

La educación en emergencias: el derecho urgente

El análisis de su financiación

Título: La educación en emergencias: el derecho urgente. El análisis de su financiación

© Educo (2023)

Se permite la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento siempre que se mencione la fuente y se haga sin fines comerciales.

Dirección de Incidencia e Investigación Social

Coordinación: Paula San Pedro

Producción: Paula San Pedro

Colaboración: Rosaria Arbore, María Cívit, Ana Jimenez, Macarena Céspedes, Mikel Egibar, Laura Hurtado, Pilar Orenes, Cristina Porras y Guiomar Todó.

Corrección: Judith Escales

Diseño: Empiezapori

Fotografías: Archivo Educo

Las fotografías utilizadas en este documento solo son ilustrativas y en ningún caso se puede deducir que reflejan el contenido.

Para más información sobre los temas tratados en este documento, póngase en contacto con

educo@educo.org

Contenido

Preámbulo	5
Hacia un mundo más convulso	6
Impacto multidimensional sobre la infancia y la adolescencia	9
La Educación en Emergencias	12
La urgente necesidad de financiar la Educación en Emergencias	30
La respuesta de España	44
Conclusiones	59
Recomendaciones	62
Bibliografía	68



Preámbulo

Desde Educo trabajamos para asegurar el derecho a la educación en todas las circunstancias y garantizar que las niñas y los niños en contextos de crisis tengan la oportunidad de disfrutar de este **derecho y de procesos educativos equitativos y de calidad, en espacios que sean seguros, protectores y garantes de su bienestar.**

Nuestro trabajo en educación en emergencias implica responder a las consecuencias inmediatas de una crisis reconociendo que estamos ante crisis concadenadas y prolongadas que necesitan irremediablemente una mirada integral y a largo plazo. Por ello, desde Educo **trabajamos desde el enfoque del nexo** que permite responder a la realidad inmediata de la infancia y la juventud, al mismo tiempo que promover actuaciones de mayor duración para abordar las causas estructurales de las vulnerabilidades.

Ponemos **a la infancia y sus comunidades en el centro** trabajando de la mano con actores locales con un fuerte arraigo comunitario. Consideremos vital que las necesidades y los problemas específicos de niñas, niños y adolescentes afectados por crisis sean recogidos, comprendidos y se tomen en consideración en el desarrollo e implementación de nuestros programas. **Escuchamos sus opiniones** sobre la respuesta a la crisis, los animamos a participar en los procesos de toma de decisión que afectan sus vidas y les damos la posibilidad de aportar directamente a las soluciones de acuerdo con el desarrollo progresivo de sus facultades. Sabemos que todo ello repercute positivamente en su recuperación,

refuerza su resiliencia ante crisis futuras y les permite ser agentes humanitarios eficaces.

Asimismo, en contexto de crisis climática y degradación constante del medioambiente es clave integrar en la educación la reducción de riesgos de desastres y el fortalecimiento de la resiliencia de la infancia. Para ello abordamos la complejidad de los riesgos de desastres, teniendo en cuenta las vulnerabilidades y las capacidades específicas de la infancia y adolescencia, de las estructuras educativas y de las comunidades en las que viven.

A través de nuestro trabajo en este ámbito hemos llegado a 125.000 niños, niñas y adolescentes y sus comunidades en los últimos cuatro años y lo hemos hecho en cuatro continentes con intervenciones que van desde América Latina hasta Asia pasando África Subsahariana y Europa.

En Educo sabemos que **la educación es mucho más que un derecho**, es la clave para volver a la ansiada rutina, un lugar donde seguir aprendiendo, un espacio donde reencontrarse con los compañeros y compañeras, donde jugar, donde volver a ser un niño o niña sin más preocupaciones. Es el espacio que les aparta de la terrible realidad que están viviendo, que les protege, les da cobijo y les aporta bienestar.

Hacia un mundo más convulso

“La guerra es frío, es destrucción, es separación y es miedo... No sé qué pasará mañana, pero yo solo quiero volver a estar con mi padre y que se me pasen las pesadillas”

Nazar, de Ucrania, 14 años.

Nos enfrentamos a un mundo cada vez más convulso, atravesado por crisis concadenadas que se prolongan en el tiempo, donde se diluyen sus causas, pero sus consecuencias se multiplican.

Actualmente hay 27 conflictos abiertos (Council on Foreign Relations, 2022) y solo en 2022 sucedieron 323 desastres naturales (Our World in Data). Se trata de un panorama desolador que tiene efectos directos sobre las vidas de las personas. **Son ya 339 millones los que necesitan ayuda humanitaria en 2023**, cifra que representa un aumento del 23 % con respecto al año anterior y que se ha multiplicado por tres desde 2016. Si el número de personas que dependen de dicha ayuda constituyesen un país, sería el tercero más poblado del mundo (OCHA, 2022). Se trata de un escenario resultado de múltiples emergencias correlacionadas.

Somos testigos de la mayor crisis alimentaria mundial de la historia moderna impulsada por conflictos, perturbaciones climáticas y la amenaza inminente de una recesión mundial. Cientos de millones de personas corren el riesgo de que se agrave el hambre, que se sumarían a los 222 millones de personas que se enfrentan una situación de inseguridad alimentaria aguda (OCHA, 2022).

Las mujeres y las niñas ven como sus derechos son cada vez menos alcanzables y **habrá que esperar cuatro generaciones para conseguir la equidad de género** (UN Women *et al.*, 2023).

El cambio climático está contribuyendo a las crisis humanitarias en todo el mundo, con desastres relacionados con el clima que aumentan los niveles de riesgo y vulnerabilidad, propagan la inestabilidad y pueden facilitar otras crisis (European Union's Copernicus Climate Change Service, 2022).

A ello se suma el uso indiscriminado de la violencia contra la población civil, el impacto de los enfrentamientos entre actores armados y la vulneración de los marcos internacionales.

Ante este contexto de fragilidad y deterioro, la huida es la única solución. Y cada vez son más quienes huyen. 103 millones de personas se han visto obligadas a desplazarse, la cifra más elevada jamás registrada. Un año antes, el dato era de 89,3, y duplicaba el número de hace una década (ACNUR, 2022b).

Esta escalofriante situación afecta especialmente a la infancia ya que el 41 % del colectivo de personas en situación de desplazamiento lo

conforman niños, niñas y adolescentes (que representan el 30 % de la población mundial). Concretamente, **36,5 millones de menores de 18 años se encontraban fuera de sus hogares en 2021. 13,7 de ellos se encuentran en situación de refugio o son solicitantes de asilo y 22,8 viven un desplazamiento interno**, cifras jamás registradas desde la II Guerra Mundial (Unicef, 2022). **A ellas hay que añadir 7,3 millones de niños, niñas y adolescentes que, solo en 2021, buscaron un nuevo hogar debido a la envergadura de los desastres naturales.**

El alcance de estas cifras es apabullante y plantea enormes retos. Entre ellos está **asegurar una educación de calidad** y accesible para todos estos millones de niños, niñas y adolescentes. Pero la realidad es que el modelo humanitario, con un enfoque aún demasiado cortoplacista, es inadecuado para satisfacer las necesidades educativas reales de los niños y niñas afectados por las crisis.

Unas cifras impactantes

- ➔ 1 de cada 23 personas en el mundo depende en 2023 de la ayuda para sobrevivir (OCHA,2022)
- ➔ La mitad de los niños y niñas que no asisten a la escuela primaria viven en contextos de conflicto armado, cifra que asciende para las niñas (Naciones Unidas, 2021)
- ➔ Casi 1 de cada 5 niños, niñas y adolescentes de todo el mundo vive en países afectados por conflictos y con un acceso inadecuado a la educación (Geneva Global Hub for Education in Emergencies, n.d.)
- ➔ Solo el 68 % de la infancia refugiada tiene acceso a la enseñanza primaria, frente al 90 % a escala mundial. Esta cifra se reduce al 34 % frente al 66 % en el caso de la educación secundaria, y al 5 % frente al 40 % en el de la educación superior (Unesco et al., 2016)
- ➔ La duración de las crisis se ha incrementado hasta una media de 9 años, lo que supone más de la mitad del periodo de escolarización (INEE, 2019)
- ➔ Solo la emergencia climática amenaza la educación de casi la mitad de los niños y niñas, unos 1.000 millones, que viven en países con alto riesgo de sufrir los efectos del cambio climático (Unicef, 2021)
- ➔ Las condiciones meteorológicas extremas sufridas en el útero de la madre y durante los primeros años de vida pueden repercutir en la educación de niños y niñas años más tarde (Randell & Gray, 2019)
- ➔ En la actualidad las niñas que viven en un contexto de conflicto tienen 2,5 veces más probabilidades de permanecer sin escolarizar que los niños y tienen casi un 90 % más de probabilidades de no asistir a la escuela secundaria que las de países no afectados por conflictos (Education for All Global Monitoring Report, 2015)
- ➔ Si continúan las tendencias actuales, la totalidad de las niñas no lograrán completar la educación secundaria hasta 2063, más de 30 años después del objetivo marcado en los ODS (INEE, 2021b)
- ➔ Las tendencias actuales sugieren que solo una de cada tres niñas en países afectados por crisis habrá completado la educación secundaria en 2030 (FCDO, 2022)
- ➔ El desplazamiento es uno de los principales obstáculos de las niñas en el acceso a la educación. El 21 % de las que vivían situación de desplazamiento estaba fuera del colegio en 2021 frente al 9 % de la media global (INEE, 2021b)

El retroceso del ODS4 en los contextos de emergencia

Todos hemos sido testigos del enorme retraso que ha generado una emergencia como la COVID-19 que ha profundizado la crisis en la enseñanza y nos aleja del cumplimiento del ODS4 a nivel global. Se calcula que 147 millones de niños y niñas perdieron más de la mitad de su aprendizaje presencial entre 2020 y 2021. Antes de la pandemia, el 17 % de los niños, niñas y jóvenes del mundo no asistían a la escuela primaria y secundaria, frente al 26 % del año 2000, logros que la pandemia podría revertir (Naciones Unidas, 2022a).

Muchos países han podido superar esta emergencia, pero para otros muchos la pandemia solo se añade al círculo perverso de crisis multicausales que impiden el desarrollo de los derechos básicos, incluido el de la educación. Este panorama arroja una realidad muy preocupante para el acceso a la educación de calidad para millones de niños, niñas y adolescentes y ahonda, en cambio, el abandono escolar ya que cuanto mayor es el ausentismo escolar, menores son las probabilidades de que los niños y niñas regresen a la escuela.



©Educo/WeWorld @Lapini. Un refugio antibombas en un centro en Ismail, Ucrania.

Impacto multidimensional sobre la infancia y la adolescencia

“ Mis padres y yo nos vimos obligados a dejar nuestra aldea para venir a Koro. Hombres armados venían regularmente a amenazarnos antes de llevarse nuestro ganado. Nuestras escuelas están cerradas y el pueblo está casi vacío porque nadie se siente seguro”.

Adama, en situación de desplazamiento, Malí, 8 años.

Una crisis afecta de múltiples maneras a los niños, niñas y adolescentes con impactos directos y otros indirectos, unos inmediatos y otros en el medio-largo plazo. También es importante considerar que los efectos serán distintos dependiendo de características como la clase, el género o la

ubicación (Justino, 2010). Como ya se ha señalado, las crisis actuales se caracterizan por ser la suma de varias emergencias cuyas consecuencias se multiplican con efectos aún más perversos para la infancia y adolescencia.

Los niños y niñas tienen más probabilidades de tener problemas de salud física, mental o de aprendizaje si:

- ➔ **Estuvieron expuestos a otras formas de violencia o trauma tras la crisis.** Tras el terremoto de Haití de 2010, los jóvenes que sufrieron violencia, en comparación con sus pares, manifestaron una mayor angustia mental, ideas suicidas y tuvieron un mayor número de parejas sexuales.
- ➔ **Estuvieron expuestos a múltiples eventos potencialmente mortales**, como resultar heridos o presenciar cómo herían a otra persona.
- ➔ **Pensaron que su vida corría peligro durante la crisis.**
- ➔ **Experimentaron múltiples factores de estrés en la fase de recuperación tras la catástrofe**, como el cambio o la pérdida de trabajo de padre o madre, el traslado a una nueva casa o a un nuevo colegio, o la muerte o enfermedad de un familiar.
- ➔ **Pertencen a grupos desatendidos o en situación de marginalidad.** Los niños y niñas que viven en la pobreza, los pertenecientes a minorías y los que viven en viviendas temporales o inestables son especialmente vulnerables porque estos contextos sociales aumentan el riesgo de vivir las situaciones enumeradas anteriormente.

Los niños y niñas se ven especialmente afectados por la destrucción del capital físico y el deterioro de las condiciones económicas asociadas a una crisis. Pueden sufrir consecuencias sobre su salud debido a las hambrunas, la malnutrición generalizada, los brotes de enfermedades infecciosas, los traumas psobélicos y la destrucción de las instalaciones sanitarias. En comparación con las personas adultas, los niños, niñas y adolescentes expuestos a un desastre natural padecen consecuencias físicas más graves porque respiran más aire con relación a su peso, tienen la piel más fina, corren más riesgo de perder líquidos y pierden más calor corporal (Centers for Disease Control and Prevention, n.d.).

Por otro lado, las dificultades económicas de las familias hacen que niñas y niños se vean obligados a trabajar para aportar ingresos a la familia y, por tanto, abandonar la educación. También puede interrumpirse la educación debido a los daños sufridos en las escuelas, la ausencia de profesorado, el temor a la inseguridad y los cambios en las estructuras familiares. Las barreras lingüísticas, la estigmatización y los traumas psicológicos son otros obstáculos comunes en la educación.

Los ataques a la educación: una violación de las normas internacionales

El ataque contra escuelas durante los conflictos es una de las seis violaciones graves identificadas y condenadas por el Consejo de Seguridad de Naciones Unidas¹. Dichas violaciones constituyen la base de la arquitectura del Consejo para vigilar, informar y responder a los abusos sufridos por la infancia en tiempos de guerra.

