Los 54 líderes escolares fueron invitados a participar en cuatro grupos de discusión virtuales, facilitados a través de WhatsApp, basándose en sus ubicaciones y posiciones (es decir, HT en Kakuma). El equipo proporcionó un pequeño incentivo financiero a todos los participantes para compensar los costes de los datos y la electricidad a la vez que se hacía hincapié en la participación voluntaria. En total, 11 líderes escolares fueron entrevistados y participaron en grupos de discusión de WhatsApp, 6 solamente participaron en entrevistas, y 18 solamente participaron en grupos de discusión de WhatsApp.

Llevamos a cabo una codificación iterativa de las transcripciones de las entrevistas y de los datos de los grupos focales de forma independiente, desglosados por el papel de liderazgo del participante. A continuación, identificamos los temas claves que surgieron en ambos conjuntos de datos. Mediante nuestro análisis, identificamos cuatro roles y responsabilidades claves entre líderes escolares de Kakuma y Kalobeyei. El primero implica un papel de liderazgo que abarca el contenido académico y las responsabilidades del clima escolar, como ser un modelo de conducta, garantizar la aplicación del plan de estudios y presidir el comité disciplinario de la escuela. El segundo lugar, un papel directivo para coordinar las funciones diarias de la escuela, como el programa de alimentación y las actividades co-curriculares. En tercer lugar, una función administrativa que supervise e implemente la información escolar y la matrícula de los estudiantes, además de actuar como Secretario/a del consejo de administración para la escuela. En cuarto lugar, un papel de embajador/a para enlazar con las múltiples partes interesadas a través de la ecología escolar, incluyendo docentes, padres, las madres y socios de ONG/ONU. El COVID-19 añade una capa de complejidad a las funciones de liderazgo escolar, agravando las limitaciones ya existentes de la crisis prolongada en Kakuma y Kalobeyei, ya que los líderes escolares tienen que asumir responsabilidades adicionales para distribuir radios para continuar con la enseñanza en el hogar durante el cierre de escuelas, y materiales de higiene y salud para estudiantes, y que pueden ser insuficientes para cubrir las necesidades de todos. Teniendo en cuenta la amplitud de estas funciones, los equipos directivos de las escuelas manifestaron con frecuencia sentirse abrumados y mal equipados para cumplir con todas sus responsabilidades.

## Evidencia y Resultados:

El análisis de datos preliminares establece cuatro desafíos que los líderes escolares enfrentan.

Primero, las escuelas en Kakuma y Kalobeyei están abarrotadas y poseen escasos recursos. Una escasez de docentes y una infraestructura limitada han ocasionado aulas con más estudiantes, lo que supone un desafío para la calidad de la enseñanza, el monitoreo, y el uso equitativo de los recursos. Cuatro de los 8 DHT tuvieron problemas para ejercer las responsabilidades de manejo de información y la escritura de reportes, debido a insuficientes recursos tecnológicos y soporte, lo que dificultó reportarse con las ONG asociadas. Un DHT insistió en que las escuelas necesitan “más personal, y deben mejorarse los edificios, recursos de aprendizaje, y recursos de enseñanza.” Los líderes escolares muchas veces son culpados por las consecuencias de los recursos limitados dentro de las escuelas, lo que genera presión sobre sus relaciones con los docentes y los miembros de la comunidad.

En segundo lugar, los líderes escolares enfrentan desafíos para desarrollar una cultura escolar positiva. Ocho de los 17 participantes reportaron desafíos relacionados con problemas disciplinarios tales como absentismo o mala conducta, causados en ocasiones por diferencias culturales entre estudiantes. Los líderes escolares involucran a los padres, las madres y a la junta administrativa para abordar la indisciplina. Sin embargo, seis HT reportaron desafíos comunicándose con las partes interesadas, al explicar que las barreras culturales y de lenguaje complican la resolución de conflictos dentro de la escuela. Cinco líderes escolares también mencionaron desafíos entre los docentes nacionales y los que

reciben incentivos. Un DHT sintió que “por ser refugiado no eres una personada educada, entonces [los kenianos] piensan que los refugiados no son competentes para hacer lo que debería hacer un keniano”.