Según el derecho internacional humanitario, tanto las escuelas como los hospitales son bienes civiles protegidos y, por lo tanto, se benefician de los principios humanitarios de distinción y proporcionalidad. Los ataques físicos directos y el cierre de estas instituciones como consecuencia de amenazas directas se añadieron en 2011 como factores desencadenantes de la inclusión de las partes en conflicto en los anexos del Informe Anual del Secretario General sobre los Niños y los Conflictos Armados.

El último informe de Education Under Attack, que analiza los 28 países más afectados por ataques contra la educación en 2020 y 2021, señala que hay una tendencia creciente en los ataques (GCPEA, 2022a). Se calcula que, **de media, se produjeron seis ataques contra escuelas o uso militar de las escuelas al día**. Destaca que se ha multiplicado el número de veces que se han empleado los centros educativos para fines militares, siendo Myanmar el país con más casos. Los ataques contra escuelas han sido la forma más común de ataques durante el periodo del informe, y constituyen casi dos tercios de todos los incidentes recogidos.

¹ Las seis son el asesinato y mutilación de niñas y niños; reclutamiento o utilización de niñas y niños como soldados; violencia sexual contra niñas y niños; secuestro de niñas y niños; ataques contra escuelas u hospitales, y denegación de acceso humanitario a niñas y niños.



©Educo. Nuestro equipo en Moldavia atiende y acompaña a las familias refugiadas por la guerra en Ucrania.

Las crisis están normalmente asociadas con el desplazamiento, que afecta a la educación de los niños y niñas de muchas maneras; reduciendo el acceso y socavando la equidad, la calidad y la forma en que se gestiona (Cazabat & Yasukawa, 2022).

Cuando las estructuras de estabilidad y seguridad se ven alteradas debido a una crisis, las niñas son especialmente vulnerables. Al carecer de

las medidas de protección habituales, como la unidad familiar o el hogar, corren un mayor riesgo de estar sujetas a factores de desprotección. Las niñas en zonas de conflicto tienen un 90 % más de probabilidades de no ir a la escuela secundaria, lo cual aumenta la posibilidad de que se conviertan en víctimas de diversos tipos de violencia (como el matrimonio infantil y forzado) e incrementa el riesgo de embarazos tempranos (Education for All Global Monitoring Report, 2015).

La Educación en Emergencias

Qué es la Educación en Emergencias

El concepto de educación en emergencias (EeE) surgió en el ámbito de la acción humanitaria a mediados de la década de los 90 ante la necesidad de incluir la educación dentro de la respuesta de la comunidad internacional ante situaciones de crisis y desastres.

La importancia de la palabra “emergencias”

El contexto de “emergencias” se refiere a situaciones donde hay conflictos bélicos internos o transfronterizos, desastres naturales asociados o no al cambio climático, crisis derivadas de la fragilidad del Estado y crisis vinculadas con problemas de salud. niños, niñas y adolescentes pueden quedar atrapados en esos escenarios o pueden huir dentro o fuera del territorio buscando protección.

El término “emergencia”, además, señala la urgencia y pone de relevancia la necesidad de asegurar el derecho a la educación en las respuestas humanitarias. Y esta urgencia debe estar al mismo nivel que otras intervenciones como el acceso a la alimentación, el agua y el saneamiento o la salud.

En términos de alcance, la educación en emergencias hace referencia a cualquier persona afectada por una emergencia, independientemente de que sea considerada en situación de desplazamiento interno, refugio o solicitante de asilo.

Educación DE calidad

Aunque el concepto de calidad educativa puede variar según los contextos y los grupos de interés, hay ciertos criterios comunes extensibles a cualquier escenario. La calidad puede equivaler a un ambiente seguro e inclusivo, con un profesorado competente y bien formado, materiales adecuados, clases de tamaño apropiado y una ratio entre docente y alumnado razonable (Cazabat & Yasukawa, 2022).

La Educación en Emergencias como derecho

“Quiero cambiar la realidad que nos toca vivir. Estoy embarazada de 5 meses y solo pienso en proteger a mi bebé. Me casé hace un año. Un día me enteré de que se estaba creando esta escuela. Le pedí permiso a mi marido para asistir y aceptó”.

Rubina, en situación de refugio en Cox's Bazar (Bangladesh), 19 años.

La educación es un derecho fundamental, tal y como se recoge en múltiples instrumentos normativos internacionales y nacionales (véase cuadro siguiente para más información). Se considera, además, un derecho indispensable para el ejercicio de otros derechos que entre otros aspectos permite: el desarrollo completo de los seres humanos, la mejora de la condición social, la ruptura del círculo de la marginalidad y de la pobreza y la reducción de la brecha de género.

En una emergencia, el derecho a una educación accesible y de calidad sigue siendo inalienable e indivisible y, por tanto, no puede ser suspendido y debe garantizarse a todos los niveles (desde la etapa inicial a la superior; formal e informal). Además, es importante subrayar que

es independiente del estado legal, ubicación o condición de los individuos. Así pues, es un derecho inherente a cada persona y permite su pleno desarrollo.

Sin embargo, en situaciones de emergencia, los Estados suelen tener dificultades para garantizar y proteger los derechos humanos. Esto puede deberse a la pérdida de poder y caos que conlleva una situación de esta índole, a la destrucción de infraestructuras o a la reorientación de los recursos. En cualquier caso, las emergencias aumentan la probabilidad de que se viole el derecho a la educación. La interrupción de este derecho no solo significa menos oportunidades de aprendizaje en el presente de los niños, niñas y adolescentes, sino que puede poner en peligro su futuro.



©Educo. Niños y niñas desplazados por los conflictos pueden seguir estudiando en aulas temporales instaladas en zonas seguras en Burkina Faso



Los marcos normativos y la EeE

El derecho a la educación es un derecho fundamental ampliamente reconocido en múltiples marcos normativos nacionales e internacionales, entre los que se encuentra la **Carta de Derechos Humanos (1948) o la Convención sobre los Derechos del Niño (1989)**. Concretamente en esta Convención se hace referencia al derecho a la educación en los artículos 28 y 29 donde se especifica tanto el derecho a la educación para todos los niños, niñas y adolescentes como la primacía del interés superior del niño o de la niña.

Este derecho es intrínseco a cada individuo y no se le puede arrebatar, aunque cruce fronteras huyendo de la violencia o de otras catástrofes humanitarias. Y así queda recogido en el derecho internacional humanitario. **Los Convenios de Ginebra (1949) y sus Protocolos adicionales (1977)** reconocen, por un lado, la especial protección a los niños, niñas y adolescentes. Por otro lado, señalan específicamente la protección que se debe brindar a la comunidad educativa y a la infraestructura educativa en contextos de conflicto armado interno o internacional. Concretamente, estos marcos normativos sitúan la escuela al nivel de bien civil protegido por lo que cualquier ataque o destrucción constituye una infracción humanitaria, tal y como se ha señalado anteriormente. Además, los Estados parte de la Convención y del Protocolo se comprometen a conceder a las personas en situación de refugio “el mismo trato que a las nacionales en lo que respecta a la enseñanza elemental”. A ello se añade que deben también recibir “el trato más favorable posible, y en ningún caso menos favorable que el concedido en las mismas circunstancias a los extranjeros en general, respecto de la enseñanza distinta de la elemental y, en particular, respecto al acceso a

los estudios, reconocimientos de certificados de estudios, diplomas y títulos universitarios expedidos en el extranjero, exención de derechos y cargas y concesión de becas” (Artículo 22).

En esta misma línea, y tal como ya se ha señalado, se considera una violación del derecho cuando estas infraestructuras se emplean para objetivos militares, resguardo de los soldados o se utiliza a los estudiantes o personal educativo como escudos humanos. El artículo 8 del **Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional** establece que todos los ataques intencionados contra edificios dedicados a la educación constituyen crímenes de guerra y, por lo tanto, están sujetos a la jurisdicción de la Corte.

Por su parte, **los Principios Rectores Aplicables a los Desplazamientos Internos (1998)** instan a los Estados a hacer que las personas en desplazamiento interno, en particular las niñas, niños y adolescentes y las mujeres, tengan acceso a instalaciones de educación y formación tan pronto como las condiciones lo permitan (Principio 23). La **Unión Africana** ha trasladado los Principios Rectores a **la Convención de Kampala**. A través de este marco, los Estados africanos signatarios tienen la obligación jurídicamente vinculante de proporcionar asistencia humanitaria adecuada, incluyendo en materia de educación “en el plazo más breve posible” (2009, art. 9 (2)(b)).

El Pacto Mundial para los Refugiados (2018) subraya el deber de los países de mejorar el acceso a la educación y desarrollar políticas sobre la inclusión de las personas en situación de refugio en los sistemas educativos nacionales.



©Educo. Dos jóvenes estudian por la radio en Burkina, una educación alternativa cuando las clases presenciales no son posibles.

La **Declaración sobre Escuelas Seguras (2015)**, si bien no tiene el alcance normativo de un tratado internacional, recoge también la prohibición de cualquier táctica que amenace el disfrute del derecho a la educación de los estudiantes en contextos de conflicto y ponga en riesgo sus vidas, las del personal escolar y las de las familias.

La universalidad de este derecho, por encima de fronteras, orígenes, incluyendo a las personas en desplazamiento interno o internacional, queda reflejado no solo en los marcos ya citados, sino además en la **Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960)**, el **Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)**, la **Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1965)**, la **Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979)** y la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006)**.

Estos instrumentos determinan un conjunto común de obligaciones fundamentales que los Estados deben cumplir como garantes de derechos. Estas incluyen, entre otras, proporcionar a todos enseñanza primaria, gratuita y obligatoria; poner la enseñanza secundaria al alcance de todas las personas; hacer que la enseñanza superior sea accesible a todos y todas (PIDESC, 1966, art. 13); fomentar o intensificar la “educación fundamental” para el alumnado que no haya recibido instrucción primaria o que no la hayan recibido en su totalidad; mejorar la calidad de la educación; mejorar las condiciones materiales del personal docente y poner fin a la discriminación. Para alcanzar estos objetivos, los Estados están obligados a respetar el principio de no regresión y a asignar el máximo de recursos disponibles a la educación, con miras a lograr progresivamente el pleno ejercicio del derecho a la educación para todos y todas (PIDESC, 1966, art. 2; Unesco & Educación 2030, 2021).

Por qué importa la Educación en Emergencias

“Yo no quiero más guerras ni violencia en el mundo. Nunca pensé que esto nos pasaría a nosotros y no se lo deseo a nadie”.

Olha, de Ucrania, 13 años.



©ChildFund Deutschland. En Ucrania, niños y niñas reciben clase presencial para que su educación no pare.

Durante una crisis, los niños, niñas y adolescentes necesitan un espacio donde sentirse seguros y protegidos, que les proporcione estabilidad física y emocional, reduzca su nivel de estrés y construya su resiliencia. También un lugar donde jugar, relacionarse, tener acceso a una alimentación sana y equilibrada y a otros servicios como el agua potable o las instalaciones sanitarias.

La educación es un derecho fundamental para el desarrollo humano y la erradicación de la pobreza. **Los niños y niñas rara vez tienen una segunda oportunidad en la educación.** Cuando la oportunidad de la educación se ha perdido debido a una crisis, no es solo una pérdida para el individuo, sino una pérdida de capital social y de la capacidad de una sociedad para recuperarse de dicho evento.

Negar el derecho a la educación somete al individuo a la ignorancia y ello reduce significativamente sus capacidades además de su esperanza y calidad de vida presente y futura. En contextos de crisis parece que este derecho puede ser secundario porque su negación no compromete su supervivencia (como la ayuda médica o alimentaria), pero va eliminando poco a poco y por generaciones las posibilidades de llevar una vida de pleno disfrute de los derechos del individuo (Sen, 2002).

A continuación, analizamos los principales aspectos que la educación promueve en un contexto de crisis.

PÉRDIDA DE CAPACIDADES DE DESARROLLO PERSONAL

Cuando se desata una crisis, las vidas se paralizan y, con ello, todo lo que había en ellas. También la educación.

Esto supone que los niños, niñas y adolescentes ven paralizados sus procesos de aprendizaje, de conocimientos y habilidades sociales.

Ante la falta de profesorado, el deterioro de las escuelas y la masificación de las clases, la calidad de la enseñanza se ve seriamente mermada, lo cual impide alcanzar los objetivos académicos.

Las crisis interrumpen los exámenes y destruyen los certificados del alumnado. Lo que pone a los niños, niñas y adolescentes en situación de refugio en una situación especialmente complicada al no tener manera de justificar sus conocimientos.

La educación suele ser el primer servicio que se suspende y el último que se restablece en una crisis. Cuando las crisis se prolongan durante años, pueden dejar generaciones de niños, niñas y adolescentes a quienes se les ha negado su derecho a formarse.

EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO PERSONAL

La educación es uno de los factores que más influye en el avance y progreso de las personas. Es el instrumento que nos provee de conocimientos, enriquece la cultura, nos desarrolla diversas habilidades y valores.

Para ello tiene que ser una educación de calidad, inclusiva y equitativa y que promueva oportunidades de aprendizaje para todos.

Promover e invertir en la educación en contextos de emergencias es apostar por fomentar el potencial de cada niño o niña, superando los obstáculos inherentes a una crisis y priorizando esta agenda.

Malí afronta un contexto de crisis multi-dimensional; de seguridad, alimentaria y climática entre otras, desde hace años. La situación humanitaria continúa empeorando y la educación se ve profundamente afectada ya que, entre otras cosas, los grupos armados no estatales consideran la educación pública como peligrosa, especialmente para las niñas, y es, por tanto, objetivo de ataques. El ciclo de violencia se ha agravado desde 2018 y ello ha ocasionado el desplazamiento forzado de la población y el cierre de numerosas escuelas, más de 1.700 según cifras de 2022, lo cual representa el 20 % de las existentes.

En este contexto, **Educo**, presente en Malí desde 2001, tiene el objetivo de que todas las niñas y niños afectados por la crisis puedan continuar con su educación. Para ello trabaja, entre otros aspectos, en la formación de educadoras y educadores tanto formales como informales y en la implementación de programas de aprendizaje acelerado y cursos puente para garantizar que el derecho a la educación no se pierda.

PELIGROS Y AMENAZAS FÍSICAS

Una crisis puede poner a la infancia y adolescencia ante múltiples amenazas de riesgo físico como los abusos, la violencia sexual o la muerte (Norma 7, Child Protection Minimum Standards²).

Según el último informe del Secretario General de Naciones Unidas sobre infancia y conflictos armados, **los casos de secuestro infantil y violencia sexual han aumentado un 20 %**, mientras que el número de niños, niñas y adolescentes que han fallecido o han sido mutilados por artefactos no deja de crecer de manera desproporcionada frente una tendencia decreciente entre las personas adultas (Naciones Unidas, 2022).

Entre 2005 y 2020, 93.000 niños, niñas y adolescentes fueron reclutados a la fuerza en situaciones de conflicto, aunque se cree que la cifra real es mucho mayor; **los grupos armados secuestraron a 25.700 niños, niñas y adolescentes**; y al menos **14.200 niños, niñas y adolescentes fueron víctimas de violencia de género** (el 97 % de los casos denunciados de niñas).

Una emergencia pone, además, a los niños, niñas y adolescentes en riesgo de otras amenazas físicas de manera indirecta como el acceso al alimento, a servicios sanitarios, a un refugio adecuado o a instalaciones higiénicas.

Si los niños, niñas y adolescentes sobreviven, sus vidas se pueden ver marcadas para siempre por la falta de protección física durante la emergencia y traducirse en impactos sobre su crecimiento, su bienestar y su salud que pueden llegar a ser irreversibles.

ESPACIOS EDUCATIVOS SEGUROS Y PROTECTORES

Los niños, niñas y adolescentes necesitan un espacio donde se sientan protegidos de las amenazas físicas. Un lugar donde puedan aprender, jugar y socializarse. Un lugar donde puedan seguir desarrollándose, crecer de manera segura y donde se promueva el buen trato³.

Las escuelas son ese lugar. La educación surge como la llave para prevenir que niños, niñas y adolescentes se asocien con fuerzas o grupos armados. Teniendo en cuenta que muchos se ven obligados a tomar las armas por no poder pagar las tasas de escolarización (Bakaki & Haer, 2022), un sistema accesible, gratuito y de calidad podría ser una alternativa factible para los niños, niñas y adolescentes y una manera de prevenir esta peligrosa estrategia de supervivencia a la que se han visto abocados.

Una escuela bien equipada puede contar con acceso a agua potable, instalaciones higiénicas y un cobijo seguro. Puede ser el punto de encuentro para acceder a otros servicios como el sanitario, a través del cual los niños, niñas y adolescentes puedan recibir las vacunas y controles rutinarios.

Las escuelas pueden ser el espacio donde se enseñen medidas y protocolos sobre cómo actuar ante explosivos o riesgos de desastres naturales, así como prácticas de supervivencia y primeros auxilios. Medidas claves para la protección física de niños, niñas y adolescentes y que quizás no reciban en ningún otro lugar.

- 2 Los Child Protection Minimum Standards (CPMS) fueron desarrollados por miembros de la Alianza para la protección de la infancia en la acción humanitaria. Se elaboraron originalmente en 2012 y se actualizaron en 2019. Los CPMS han sido desarrollados para apoyar el trabajo de protección de la infancia en contextos humanitarios. Concretamente para establecer principios comunes entre quienes trabajan en la protección de la infancia; reforzar la coordinación entre los actores humanitarios; y mejorar la calidad de los programas de protección de la infancia y su impacto en esta, entre otras cuestiones.
- 3 Educo entiende el buen trato infantil como la existencia de relaciones entre niños, niñas y adolescentes, y entre personas adultas y niños, niñas y adolescentes, basadas en el respeto profundo del otro/a y en el reconocimiento de su valor y de sus derechos. Son relaciones equilibradas y empáticas que crean un entorno afectivo positivo y de cuidado, para el pleno desarrollo y bienestar de los niños, niñas y adolescentes.



©Educo. Niños y niñas desplazados por conflictos participan en clase en una aula temporal instalada para poder acogerles y ofrecerles una educación en una zona segura en Burkina Faso.

Burkina Faso se enfrenta a una crisis multicausal. La crisis de inseguridad está teniendo un impacto devastador en la vida de la población, y conlleva desplazamientos masivos de población y el cierre de servicios sociales básicos como las escuelas. En las zonas con una alta concentración de población desplazada interna donde las escuelas funcionan, el acceso y la permanencia del alumnado en la escuela es un reto importante. De hecho, en estas escuelas, la llegada de niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento agrava el problema en términos de aulas, equipamiento y mobiliario escolar, material escolar, alimentos para los comedores, servicios de aseo, protección y calidad de la enseñanza. El número de estudiantes por clase en las escuelas de acogida suele estar muy por encima de las normas nacionales vigentes (50 por clase).

Por ello, **Educo** trabaja con las escuelas de acogida de infancia en desplazamiento mediante el establecimiento y equipamiento de espacios temporales de aprendizaje (incluyendo la rehabilitación para facilitar el acceso y la seguridad de niños y niñas, como la construcción de rampas de acceso, la reparación de tejados o muros), la puesta a disposición de servicios de agua, saneamiento e higiene (tales como letrinas o puntos de agua), y el suministro de mobiliario escolar.

DAÑO Y MALTRATO EMOCIONAL

Un contexto de emergencia puede tener severas consecuencias sobre el estado emocional de la sociedad en general y, muy concretamente, sobre los niños, niñas y adolescentes que quizás no cuenten con las herramientas y espacios adecuados para poder verbalizar lo que sienten.

Una exposición directa o prolongada a un alto nivel de estrés, causado por la violencia, el trauma o la privación, puede ser un importante inhibidor del desarrollo cognitivo y cerebral (Norma 10, Child Protection Minimum Standards).

El llamado estrés tóxico puede perturbar el desarrollo del cerebro, debilitar otros sistemas y aumentar en la edad adulta el riesgo de deterioro cognitivo y enfermedades como trastornos cardíacos, diabetes, abuso de sustancias y depresión (Vega-Arce & Nuñez-Ulloa, 2017).

En un contexto de emergencia, en que las redes de protección se han roto o debilitado, el maltrato emocional al que se pueden ver sometidos los niños, niñas y adolescentes aumenta (Alliance for Child Protection in Humanitarian Action, 2019).

EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL, RESILIENCIA Y SALUD MENTAL

Promover la salud mental, el bienestar psicosocial de niños, niñas y adolescentes, prevenir o atender los problemas de salud mental y desarrollar las habilidades sociales y emocionales para comprender y gestionar las emociones son herramientas claves para contrarrestar el estrés tóxico y el daño emocional causado por una crisis.

La escuela es uno de los espacios idóneos para promover este tipo de programas e intervenciones.

La escuela puede ser, además, el lugar donde se fomente la resiliencia, elemento crucial para saber superar las consecuencias emocionales de una crisis (Shonkoff *et al.*).

Uno de los elementos esenciales en la construcción de la resiliencia en un niño o una niña es una relación basada en el cuidado, estable y segura con una persona adulta. En contextos de emergencia donde las redes familiares se han podido romper, el rol del profesorado y de la escuela adquieren un protagonismo único. Son espacios familiares y no estigmatizados (Berger *et al.*, 2012).

Múltiples evidencias han demostrado que apoyar y capacitar a las y los profesores para gestionar el estrés tóxico puede ser positivo para reducir los efectos traumáticos y la ansiedad del alumnado (Gelkopf & Berger, 2009; Pat-Horenczyk *et al.*, 2013).

En agosto de 2017 la terrible masacre pro-vocada por las fuerzas armadas de Myanmar generó el éxodo masivo de la **población rohinyá** a la vecina Bangladesh. Educo ha estado presente en los campos de la población refugiada de Cox's Bazar desde el inicio de la crisis, hace ya casi 6 años.

La situación socioemocional y la salud mental de las niñas y niños ha sido uno de los componentes esenciales que hemos trabajado durante todo este tiempo. En 2022, por ejemplo, desde **Educo** pudimos ofrecer apoyo psicosocial y de salud mental a niñas y niños refugiados a través de sesiones individuales y grupales. Todo ello se vio complementado con la creación de clubes de adolescentes y comités de protección infantil, así como con visitas domiciliarias que aseguraran un seguimiento personalizado y el apoyo familiar.

ESCUELAS DAÑADAS O DESTRUIDAS

Al estrés tóxico se puede sumar la ausencia de un espacio seguro, como la escuela. Un lugar donde niños, niñas y adolescentes puedan aprender y recibir el apoyo emocional que necesitan.

Cuando han debido abandonar su casa, cuando su hogar ha sido destruido, cuando su entorno habitual se ha convertido en un gran desconocido, ir a un lugar que les conecta a lo familiar es esperanzador y reconfortante.

Sin embargo, **los ataques a escuelas** siguen una tendencia alcista en los últimos años. Concretamente, **las agresiones han aumentado en un tercio de 2019 a 2020**, y siguen creciendo desde entonces (GCPEA, 2022b). Todo ello ocurre, tal y como se ha señalado, a pesar de que se considera una violación grave condenada por el Consejo de Naciones Unidas y por la Declaración de Escuelas Seguras.

EL LUGAR SEGURO Y PROTECTOR

El aprendizaje y la seguridad deben ir de la mano y se deben comprender como dos elementos de la misma ecuación.

Cuando las y los niños no pueden aprender en un espacio seguro, no son capaces de alcanzar su máximo potencial y tienen menos probabilidad de desarrollar capacidades esenciales para la vida y conseguir estabilidad social y económica en un futuro.

Sin embargo, si niños y niñas perciben que el colegio les proporciona ese lugar seguro y protector que tanto ansían en un contexto de incertidumbre y violencia, es ahí donde quieren estar.

La seguridad no solo la percibe el alumnado, sino también las propias familias y sus comunidades. Si el colegio tiene los medios para ello, se convierte en el espacio más seguro.

Desde 2015 se han producido constantes ataques contra escuelas en **Níger**. Los incidentes de seguridad perpetrados por los grupos armados no estatales consisten en ataques contra las escuelas, incendios, saqueos, secuestros de alumnos y profesores y amenazas, especialmente en las zonas cercanas a las fronteras de Malí, Burkina Faso y Nigeria, impidiendo que niños y niñas puedan acceder a la educación. Níger ha suscrito la Declaración de Escuelas Seguras que, tal y como se ha señalado, proporciona un marco para la protección de la educación contra los ataques. Sin embargo, este texto no se ha difundido ampliamente entre los agentes educativos regionales y locales y entre las comunidades educativas.

En este sentido, **Educo** incide entre los principales actores de educación y líderes comunitarios para lograr la aplicación efectiva de la Declaración de Escuelas Seguras y lograr así proteger las escuelas de los ataques. Asimismo, hemos promovido la operacionalización de la Declaración mediante el refuerzo de capacidades sobre esta temática a actores locales de educación (docentes, miembros de las estructuras comunitarias de apoyo escolar), así como apoyado en la elaboración e implementación de planes de preparación y respuesta ante los riesgos de seguridad en ámbito escolar.

LA HUIDA

El número de niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento fuera y dentro de sus fronteras casi se ha multiplicado por dos en los últimos diez años. A estas cifras se suman los 350.000- 400.000 bebés que cada año nacen ya en esa situación (ACNUR, 2022b).

Esta creciente tendencia explica como en una década, **entre 2010 a 2021, el número de niños, niñas y adolescentes en situación de refugio se ha disparado con una subida del 132 %**. Poniéndolo en términos comparativos, en estos mismos años, la tasa de niños y niñas migrantes sin estar en situación de refugio ha crecido en un 10 % (Unicef, 2022). No solo son alarmantes estas cifras en términos absolutos, sino que también lo son en términos relativos (Norma 13, Child Protection Minimum Standards).

Los niños, niñas y adolescentes están sobrerrepresentados en las cifras totales de personas en situación de refugio. Si bien son un tercio de la población mundial, representan el 40 % de la población refugiada.

Los riesgos a los que se enfrentan son innumerables, especialmente acentuados para aquellos que viajan solos o se separan de sus familias en el trayecto. El tráfico humano es uno de ellos, donde niños, niñas y adolescentes suponen el 28 % de la cifra global de víctimas de tales redes (UNODC, 2021).

LA RUTINA

Para todos estos millones de niños, niñas y adolescentes, salir de sus casas tiene un coste enorme en muchas dimensiones de su vida. Dejar todo atrás sin saber por cuánto tiempo, vivir en alojamientos infradotados, con recursos limitados, en zonas con culturas e idiomas distintos pueden ser factores que aumenten más el trauma y estrés ocasionado por la crisis de la que huyen.

En un contexto así, la escuela puede ser el lugar que permita crear una nueva red social, aprender el idioma y la cultura y seguir formándose.

Si bien cualquier crisis supone una imborrable ruptura de la vida hasta ahora conocida, seguir asistiendo a la escuela tras una situación de desplazamiento permite volver a retomar una rutina crucial para dar estabilidad emocional y continuar con su desarrollo y aprendizaje (Barrios-Tao *et al.*, 2017).

La educación por radio o la digitalización del contenido educativo son, sin duda, otras vías que permiten a los niños, niñas y adolescentes seguir vinculados con las materias que conocen e impedir que se rompan los lazos con amistades y profesorado en su lugar de origen.

En **El Salvador** desde **Educo** hemos trabajado para apoyar a niños y niñas afectadas por desplazamiento forzado interno a su reinserción escolar, apoyándoles a ellos/as y sus familias o cuidadores con los costes de transporte y la alimentación escolar y con la documentación necesaria para integrarse en los nuevos centros de estudio.