La gran mayoría de HT y DHT encontraron un propósito en su papel como líderes escolares, y 12 de los 17 participantes expresaron su dedicación y pasión por su trabajo. A pesar de este sentido de vocación, 3 HT y 5 DHT destacaron los desafíos para mantenerse motivados en sus funciones, sintiendo una falta de respeto, autonomía, o reconocimiento por su trabajo como el tercer desafío. Más concretamente, los DHT se refirieron a falta de incentivos financieros, pesadas cargas de trabajo, mínimo apoyo, y oportunidades limitadas para avanzar en su carrera debido únicamente a su estatus de refugiados. Un DHT reflexionó sobre el hecho de que la discrepancia en la remuneración entre HT y DHT es poco motivadora... porque nos pagan menos dinero en comparación con las personas que hacen el mismo trabajo.” Este sentimiento generó tensiones en las percepciones de los líderes escolares por el desigual valor entre HT y DHT.

Los líderes escolares mencionaron las limitadas oportunidades para el desarrollo profesional integral y relevante, como el cuarto desafío. Seis HT y 4 DHT expresaron el deseo de participar en oportunidades de capacitación relevantes para sus múltiples responsabilidades, así como destrezas tales como administración del tiempo, solución de problemas, y la administración de múltiples responsabilidades al mismo tiempo.

## Limitaciones, Desafíos y/o Lecciones Aprendidas

Abogamos por el incremento de oportunidades laborales exhaustivas para los líderes escolares, con fin de desarrollar y construir una comunidad de práctica con sus colegas. Durante nuestro proceso de investigación, los propios líderes escolares han ofrecido estímulo y consejo a sus colegas, revelando la riqueza de conocimientos y el apoyo que los líderes escolares pueden ofrecerse unos a otros cuando participan en oportunidades de desarrollo profesional. La formación de comunidades de práctica representa cómo la mentoría y colaboración desde la inducción hasta el servicio de muchos años puede reforzar la identidad y práctica profesional de los líderes escolares. Estas comunidades de práctica fomentan el intercambio de conocimientos, fomentan el brainstorming (tormenta de ideas) colaborativo para abordar los retos y motivan a los líderes escolares con un entorno de camaradería y motivación en el que el apoyo y los recursos externos son escasos. Las organizaciones implementadoras deben considerar a los líderes escolares como parte fundamental en las intervenciones, más allá de los encargados de las escuelas, y desarrollar estrategias para apoyar el éxito de los líderes escolares. Los responsables políticos y los socios gubernamentales pueden fortalecer los sistemas educativos aprovechando las diversas experiencias vividas y los conocimientos de los líderes escolares para el aprendizaje mutuo a través del cuadro de liderazgo escolar nacional y de los refugiados. Los donantes deberían asignar más recursos a la investigación y la práctica en torno al liderazgo escolar para desarrollar una base de evidencias más sólida sobre cómo los líderes escolares apoyan el aprendizaje y el desarrollo holístico en contextos de crisis.

## Referencias

Burns, M., & Lawrie, J. (2015). *Where it's needed most: Quality professional development for all teachers*. Inter-agency Network for Education in Emergencies. <https://inee.org/resources/where-its-needed-most-quality-professional-development-all-teachers>

Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful school leadership*. Education Development Trust. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/research/successful-school-leadership-latest-2020-publicati>

Mendenhall, M., Chopra, V., Falk, D., Henderson, C., & Cha, J. (2021). *Teacher professional development &*

*play-based learning in East Africa: Strengthening research, policy, and practice in Ethiopia, Tanzania, and Uganda.* Teachers College, Columbia University. <https://inee.org/resources/teacher-professional-development-play-based-learning-east-africa-strengthening-research>

Sampat, S., Nagler, N., & Prakash, P. (2021). Evidence review report: A review of empirical research on school leadership in the global South. Global School Leaders. <https://www.globalschoolleaders.org/resources>

UNHCR. (2020, September 30). Kakuma & Kalobeyei population statistics by country of origin, sex and age group – As of 30th September 2020. Retrieved from <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/79453>

## Links

- [Comparative Educational Leadership Lab](#)



**Red Interagencial para la  
Educación en Situaciones  
de Emergencia**