En **Ucrania**, desde **Educo** hemos apoyado a adolescentes en desplazamiento interno y refugio con clases de recuperación y educación en línea. También hemos organizado actividades recreativas de socialización, de aprendizaje socioemocional y apoyo psicosocial para todos aquellos niños, niñas y adolescentes afectados por el impacto de la guerra y el desplazamiento.

EL IMPACTO DESPROPORCIONAL EN LAS NIÑAS

El 54 % de las niñas no escolarizadas del mundo se encuentran en países afectados por crisis, lo cual equivale a 69 millones de niñas (INEE, 2021).

En una crisis las niñas se enfrentan a amenazas y riesgos distintos de los niños, y tienen respuestas y mecanismos diferentes para reaccionar a los efectos de la crisis y el desplazamiento.

Ellas se enfrentan a múltiples amenazas a la hora de acceder a una educación segura y de calidad, como los ataques selectivos contra las escuelas de niñas, el desplazamiento y la violencia de género. El 70 % de ellas ha sufrido este tipo de violencia durante los conflictos (INEE, 2021b).

Estas amenazas también pueden verse indirectamente exacerbadas por una situación de emergencia que puede suponer una menor disponibilidad de servicios de salud sexual y reproductiva, una mayor desventaja para las niñas con discapacidades, y un aumento de los costes de la educación que a menudo suponen priorizar la educación de los varones (Alam *et al.*, 2016).

Cada año **12 millones de niñas**, es decir, una de cada cinco niñas de todo el mundo, se **casan antes de la edad adulta** (Unicef, n.d.). Aunque los esfuerzos realizados durante años habían permitido reducir esta práctica, ahora existe un gran riesgo de que aumente debido a la confluencia de crisis (UNFPA, 2020).

EDUCAR PARA LA EQUIDAD DE GÉNERO

Una educación de buena calidad que sea pertinente y sensible a los conflictos y a las cuestiones de género puede romper los ciclos de violencia, redefinir las normas de género, promover la tolerancia y la reconciliación, y permitir que los niños, niñas y adolescentes contribuyan a promover la paz, la igualdad de género y la prosperidad.

La educación protege a las niñas, lo que a su vez aumenta la resiliencia de sus sociedades.

La educación es una herramienta poderosa para posponer la edad para contraer matrimonio. Pero para ello, tiene que ser una educación de calidad y de fácil acceso (por ejemplo, reduciendo los costes de escolarización, subvencionando ciertos artículos, aumentando el número de profesoras) (Freccero & Taylor, 2021).

Se estima que, si todas las niñas de los países en desarrollo terminasen la escuela primaria, el matrimonio infantil se reduciría en un 14 % (Grandi, 2018) y que, si todas ellas completasen la educación secundaria, el matrimonio infantil prácticamente desaparecería y la maternidad precoz se reduciría en un 75 % (Wodon *et al.*, 2018).

Las niñas que finalizan la enseñanza secundaria pueden ganar el doble que las que solo terminan la primaria. Con una educación superior sus ingresos pueden triplicarse (Wodon *et al.*, 2018). Tener un mayor poder adquisitivo permite a las mujeres tener mayor libertad, fomentar sociedades más equitativas y romper la brecha de género.

En **Bangladesh**, en los campos de refugiados rohinyá, niños, niñas y adolescentes sufren graves riesgos como el matrimonio infantil, embarazos precoces, maltrato emocional y toda forma de violencia, incluida la violencia sexual basada en el género. Las chicas adolescentes en concreto sufren enormemente estos riesgos. Muy a menudo deben quedarse en casa realizando tareas domésticas, de cuidado o salir a trabajar y se encuentran además muy limitadas a la hora de poder disfrutar de su derecho a la educación.

En **Educo** trabajamos para contribuir a lograr la igualdad de género. Promovemos oportunidades educativas inclusivas, con una atención especial para que las adolescentes puedan continuar su aprendizaje. Y a nivel comunitario, vía sensibilización, formación, generación de espacios de diálogo y escucha dedicados según el género y edad, trabajamos para que la infancia, adolescencia, sus familias/cuidadores y la misma comunidad prevengan, respondan y protejan a niñas, niños y adolescentes, especialmente frente a las diversas formas de violencia de género y violencia sexual.



©Educo. Dos niñas en Cox Bazar, Bangladesh, uno de los campos de refugiados más grande del mundo, de camino a una escuela segura para recibir una educación de calidad.

EL HAMBRE

En un contexto de violencia, de pandemia o de catástrofe natural, el país puede colapsar. Las estructuras administrativas dejan de funcionar o se debilitan, los servicios se cierran y los que permanecen activos se saturan ante el incremento de la demanda. La economía se paraliza, el desempleo crece a un ritmo imparable y los precios suben, especialmente en el corto plazo, ante la falta de oferta.

Para la infancia esto tiene consecuencias en múltiples dimensiones, pero una muy evidente es la inseguridad alimentaria (Martin-Shields & Stojetz, 2018; Reddy *et al.*, 2019).

222 millones de personas en 53 países o territorios experimentaron inseguridad alimentaria aguda (fase 3-5 de la Clasificación Integrada de la Seguridad Alimentaria en Fases/CH) a finales de 2022. Esto representa un aumento de casi 40 millones de personas en comparación con las cifras ya récord de 2021. 60 millones de niños, niñas y adolescentes en todo el mundo corren el riesgo de sufrir desnutrición aguda a finales de 2022, frente a los 47 millones de 2019 (FSIN Food Security Information Network, 2022).

Para los niños, niñas y adolescentes, la falta de acceso a alimento de manera prolongada durante una crisis puede provocar desnutrición crónica, lo que tendrá consecuencias sobre su desarrollo físico, psicomotor y cognitivo (Cusick & Georgieff, 2016).

LA ALIMENTACIÓN ESCOLAR

En un contexto así, asegurar una comida saludable al día es una necesidad urgente que puede salvar vidas.

Además, es clave para el desarrollo físico y cognitivo de los niños, niñas y adolescentes, especialmente para aquellos que están en edades más tempranas.

En este sentido, la alimentación escolar se presenta como una solución clave en contextos de inseguridad alimentaria. Representa una red de seguridad que salva y mejora la vida y que promueve la cohesión social, la estabilidad y la resiliencia durante y después de las crisis. La salud y la nutrición son especialmente importantes para las niñas, que representan el 60 % del total de personas desnutridas en el mundo.

El comedor escolar es un instrumento imprescindible para proteger la salud, la nutrición y la educación de las y los niños, al tiempo que refuerza los sistemas alimentarios locales. Hay numerosas evidencias que demuestran que estos programas aumentan la ratio de acceso de los niños, niñas y adolescentes a la escuela, además de mejorar sus conocimientos (PMA, 2020).

Además, el tiempo dedicado a la alimentación en el ámbito educativo promueve la protección física, el desarrollo emocional y facilita la identificación de casos de abusos o maltratos (Educo & Ksnet, 2022).

La crisis alimentaria va en aumento y afecta a toda la **subregión del Sahel** donde según datos del Programa Alimentario Mundial, en 2022 el número de personas que sufren gravemente hambre se ha triplicado respecto del de 2019. La concatenación de crisis de seguridad, climática y del COVID-19 en la región no han hecho más que aumentar la severidad de la inseguridad alimentaria y reducir aún más las oportunidades de las personas en situación de desplazamiento y refugio y afectadas por la violencia.

Por ello, desde **Educo** seguimos apostando por la educación como vehículo para generar cambios que impacten positivamente en la vida de las niñas y los niños. En concreto, en **Burkina Faso, Malí y Níger** apoyamos a las escuelas con el establecimiento de cantinas escolares, con el suministro de alimentos locales de alto valor nutricional y con la formación y fortalecimiento de los comités de gestión escolar para favorecer su gestión autónoma. También apoyamos, en Burkina Faso, con provisión alimentaria para niñas y niños en situación de desplazamiento no acompañados.

EL TRABAJO INFANTIL

Actualmente hay 160 millones de niños y niñas de 5 a 17 años que trabajan. En términos relativos esta cifra se ha mantenido desde 2016, pero en términos absolutos ha aumentado en ocho millones (OIT & Unicef, 2020).

Casi la mitad de todos los niños, niñas y adolescentes que trabajan, 79 millones, lo hacen en tareas que ponen en riesgo su salud, su bienestar o su desarrollo emocional.

Gran parte de estos niños, niñas y adolescentes que, a pesar de estar en la etapa de la educación obligatoria, no pueden asistir porque sus trabajos se lo impiden.

Tales cifras son alarmantes ya que el progreso mundial contra esta lacra se ha estancado por primera vez desde que la Organización Internacional del Trabajo (OIT) comenzó a realizar su seguimiento, hace dos décadas (OIT & Unicef, 2020).

A esta realidad hay que añadirle otro **importante factor que no hace sino aumentar el trabajo infantil; las emergencias.**

EDUCAR PARA UNA VIDA DIGNA

En conflictos y desastres, las familias pierden su trabajo, las redes sociales y de protección se rompen y las escuelas quedan dañadas. Ante este escenario y con pocas opciones, los niños y niñas suelen empezar a trabajar.

La educación es la herramienta más poderosa para prevenir y frenar el trabajo infantil (OIT, 2006). Por ello, debe establecerse por ley que la edad mínima para trabajar debe coincidir con la edad en la que se termina la educación obligatoria, siempre que no sea inferior a los 14 años (Educo, 2021).

Garantizar el acceso a una educación de calidad, incluir la lucha contra el trabajo infantil en las estrategias nacionales de educación y adaptar los sistemas educativos a las distintas necesidades y realidades son medidas que deben acompañar la apuesta por la inversión en educación.

Además, se debe facilitar la continuidad de los y las adolescentes que quieran seguir estudiando y proporcionar un acceso seguro al empleo a quienes quieran trabajar.

Los niños y niñas que tienen acceso a la educación pueden romper el ciclo de pobreza que está en la raíz del trabajo infantil.

La situación de inseguridad y violencia se va agravando año tras año en Burkina Faso. Al igual que en el caso de **Malí y Níger**, la violencia provoca el cierre de escuelas y el desplazamiento forzado de la población, en especial de la infancia. El desplazamiento se une a la necesidad de encontrar nuevas fuentes económicas y las niñas y niños se ven forzados a trabajar para contribuir al sustento familiar.

Entre 2019 y 2021, **Educo** puso en marcha un proyecto para que niñas y niños que trabajan en minas de oro artesanales en condiciones durísimas y poniendo en peligro sus vidas, pudieran acceder a formaciones técnicas de 8 meses de duración que les permitieran conseguir trabajos seguros y dignos.

EL IMPACTO DE LA DESTRUCCIÓN

El mundo hubiese sido un 12 % más rico si no hubiera habido conflictos armados desde 1970. Pero, además, el coste para los países en desarrollo es mucho mayor que para los ricos, ya que estos últimos pueden beneficiarse gracias a las exportaciones militares aumentado con ello sus arcas públicas (de Groot *et al.*, 2022). Según el Instituto de Economía y Paz, **el coste económico de los diez países más afectados por el conflicto en 2021 está entre el 23,5 % y el 59 % de su PIB** (Institute for Economics & Peace, 2021).

Por su parte, los **desastres naturales** han causado pérdidas económicas de 268 mil millones de dólares en 2020 (AON, 2021). Dicha cifra ha ido en aumento en las últimas décadas y se estima que lo seguirá haciendo por el crecimiento de la población y los efectos del cambio climático (Botzen *et al.*, 2019).

En muchos de estos contextos, la emergencia significa una interrupción de la producción nacional o el desvío hacia la actividad militar. Se destruyen infraestructuras, capital físico, además del colapso de la producción de bienes y servicios y la caída de la inversión extranjera.

Las disrupciones que se crean en el sector educativo debido a una emergencia tienen, entre otros, su traducción económica. En el caso de Ucrania se ha calculado que tan solo en dos meses de crisis las pérdidas de ingresos futuros podrían superar el 10 % anual por estudiante (Angrist *et al.*, 2022).

EDUCACIÓN Y RECONSTRUCCIÓN

La educación es un sector clave que priorizar en la reconstrucción del país porque determinará en gran medida su futuro y el de su sociedad.

La responsabilidad de reconstrucción es del Estado, con el apoyo de la cooperación internacional. Aun así, si esos apoyos no son suficientes, las familias tendrán que tomar decisiones difíciles en un contexto económico muy complicado, de enorme necesidad y con escasas ofertas laborales. Muchas familias se verán obligadas a que sus hijos e hijas sean mano de obra, lo cual impedirá invertir en una educación que retornará en forma de ingresos a largo plazo.

Para revertir esta situación, será importante que se invierta en el sector educativo de manera urgente, incidiendo en que sea de calidad y flexible para adaptarse a las necesidades familiares (Vargas- Barón & Bernal Alarcón, 2005).

La reconstrucción del país dependerá en gran medida de la formación de las nuevas generaciones. Por ello, será clave que todos los niños, niñas y adolescentes, independientemente de su origen social, sean capacitados en múltiples contenidos y habilidades profesionales para estimular las economías nacionales (Barrios-Tao *et al.*, 2017).

En contextos donde las crisis son cada vez de más larga duración, tras los desastres o conflictos, en **Educo** intervenimos con actividades de respuesta humanitarias acompañadas de actividades con un enfoque Nexus. Vinculamos estas actividades con acciones de recuperación, reconstrucción, desarrollo y paz.

Para ello, y para lograr una mejor apropiación y sostenibilidad de las intervenciones con enfoque Nexus, en Educo involucramos los sistemas educativos locales en todas las fases de nuestra acción. El trabajo Nexus de Educo en educación ofrece oportunidades para trabajar de manera más constante con la comunidad educativa, con organizaciones de promoción de derechos de la infancia, con organizaciones locales de desarrollo para lograr mayor resiliencia, para la prevención de conflictos, para responder a los problemas más complejos de las crisis humanitarias y también para promover un trabajo con los Gobiernos de manera que estos puedan reforzar sus capacidades de responder y recuperarse.

PROLIFERACIÓN DE LA VIOLENCIA

Numerosos estudios señalan que los distintos tipos de violencia no aparecen de manera aislada, sino que se suelen reforzar unos a otros. La evidencia demuestra que ser víctima de un tipo de violencia está asociado con una mayor probabilidad de convertirse en víctima de otro tipo. Por ejemplo, niños, niñas y adolescentes que han sido testigos o han experimentado la violencia están más expuestos/as al riesgo de ser víctimas o a ejercer violencia cuando crezcan (Wodon *et al.*, 2021).

Una de las mayores investigaciones sobre conflictos armados y la probabilidad de resurgencia de la violencia tras un acuerdo de paz señaló que en **el 61 % de los 259 casos analizados se volvía a un estado de violencia y con patrones más complicados** (Gates *et al.*, 2016).

La educación puede mostrar dos caras. Puede ser conductora de violencia que alimente los estereotipos, la xenofobia o los antagonismos. Puede ser utilizada como una herramienta de división impidiendo que ciertas minorías accedan al sistema u obstaculizando el aprendizaje de ciertas lenguas o culturas (Bush & Saltarelli, 2000).

EDUCACIÓN SENSIBLE AL CONFLICTO

Pero la educación también puede llegar a contrarrestar las causas fundamentales de la violencia, alimentando valores como la inclusión, la tolerancia, los derechos humanos y la resolución de conflictos. Esto puede reforzar la cohesión social y contribuir a los procesos de reconstrucción a largo plazo.

Igualmente importante es que la educación puede ser una herramienta sustancial en la prevención de los conflictos. Teniendo en cuenta la elevada recurrencia de la violencia en ciertos contextos, un sistema educativo que promueva ciertos valores, que sea relevante e inclusivo puede actuar como un mecanismo de prevención.

La educación es más que un ámbito de la sociedad; es el cimiento que aúna los elementos que componen los fundamentos de las sociedades (Vargas- Barón & Bernal Alarcón, 2005).

Frente a la crisis de seguridad que viven los países del **Sahel** y de la que ya se ha rendido cuenta en este documento, sabemos que la educación puede jugar un rol reproductor o amplificador del conflicto y o bien puede jugar un rol de prevención y reconciliación.

Para potenciar esto último **Educo** implementó un proyecto en **Burkina Faso** para favorecer el diálogo social e interreligioso. Gracias al proyecto se logró promover foros de diálogo fructíferos, endógenos y participativos para construir la cohesión social que es la mayor garantía de una paz duradera. Ello se consiguió mediante la consulta, la promoción de la buena gobernanza y el establecimiento de mecanismos endógeno

EDUCAR PARA CONSTRUIR SOCIEDADES RESILIENTES, PACÍFICAS Y JUSTAS

En este contexto es crucial que la educación tome el papel que le corresponde para reforzar su capacidad para crear sociedades más resilientes.

Por ejemplo, los estudios demuestran que una educación de calidad reduce drásticamente la vulnerabilidad a la muerte por catástrofes meteorológicas (Striessnig *et al.*, 2013). Los niños y niñas con habilidades fundamentales ayudan a las familias a procesar mejor la información sobre riesgos y a actuar en consecuencia.

Una educación de calidad puede combatir la discriminación, incluida la discriminación de género. Reducir las desigualdades en la sociedad es fundamental para limitar los efectos no equitativos del cambio climático y disminuir la probabilidad del estallido de un conflicto (Mokleiv Nygård, 2018).

En resumen, las sociedades educadas y bien formadas están mejor preparadas y tienen mayor seguridad económica, lo que les permite recuperarse con mayor facilidad de una crisis.

LAS CRISIS CONCADENADAS

Tal y como se ha señalado, el siglo XXI se está caracterizando por lo que se denomina crisis complejas.

Según las estimaciones de la organización TheirWorld, **en 2030 casi un tercio de todos los niños, niñas y adolescentes del mundo estarán afectados por múltiples crisis en sus países y territorios** (Moriarty, 2018).

Las catástrofes naturales son cada vez más graves y ocurren con una frecuencia casi cinco veces mayor que hace 40 años, lo que interrumpe la educación de 40 millones de niños y niñas al año, sobre todo en los países de renta baja y media-baja (FCDO, 2022).

Los conflictos (como el de Ucrania) pueden tener, además, consecuencias globales que se hacen sentir en todos los extremos del mundo con graves impactos en la seguridad alimentaria, la inflación y el acceso energético.

En contextos de crisis humanitarias cada vez más recurrentes es fundamental fortalecer los sistemas educativos y la capacidad de los actores locales para enfrentar *shocks* y crisis, y aumentar su capacidad de recuperación. Los sistemas educativos han sido tradicionalmente reactivos a las crisis, con escasas medidas preventivas para garantizar la provisión continua de oportunidades de educación durante las mismas.

Educo apoya en el refuerzo de la capacidad de los sistemas educativos para garantizar una preparación y respuesta eficiente y eficaz ante crisis humanitarias, así como la resiliencia. Este enfoque sirve como oportunidad y permite que la educación procure un cambio transformador y positivo a pesar de la crisis.

Educo acompaña a los sistemas educativos para que estén preparados y tomen medidas para reducir los riesgos ante desastres. En países como Filipinas, Bangladesh o Nicaragua en que los desastres son previsible y recurrentes, Educo vela para incorporar medidas de reducción de riesgos de desastres en el sector educación y mitigar su impacto, y apuesta por la implementación del Marco Integral de Seguridad Escolar.

La urgente necesidad de financiar la Educación en Emergencias

Análisis de la financiación global

La educación se financia por varias vías. En primera instancia, **los Gobiernos nacionales** tienen la obligación de invertir en este ámbito. Concretamente, la Unesco estableció entre el 4 % y el 6 % del PIB o entre el 15 % y el 20 % del gasto público. Lejos de ello, la media mundial para 2019 (último dato) situaba el gasto educativo en un 3,7 % del PIB (Banco Mundial & Unesco, 2022). De media, la aportación de los Gobiernos al gasto total en educación ronda el 60 %. Por otro lado, están **las familias** que suelen contribuir alrededor de un 30 %, porcentaje que aumenta hasta el 39 % para los países de menor renta. Finalmente, al total del gasto nacional en los países en desarrollo se suman las contribuciones de **los donantes** (institucionales y privados) que aportan en torno a un 10 %, aunque con importantes fluctuaciones, tal y como se analizará a continuación.

En un contexto pospandémico, la tendencia alcista en el gasto educativo a nivel mundial se ha visto revertida con una importante contracción de estos fondos. El 41 % de los países de renta baja redujeron el gasto en educación tras el inicio de la COVID-19, con una disminución media del gasto del 13,5 % (Banco Mundial *et al.*, 2022). A este escenario de escasez de fondos hay que sumarle las crecientes necesidades humanitarias derivadas de contextos más virulentos y afectados por el cambio climático y el desplazamiento, tal y como ya se ha señalado.

En esta ecuación, se hace más evidente la relevancia del papel de los donantes para salvaguardar el gasto en educación, especialmente en los contextos de crisis donde el acceso a la educación es más crucial que nunca.



©Educo. Las niñas pueden seguir estudiando en aulas temporales instaladas en zonas seguras para acoger a la infancia desplazada por conflictos en Burkina.

Advertencia: la dificultad de contabilizar la Educación en Emergencias

En un capítulo que se centra en analizar la financiación a la EeE es importante subrayar la enorme dificultad para dar cifras precisas y robustas. Esto se debe en que no existe un acuerdo sobre el alcance de este ámbito (Geneva Global Hub for Education in Emergencies, 2021).

La financiación puede proporcionarse durante un breve periodo de tiempo en una emergencia de inicio rápido para cubrir las necesidades inmediatas de los niños, niñas y adolescentes afectados por la emergencia, o a largo plazo, durante varios años, para mantener la educación en una crisis prolongada en la que los sistemas educativos formales no pueden dar cabida a todos los niños, niñas y adolescentes. En este sentido, la financiación de la EeE se sitúa, tal y como se analizará, en el nexo entre la ayuda humanitaria, la cooperación al desarrollo y la construcción de la paz, que son importantes fuentes de financiación de esta agenda.

A ello se une un mal endémico de la propia estructura de la financiación humanitaria y es que hay pocos mecanismos formales para coordinar

las contribuciones de los distintos donantes. Y, además, los diferentes canales de financiación tienden a funcionar de forma independiente, de acuerdo con los requisitos de sus propios donantes y los procesos de planificación.

Se suma que estos mecanismos son de carácter voluntario, por lo que la información suele ser incompleta, y especialmente el desglose de la EeE que hasta ahora no tenía un código propio en el sistema del Comité de Ayuda al Desarrollo de la OCDE (el más ampliamente utilizado). A ello se une el hecho de que importantes fuentes de información (como es el Clúster de Educación de OCHA⁴ o Unicef) no actualiza la información de manera periódica, lo que impide tener una visión de presente. Por otra parte, hay agencias (como ACNUR) que no hacen un desglose sectorial, lo que impide conocer la financiación de la EeE.

Por último, hay que tener en cuenta que la financiación multisectorial, que ha aumentado en los últimos años, supone que la EeE puede enmascarse en otros sectores y, por tanto, quedar fuera de la contabilidad.

4 Ante una respuesta humanitaria, el sistema de Naciones Unidas se divide por ámbitos para mejorar la gestión y la coordinación entre todos los sectores implicados. Cada uno de estos grupos se les conoce por el nombre de "Clúster". Como para otros sectores, el de educación tiene el suyo propio. Coordinado por Unicef y Save the Children, este clúster está formado por agencias de Naciones Unidas, el Gobierno de Ucrania (en este caso), organizaciones internacionales y nacionales, y el sistema de la Cruz Roja.

La Educación en Emergencias; una prioridad por la que hay que seguir apostando

Tradicionalmente la educación no ha sido una prioridad en los contextos de emergencia. Cuestiones como la alimentación, la salud o el agua han sido consideradas agendas vitales en la primera fase de una respuesta humanitaria. Esta relegación

respondía a un enfoque centrado principalmente en las necesidades urgentes y de una concepción cortoplacista de la ayuda que ha permanecido en las intervenciones de los donantes en los últimos 20 años.

Tras décadas de inadecuada atención y financiación para la EeE, varios donantes y actores humanitarios han comenzado a centrarse en la importancia de un enfoque integral de la acción humanitaria que incluya la EeE.

Cuando el nexo se hace más relevante que nunca

Ya se ha señalado que estamos ante un contexto de crisis prolongadas y concadenadas que acentúan el ciclo de vulnerabilidad. Para dar una solución duradera, las respuestas ya no se pueden limitar a las estructuras tradicionales, sino que deben darse de manera simultánea. Eso significa que la asistencia humanitaria, los programas de desarrollo y la consolidación de la paz se deben concebir de manera integral y coherente dando una respuesta sostenible a las personas antes, durante y después de una crisis.

Se trata de responder a las necesidades inmediatas al mismo tiempo que se garantiza una inversión a largo plazo para abordar las causas sistémicas de la crisis con lo que se logra reducir su impacto y propiciar la paz.

Este es un enfoque que tiene múltiples implicaciones ya que supone, por un lado, romper los silos habituales entre los tres tipos de intervenciones para pensar desde el inicio en el tipo de objetivos que se persiguen y cómo se pueden adaptar estas intervenciones para lograrlos. Se trata de un cambio de visión radical ya que supone dar respuestas en el corto plazo, pero pensando en el largo plazo. Además, parte de la premisa de la necesidad de reforzar (y no reemplazar) las capacidades locales y nacionales existentes en el país afectado. Así lo recoge el llamado *Grand Bargain*⁵ donde la comunidad internacional establece que el 25 % de los fondos vayan destinados a las organizaciones locales.

Cuando centramos la intervención en el sector educativo, el enfoque del nexo coge aún más relevancia para lograr los siguientes objetivos (INEE, 2021; Comisión Europea, 2018).

- **Garantizar el acceso:** respondiendo a las necesidades educativas inmediatas, a la vez que se planifica la continuidad de su educación
- **Promover el desarrollo:** la educación es uno de los pilares de una sociedad más igualitaria y una herramienta eficaz para promover el desarrollo sostenible, pero para ello es necesario formar y capacitar con calidad a lo largo de todas las etapas.
- **Crear sistemas educativos resilientes:** teniendo en cuenta la duración media de las crisis, se necesita crear sistemas educativos que sean capaces de superar los diversos embistes a los que se verán sometidos durante esos años. Eso supone establecer sistemas educativos bien planificados, coordinados y con la inversión necesaria.
- **Ser más eficientes:** se ha reconocido ampliamente que el ámbito de la acción humanitaria y el del desarrollo responden a lógicas distintas y a veces, incluso, contrarias. Así pues, si desde el inicio se planifica de manera estratégica pensando en las diversas etapas y los objetivos que se deben alcanzar se logrará reducir costes y ser más eficientes (INEE, 2021a).

5 El *Grand Bargain* es un acuerdo entre los mayores donantes y las organizaciones humanitarias de asistencia. Tiene como objetivo poner más fondos al alcance de las personas con necesidades y mejorar la efectividad y eficacia de la acción humanitaria. Para ello se crearon una serie de indicadores que los diversos actores humanitarios deben cumplir. Se firmó en la Cumbre Humanitaria Mundial en mayo de 2016.

El primer hito fue la creación del Clúster de Educación en 2007 que puso de relevancia la respuesta coordinada e integral de este sector en contextos humanitarios. En 2010, se aprobó la **primera resolución sobre educación en emergencias en el seno de Naciones Unidas**, lo que reforzó la importancia de esta agenda e instó a la comunidad internacional a incluirla en las respuestas humanitarias de manera activa ante la falta de financiación, además de visibilizar la relevancia de este derecho para la prevención y la protección de los niños, niñas y adolescentes (Asamblea General de la ONU, 2010).

En 2017, se celebró la Cumbre Humanitaria Mundial en la que nació el primer fondo para la educación en emergencias llamado Education Cannot Wait. A nivel técnico, esta agenda ha logrado importantes avances gracias a la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (más conocida por sus siglas en inglés, INEE). Esta es una amplia red de entidades, organizaciones y administraciones cuyo objetivo es promover el derecho a una educación de calidad, segura, equitativa y relevante.

Dentro de la Agenda 2030, la EeE tiene su propio protagonismo a través del ODS4 sobre la educación. Dicho objetivo compromete a los países a “no dejar a nadie atrás” y a garantizar que incluso las comunidades más pobres y marginadas, incluidas las personas en situación de refugio y las personas en desplazamiento interno, tengan la oportunidad de aprender.

A pesar de estos hitos y avances, esta agenda sigue teniendo importantes brechas de financiación a los que los donantes deben responder y seguir impulsando.

Como indicador de la buena salud de la financiación del sector educativo se mide el porcentaje que se le otorga a este ámbito en la totalidad de los desembolsos. La Global Education First Initiative (GEFI) establece que el peso de la EeE debe ser el 4 % y la Campaña Mundial por la Educación es más ambiciosa marcando el 10 % como el mínimo destinado a esta agenda (Campaña Mundial por la Educación, 2022).

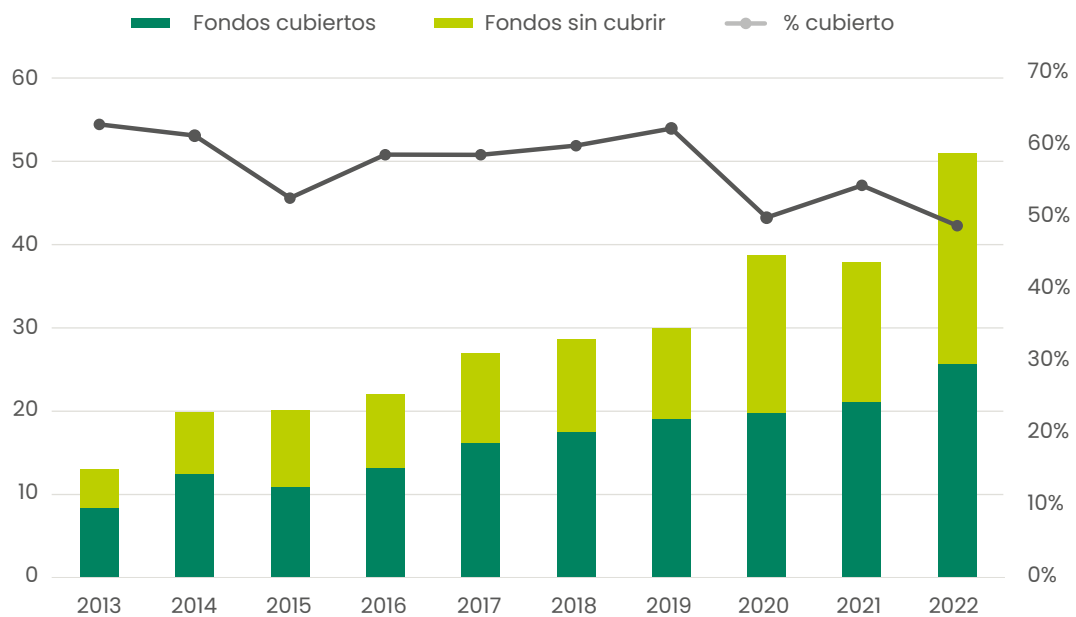
Fondos insuficientes en un contexto de necesidades crecientes

Las necesidades humanitarias

Tal y como se ha señalado, la naturaleza prolongada de las crisis y su intensificada gravedad junto a la frecuencia de las emergencias ambientales harán que las necesidades humanitarias crezcan exponencialmente. Solo por mencionar algunas tendencias; se espera que para 2050 haya 1.000 millones de personas en situación de desplazamiento debido a los

desastres naturales y 3.500 millones sufran inseguridad alimentaria (Institute for Economics & Peace, 2022). Este escenario explica porque, para 2023, 339 millones de personas necesitarán ayuda de emergencia, cifra jamás registrada. Innegablemente, este contexto de necesidades tendrá también un impacto sobre los recursos requeridos para la EeE.

Gráfico 1. Fondos cubiertos vs. fondos no cubiertos en Acción Humanitaria 2013-2022 (millones de dólares)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de OCHA (FTS), Naciones Unidas

Según se ve en el gráfico 1, en 10 años los diez años entre **2013 y 2022, las necesidades de financiación humanitaria se han multiplicado por más de cuatro** llegando a requerir 51.700 millones de dólares en 2022.

No solo crecen las demandas, sino también **el número de países afectados: en una década los países pidiendo ayuda internacional han pasado de 16 a 63**. Otro factor importante es la duración de estas crisis. Más de mitad de los países que recibieron ayuda en 2022 lo llevaban haciendo, al menos, cinco años atrás. Muchos países ven como año tras año las crisis de diversa índole (violencia, desastres naturales) se van sumando, desencadenando una espiral de necesidades que no deja de incrementar. Por ejemplo, en países como Afganistán o Etiopía las necesidades humanitarias de financiación en 10

años han crecido en un 265 %. Mientras, las crisis regionales de Siria y Yemen suman entre las dos un tercio del total del llamamiento global para 2021 (Development Initiatives, 2022).

En resumen, el número de crisis aumenta, las necesidades lo hacen de manera exponencial y la probabilidad de los países de superar la crisis es cada vez menor.

Mientras, la comunidad de donantes no es capaz de mantener la financiación al ritmo de la demanda de las necesidades, a pesar de que **sus contribuciones en los últimos 10 años se han multiplicado por tres**, tal y como muestra el gráfico 1. Si bien en 2013 los fondos aportados cubrían el 65 % del llamamiento, una década más tarde no superan el 50,5 % dejando a millones de personas sin una ayuda clave para sobrevivir⁶. No

6 Véase Appeals and response plans 2022 | Financial Tracking Service (unocha.org), consultado en enero de 2023.

hay indicios de que la brecha entre la demanda de necesidades y su cobertura se vaya a reducir en un contexto marcado por el cambio climático, la inflación, la crisis energética y las restricciones en las exportaciones de cereales.

Las necesidades humanitarias en el sector educativo⁷

Las contribuciones según el Financial Track System

La evolución de las contribuciones a Educación en Emergencias

Los sistemas educativos de estos países no son inmunes a unas crisis que los dañan duramente, lo que implica que aumenten las necesidades de financiación. Según el gráfico 2, **en una década** los llamamientos humanitarios registrados por OCHA a través del Financial Track System (FTS) para cubrir **las demandas educativas han pasado de**

algo más de 400 a 2.900 millones de dólares, es decir, se han multiplicado por seis.

Ante estas necesidades, **los donantes han incrementado sus desembolsos humanitarios al sector educativo en estos últimos diez años. Concretamente, se ha pasado de 163 a 786 millones de dólares, es decir, se ha multiplicado más que por cuatro⁸.** Es importante destacar que el sector educativo ha ido ganando peso en el conjunto del llamamiento global ya que si bien en 2013 las contribuciones para esta agenda representaban el 1,9 % del total de desembolsos, **en 2022 suponían el 3 %.** De media, el peso de la EeE en el total de la ayuda humanitaria durante este periodo de tiempo ha sido del 2,8 %. Es importante señalar que quizás estas cifras no representan con exactitud las aportaciones totales al sector de la educación, ya que puede haber contribuciones que se podrían atribuir a dicho sector, pero que los donantes siguen clasificando como aportaciones “multisector”⁹. Aun teniendo en cuenta esta salvedad, y reconociendo un mayor esfuerzo de la comunidad internacional con la educación, **este porcentaje no alcanza el 4 % marcado por GEFI y**



©Educo. En Filipinas, niños y niñas afectados por catástrofes naturales.

7 Para un análisis pormenorizado de la respuesta en materia educativa a la crisis de Ucrania véase informe-ucrania-primer-aniversario-2023-lr.pdf (windows.net)

8 Véase Appeals and response plans 2022 | Financial Tracking Service (unocha.org) consultado en enero de 2023

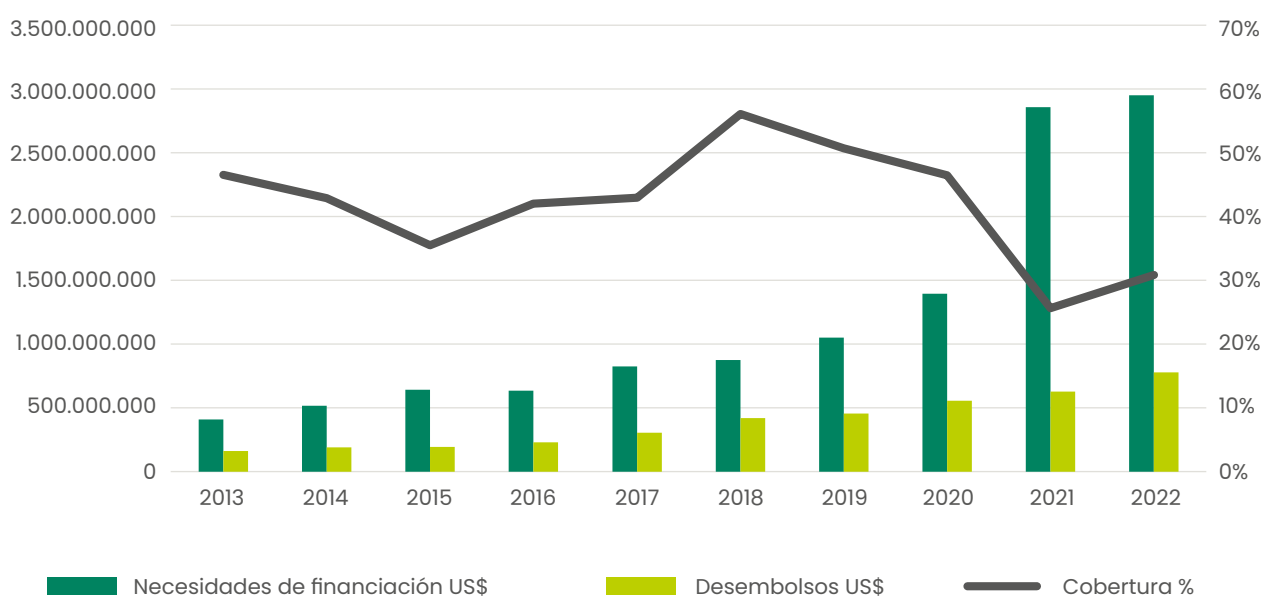
9 Desde 2020-2021, se propuso que la financiación para la educación en los de los Planes de Respuesta para los Refugiados regionales (más conocidos por sus siglas en inglés, RRP) dejase de incluirse dentro de la categoría “multisectorial”. A pesar de este esfuerzo por la transparencia, la realidad es que sigue habiendo mucha inversión en educación que sigue invisibilizada, por lo que no se puede contabilizar ni hacer seguimiento.

aún más lejos del 10 % que demanda la Campaña Mundial por la Educación.

Tal como sucede para los llamamientos en su conjunto, la brecha entre las necesidades y los desembolsos en el ámbito educativo no deja de aumentar, por lo que los esfuerzos de los donantes no mantienen el ritmo creciente de la demanda. Tal y como refleja el gráfico 2, en 2013 cerca del 40 % de las peticiones de fondos estaban cubiertas,

porcentaje que ascendió al 48 % en 2018 y desde entonces no ha dejado de caer drásticamente con un pequeño repunte en 2022 que está por ver si ha sido un punto de inflexión o si por el contrario es circunstancial. En cualquiera de los casos, es importante subrayar que **la infrafinanciación ha empeorado en los últimos cinco años: en 2022 solo se cubrió el 26,59 % de las necesidades.**

Gráfico 2. Llamamientos frente a desembolsos en EeE, 2013-2022 (millones de dólares)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de OCHA (FTS), Naciones Unidas

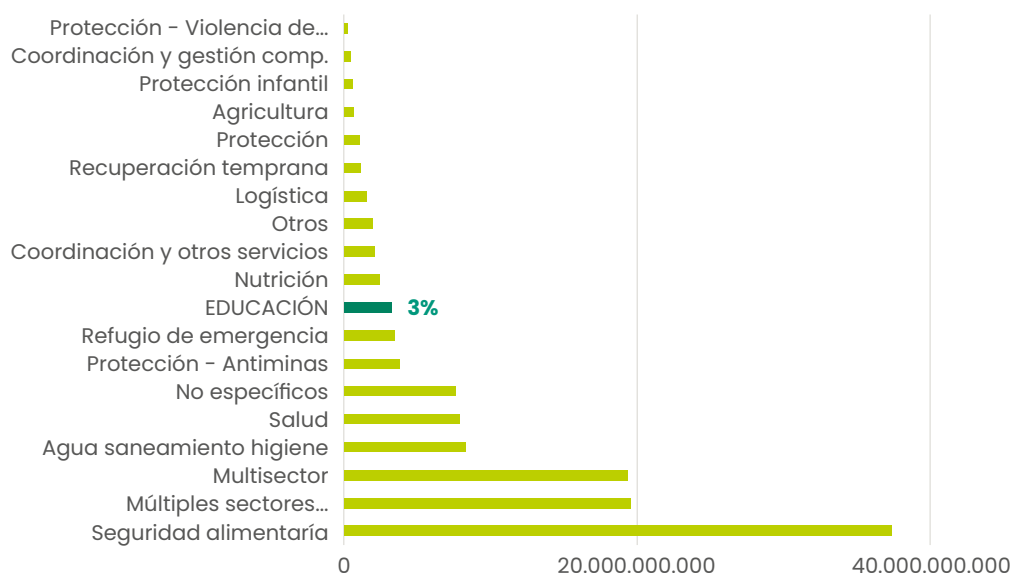
Más de nueve millones de niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento interno no disfrutaron de educación por no haber recibido ayuda a través de los planes de respuesta humanitaria en 2021. (Cazabat & Yasukawa, 2022)

La Educación en Emergencias frente al resto de los sectores

Un análisis de los 19 sectores en los que se divide la respuesta humanitaria arroja importantes resultados del peso de la educación. Tal y como muestra el gráfico 3, la educación en emergencias ocupa el noveno lugar en términos de cobertura de financiación, recibiendo el 3 % del total de los fondos humanitarios desembolsados entre 2016 y 2022.

La seguridad alimentaria, la salud, la nutrición, el agua, saneamiento e higiene y otros sectores recibieron proporcionalmente mucha más financiación. Los sectores que recibieron menos, como la coordinación, la logística, la recuperación temprana, la coordinación y gestión de campamentos y las telecomunicaciones de emergencia, son funciones de apoyo más que de asistencia directa, aunque destaca también el papel marginal de la protección.

Gráfico 3. Contribución humanitaria a los sectores, 2016-2022 (millones de dólares)



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de OCHA (FTS), Naciones Unidas

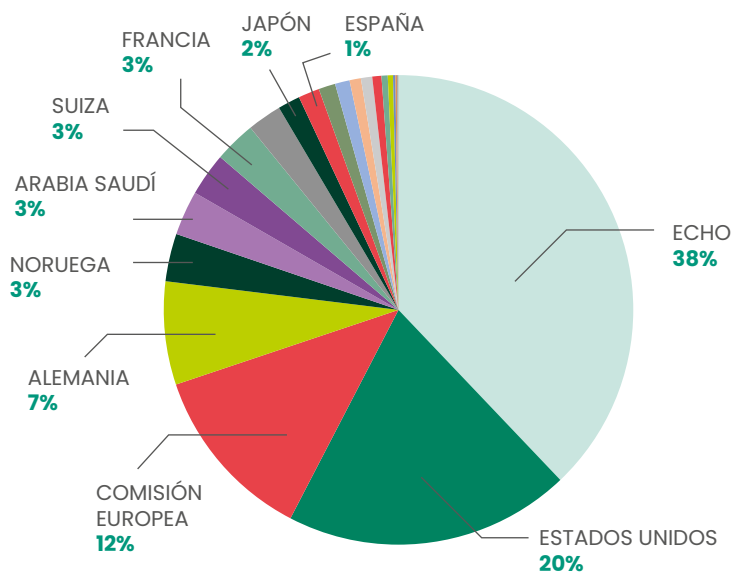
Quién contribuye a la Educación en Emergencias

Tal y como se muestra en el gráfico 4, **esta agenda en 2022 está liderada, fundamentalmente, por cuatro donantes que entre ellos suman el 77 % del total de la financiación.** Estos son ECHO, Estados Unidos, la Comisión Europea y Alemania¹⁰.

El resto de los donantes, alrededor de 20, tienen aportaciones muy marginales. Además, este año incluso se echan en falta grandes donantes como Reino Unido, Nueva Zelanda o Australia.

¹⁰ Se diferencia la financiación que proviene de ECHO y de la Comisión Europea, aunque ambos son dos órganos de la Unión Europea porque en este caso sus contribuciones proceden de presupuestos, políticas y estrategias distintas.

Gráfico 4. Contribución de los donantes a la EeE, 2022



Fuente: Financial Track System, OCHA, Naciones Unidas (consultado en enero 2023)

Un análisis más histórico de los últimos cinco años¹¹, señala que la financiación humanitaria de la educación en contextos de emergencias se sostiene fundamentalmente gracias a pocos donantes (**ECHO, Alemania y Estados Unidos**) que han aportado durante este tiempo casi la mitad de los fondos.

Cabe destacar **la apuesta incondicional y de manera sostenida de la Unión Europea por la EeE que se ha mostrado el claro líder en esta agenda.**

Dar una respuesta urgente

La falta de financiación humanitaria tiene serias consecuencias sobre cientos de miles de niños, niñas y adolescentes. La falta de recursos tiene implicaciones en la calidad y el alcance de la asistencia humanitaria. Por ilustrar esta realidad, el Clúster de Educación señaló que, debido a la falta

de financiación, en 2021 no pudo dar asistencia a nueve millones de niños de los 28 millones identificados. Esta brecha se repite en años previos, lo que significa que **en los últimos cinco años solo se ha podido responder de media al 60 % de los niños, niñas y adolescentes identificados¹².**

En un contexto pospandémico, las necesidades educativas se han disparado y en 2022, 33 millones de niños, niñas y adolescentes requerían esta ayuda, cifra más elevada que antes de la COVID-19. Por ello, urge más que nunca que la comunidad internacional acelere los desembolsos sobre este sector y reduzca drásticamente la creciente brecha. La historia reciente nos indica que la falta de financiación puede en última instancia causar un aumento en las tasas de abandono escolar y fomentar mecanismos negativos de afrontamiento, como el trabajo infantil, el matrimonio infantil, y casos de violencia de género (ACNUR, 2020).

¹¹ Véase gráfico 6 para más detalle.

¹² Es importante señalar que Naciones Unidas hace una distinción entre el número de personas con necesidades humanitarias y el número de beneficiarios a los que el llamamiento pretende dar respuesta. Normalmente, los planes de Naciones Unidas ya parten de una importante brecha reconociendo que no puedan asistir a todos los que lo necesitan. Partiendo de este contexto, todos aquellos a los que no se les pueda dar respuesta, a pesar de estar identificados en el plan, solo se suman a todos aquellos que ya estaban inicialmente fuera de los mismos.

Poniendo rostro a quienes sufren la falta de financiación: las crisis olvidadas

La falta de fondos para la educación tiene rostro. Son millones de niños, niñas y adolescentes que se van a quedar sin acceso a la educación o sin educación de calidad, pero tal y como hemos mencionado antes, esto tiene consecuencias infinitas sobre su protección, su seguridad, su presente y su futuro.

Esta es la realidad a la que se pueden ver abocados los niños y niñas que viven en ciertos países que no solo sufren la imborrable huella de una crisis, sino de una crisis olvidada. Este tipo de contextos son aquellos que reciben poca financiación y están fuera del objetivo mediático. A continuación se presentan algunos casos.

Burkina Faso: el plan de respuesta humanitario de OCHA para 2022 identificó unas necesidades educativas valoradas en 45 millones de dólares para dar respuesta a 751.000 niños, niñas y adolescentes. A finales de año, solo habían recibido 6,1 millones de dólares. Con esta ínfima aportación no podrá dar respuesta más que al 5 % de los niños, niñas y adolescentes identificados, dejando al 95 % sin ayuda educativa (OCHA, 2022c)

Myanmar: ante las enormes necesidades humanitarias dentro y fuera del país, OCHA estimó para 2022 una financiación de 91

millones de dólares para responder a 1,4 millones de niños, niñas y adolescentes. Al cierre del año, solo se había cubierto un 9 % del llamamiento. Reconociendo que los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas debido a esta crisis eran 4,5 millones, los ocho millones de dólares desembolsados son una gota en el océano (OCHA, 2022b)

Malí: una crisis olvidada, prolongada. Un país en un estado frágil en que la financiación para cubrir las necesidades del sector educativo ascendía a 59,4 millones de dólares para 1,4 millones de niños, niñas y adolescentes en 2022. Con un desembolso de cinco millones de dólares, siguiendo con el mismo patrón del año anterior, este monto dejará fuera al menos a la mitad de los niños, niñas y adolescentes identificados (OCHA, 2022a)

Es importante tomar en cuenta que, en este nuevo escenario, la EeE debe incluir programas de educación acelerada, salud mental y apoyo psicosocial para niños, niñas y adolescentes, personas cuidadoras y docentes, así como kits de higiene e instalaciones de agua y saneamiento mejorado, alimentación escolar, entre otros. Todo ello, inevitablemente implica una financiación sin la cual no se podrán dar respuestas a las imperiosas necesidades.

Las contribuciones a los fondos gestionados por OCHA

Dos fuentes clave de financiación para los llamamientos humanitarios dirigidos por la ONU son el Fondo Central para la Acción en Casos de Emergencia (CERF, por sus siglas en inglés) y

los Fondos Humanitarios de País (CBPF, por sus siglas en inglés). Ambos se suelen reflejar en la plataforma del FTS, aunque tienen su propio sistema de información de las contribuciones.

El Fondo Central para la Acción en Casos de Emergencia (CERF)

El CERF se creó en 2005 como un fondo de respuesta de emergencia global con dos objetivos, Por un lado, la ventanilla de respuesta rápida destinada a prestar una asistencia humanitaria rápida y eficaz en caso de nuevas crisis de manera coordinada y priorizada. Por otro lado, la ventanilla para crisis altamente infrafinanciadas a las que este fondo ayuda a ampliar y mantener operaciones de emergencia prolongadas para evitar lagunas críticas cuando no se dispone de otra financiación.

Actualmente alrededor de 40 países reciben fondos del CERF, y en ellos la EeE es uno de los sectores incluidos. Desde 2016 hasta 2022, **el sector de la educación ha recibido 101 millones de dólares, lo cual representa más del 2,6 % del total de la financiación.** Ello muestra, una vez más, que el apoyo a este ámbito sigue siendo muy marginal.

Los Fondos Humanitarios de País (CBPF)

El CBPF es un instrumento que complementa la labor del CERF, pero que a diferencia del anterior funciona a nivel de país. Permite a los donantes apoyar los esfuerzos humanitarios contribuyendo a un único fondo y a los proyectos más prioritarios del país en crisis. Se establece cuando se produce una nueva emergencia o cuando se deteriora una crisis existente y responde a las prioridades establecidas en los Planes de Respuesta Humanitaria de los países en emergencia.

Este fondo lleva en vigor más de 20 años y de media cada año apoya en 20 crisis y sus fondos se distribuyen a diversos ámbitos, incluyendo el sector de la educación. **Desde 2016 a 2022 las contribuciones a este ámbito han ascendido a 319 millones de dólares.** Por ello resulta ser un fondo más consistente en su compromiso con la educación ya que **el peso de este sector**

sobre el total a lo largo de estos siete años ha sido el 5,4 %.

A pesar de estos datos más prometedores, en su valoración de estos dos fondos el Secretario General Adjunto de Asuntos Humanitarios de la ONU ha puesto de manifiesto la escasa financiación al sector educativo, reconociendo ser un “salvavidas” para la infancia y adolescencia (OCHA, 2020).

Las contribuciones a ACNUR

ACNUR tiene como mandato velar por la respuesta a la población desplazada (refugiada y desplazada interna, entre otras) y en este sentido su participación en la agenda de la EeE es fundamental. Teniendo en cuenta la creciente tendencia al alza en el número de personas obligadas a huir de sus hogares, este órgano de Naciones Unidas está bajo la presión de dar una respuesta eficaz y eficiente. Se espera que para 2023, el número de personas en situación de desplazamiento y apátrida ascienda a 117,2 millones, nuevo récord que continúa con el incesante aumento (ACNUR, 2022b).

En los últimos años, el volumen de financiación ha ido aumentando en correspondencia con las mayores necesidades, pero lejos de cubrir las necesidades totales. Ejemplo de ello es **que actualmente el 48 % de los niños y niñas en situación de refugio no van a la escuela** (ACNUR, 2022a), aunque también se han **logrados importantes hitos como el hecho de que en la actualidad el 5 % de las personas en situación de refugio tiene acceso a la educación superior, frente a solo el 1 % en 2019** (ACNUR, 2022a).

Como principal organismo de apoyo a la educación de los niños en situación de refugio, la prioridad de ACNUR es garantizar un acceso sostenido a la educación para todo el alumnado en situación de refugio, tanto en situaciones de emergencia aguda como en situaciones



©Educo. Aulas temporales en Burkina Faso para recibir a los niños y niñas desplazados por los conflictos.

prolongadas. Para ello, se han marcado como objetivo clave reanudar el aprendizaje en los tres meses siguientes al desplazamiento dando apoyo al acceso a programas formales y no formales.

Desde 2016 a 2021, la contribución de los donantes a ACNUR al sector educativo ha ascendido a 1.080 millones de dólares, lo que representa de media un 4,1 % de la financiación total. Estas cifras demuestran lo lejos que están de dar una respuesta adecuada a las necesidades actuales.

En base a un informe del Banco Mundial y ACNUR, se estimó que se requieren 4.850 millones de dólares anualmente para proporcionar educación a todos los estudiantes en situación de refugio en los países de acogida de ingresos bajos, medios-bajos y medios-altos (ACNUR & Banco Mundial, 2021). Según el informe de Save the Children, más de la mitad de esta financiación tendría que ser cubierta por la comunidad internacional (Save the Children, 2018). Concretamente 2.760 millones de dólares, más de 2,5 veces el total de lo que los donantes han contribuido en siete años. Teniendo en cuenta que el 85 % de las personas en situación

de refugio residen en países de renta baja y media, la contribución externa es fundamental para no ahogar los presupuestos nacionales.

Para 2023, ACNUR ha hecho un llamamiento para el sector educativo de 466 millones de dólares, un 4 % mayor que el del año previo. Un tercio de estos fondos se estima que los requería el este y cuerno de África y la región de los grandes lagos (ACNUR, 2022b).

Los fondos globales para la educación

Education Cannot Wait

Reconociendo que la EeE quedaba relegada en la financiación humanitaria y ante la necesidad de dar una respuesta más sostenible a este importante sector, vio la luz en 2016 el primer fondo global de Naciones Unidas dedicado a esta agenda: Education Cannot Wait (EWC). Su creación buscaba obtener mayor compromiso

de los Gobiernos, agencias multilaterales y otros actores de la sociedad civil para conseguir el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4; una educación de calidad, equitativa e inclusiva, también en contextos de emergencias.

Además de elevar el perfil mundial de la EeE, el objetivo de este fondo es dar una respuesta más ágil y conectada entre el nexo humanitario, de desarrollo y de paz (véase cuadro previo) y, con ello, sentar las bases de sistemas educativos sostenibles.

Desde su creación, **el fondo ha logrado invertir 712,2 millones de dólares** dando respuesta a más de siete millones de niños, niñas y adolescentes en 41 países. En febrero de 2023 se celebró una nueva ronda de financiación con el objetivo de llegar a la suma de 1.500 millones de dólares para responder a 20 millones de personas para su respuesta 2023-2026. Lamentablemente, no se ha logrado dicha meta ya que se han recaudado 826 millones de dólares¹³. En cualquier caso, es un monto que supera la cifra de desembolsos hasta la fecha y que ha permitido incluir a nuevos donantes, entre los que se encuentra España. Estos nuevos fondos deberían poder permitir a ECW llegar a zonas geográficas donde hasta ahora no está presente, pero donde las necesidades educativas son enormes, como es el caso de América Central.

El fondo funciona a través de un sistema multilateral y moviliza recursos tanto de desarrollo (43 % de la financiación) como de fuentes humanitarias (31 % de la financiación). Los principales contribuyentes bilaterales del fondo son Alemania, Reino Unido, Estados Unidos, Dinamarca y Noruega. El ECW canaliza su financiación principalmente a las agencias de la ONU y ONG a través de tres

modalidades de inversión: la ventanilla de la Primera Respuesta de Emergencia (FER) para emergencias súbitas, la ventanilla del Programa Plurianual de Resiliencia Plurianual (MYRP) para crisis prolongadas, y la ventana del Mecanismo de Aceleración, para promover bienes públicos. El modelo de ECW está orientado a incentivar a los actores humanitarios y de desarrollo para que planifiquen, preparen y respondan, conjuntamente cuando sea posible, bajo el liderazgo del Gobierno anfitrión.

La Alianza Mundial para la Educación (AME)

A diferencia de ECW, que se centra exclusivamente en emergencias y crisis prolongadas, la Alianza Mundial para la Educación (AME) tiene una visión más amplia. La AME es el mayor fondo mundial dedicado a transformar la educación en los países de renta baja creada en 2002 cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad a todos los niños y niñas.

Desde 2003, 31 donantes han contribuido con 8.000 millones de dólares, aunque los cinco principales (Reino Unido, Noruega, Holanda, Comisión Europea y Estados Unidos) han aportado la mitad de los fondos.

Siendo un fondo de desarrollo, tiene un mecanismo de **respuesta a emergencias para países frágiles y en conflicto al que se han destinado el 55 % del total de fondos acumulados del AME en 2022, superando los 4,4 mil millones de dólares**. Desde 2019 a 2022, este instrumento para contextos de crisis ha sufrido un importante crecimiento, representando un aumento del 33 %, tendencia que se explica fundamentalmente por el contexto de la COVID-19.

¹³ Véase World Leaders Announce Over US\$826 Million in Pledges to Education Cannot Wait at High-Level Financing Conference

La AME desembolsa fondos acelerados en ocho semanas para intervenciones críticas como refugios temporales, construcción de aulas, comidas escolares, suministros escolares, pagos a profesorado y becas escolares. Las subvenciones son flexibles y pueden ajustarse para permitir a los países pasar fácilmente del modo de respuesta de emergencia al de desarrollo a largo plazo promoviendo también el nexo. Esta labor también la consigue gracias a su rol de interlocución con todos los actores (humanitarios y de desarrollo), evitando la fragmentación en la planificación y en su financiación.

Contribuciones del Banco Mundial

El Banco Mundial tiene una larga trayectoria trabajando en países frágiles, en conflicto y violencia, incluyendo inversiones en la educación. Hasta **2021, sus desembolsos en este ámbito han ascendido a 6.200 millones dólares, lo que representa el 26,5 % del presupuesto total del**

banco para el sector educativo (Holland *et al.*, 2022). La mayor parte de esta financiación es en forma subvenciones y se concentra en las regiones de África Subsahariana, Oriente Medio y Norte de África.

El enfoque del Banco Mundial en el sector educativo ha ido variando a lo largo de estos últimos años. Ha pasado de estar centrado en procesos de reconstrucción en situaciones de posconflicto a apoyar a los Gobiernos y sus sistemas nacionales para desarrollar sus instituciones para que tengan la capacidad de asegurar los servicios educativos durante y después de la crisis. Además, ha fortalecido el enfoque de la prevención y da respuesta a las necesidades educativas de las comunidades que se ven obligadas a desplazarse y sufren las consecuencias de la desigualdad o la exclusión. Muy alineado con la estrategia del nexo, el banco tiene como objetivo proveer una visión desde el desarrollo y la sostenibilidad a las fases de emergencia, tal y como señala la Estrategia de Fragilidad, Conflicto y Violencia 2020-2025 (Holland *et al.*, 2022).



©Educo. Niños y niñas afectados por las catástrofes naturales. Su escuela y todo el material han sido dañados por una tormenta en Filipinas.

La respuesta de España

Su compromiso financiero

El baile de cifras

Dar una visión completa e integral de la contribución a la EeE, tal y como se ha señalado, es siempre un reto complicado de alcanzar. Las diferencias que arrojan la contribución de España a los llamamientos de Naciones Unidas en materia educativa y el seguimiento que hace el propio Ministerio es ejemplo de ello.

Reconociendo que no todas las aportaciones de España responden a los llamamientos, y que, por tanto, no deberían estar reflejados en ese registro, es cierto que sí que lo son una gran mayoría. Eso significaría que la brecha entre una fuente y otra podría reducirse si se reportasen todas las contribuciones que respondiesen a los llamamientos.

Asimismo es importante reconocer que España ha empezado, a diferencia de otros muchos

donantes, a utilizar el código de referencia específico para la EeE del Comité de Ayuda al Desarrollo, lo cual ayuda a tener una foto más clara de sus aportaciones a esta agenda.

Desde Educo se ha optado por utilizar ambas fuentes reconociendo estas diferencias entre las fuentes dado que ambas nos dan información cualitativa y cuantitativa relevante. Por un lado, Naciones Unidas nos permite recoger un periodo temporal más amplio y ver la tendencia de España en la última década y además permite comparar con otros donantes y entender qué papel juega en el contexto internacional. Por otro lado, la fuente del Ministerio nos permite tener un desglose mayor y entender, aunque sea de los últimos tres años, los canales empleados y la diversidad de administraciones, además de ser la información más completa.

La apuesta incipiente por los fondos humanitarios hacia la EeE¹⁴

Las contribuciones a los llamamientos de Naciones Unidas

La contribución total de España

La contribución de España a los llamamientos humanitarios de Naciones Unidas ha sufrido muchas alteraciones en la última década, lo que ha significado una caída abrupta pasando de 66,3 a 40,4¹⁵ millones de dólares de 2013 a 2022. Si bien es verdad que, en 2016, los desembolsos tocaron

14 Para un análisis pormenorizado de la respuesta de España en materia educativa a la crisis de Ucrania, véase informe-ucrania-primer-aniversario-2023-lr.pdf ([windows.net](https://www.windows.net)).

15 ES importante subrayar que hay otros 15,2 millones de dólares que no están contabilizados en el monto de 2022 (40,4) ya que son anuncios de contribuciones no realizados. En el momento en que se hagan efectivos la contribución española aumentará hasta los 55,6 millones de dólares.

su punto más bajo con 33,1 millones de dólares, parecía que se vislumbraba una tendencia alcista desde entonces que, sin embargo, no ha llegado a consolidarse. Esto se refleja en los datos de 2022 que volvieron a desplomarse con un recorte del 41 % con respecto al año previo, tal y como se muestra en el gráfico 5.

La contribución a EeE de España

En este contexto de cambios, sin una tendencia clara, se analiza cuál ha sido el compromiso de España a la educación en emergencias en base a los datos registrados por el Financial Track System. Según se ve en el gráfico 5, durante esta década ha habido muchas variaciones, con años en los que no se registraron desembolsos, aunque se destaca una tendencia positiva desde 2020 que continúa en estos últimos años. En términos de volumen, **los desembolsos para el sector educativo en los últimos diez años ha ascendido a 12,2 millones**

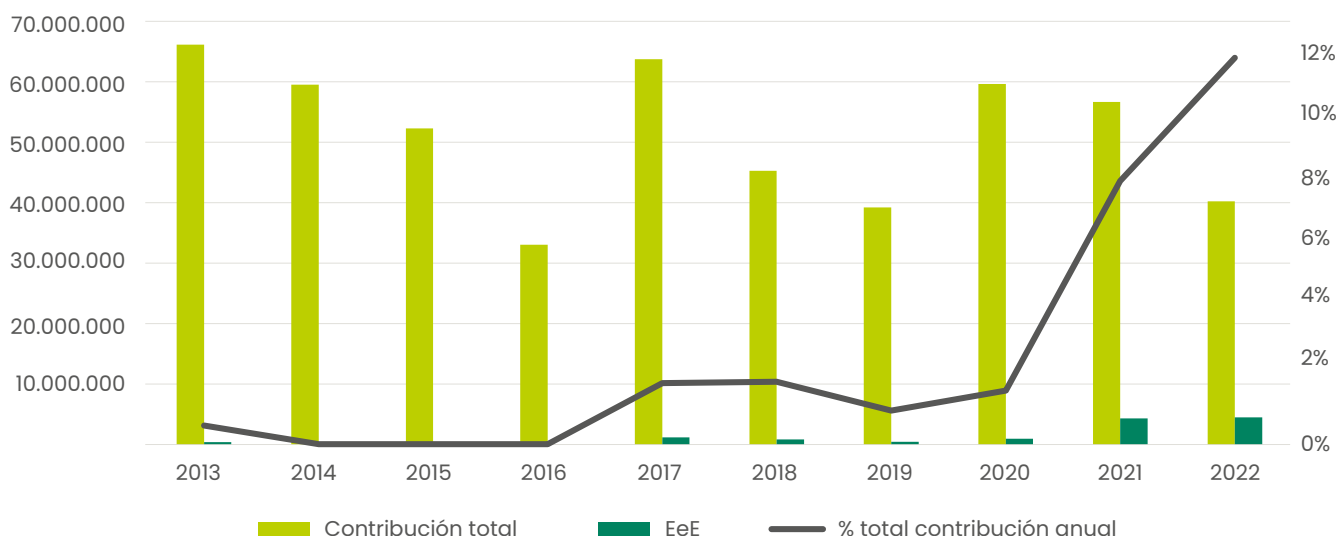
dólares, aunque en los últimos tres años se han concentrado el 80 por ciento de los fondos.

En términos netos el peso de la EeE, de media, se ha limitado al 2,5 %, cifra que no llega ni al 4 % establecido por el GEFI y está aún más lejos del 10 % que reclama la Campaña Mundial de Educación. Sin embargo, es importante subrayar que tanto en 2021 y 2022 estos porcentajes han aumentado notablemente, 7,5% y 11% correspondientemente.

“La escuela online ha sido nuestra solución para mantener las escuelas abiertas a pesar de los bombardeos y ataques, pero no todos los niños tienen acceso a Internet ni tienen un dispositivo, por lo que estamos generando una brecha de desigualdad en las propias clases, aunque no queramos”.

Alisa, directora de un colegio de Leópolis (Ucrania).

Gráfico 5. Contribución de España a los llamamientos de Naciones Unidas vs. contribución a EeE, 2013-2022 (millones de dólares)



Fuente: Financial Track System, OCHA, Naciones Unidas (consultado en diciembre 2022)

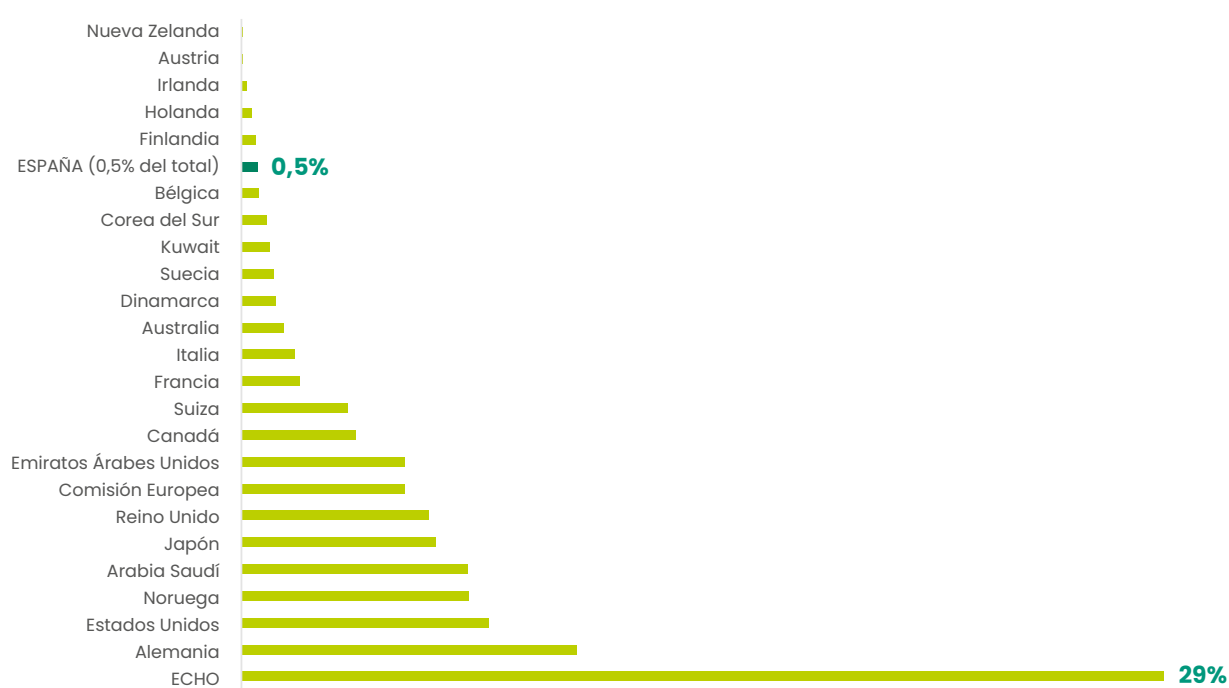
La contribución de España a EeE frente al resto de los donantes

Entre 2018 a 2022, España ha desembolsado 10,7 millones de dólares para EeE de según los registros del FTS. Si se compara con el resto de la comunidad de donantes, estos flujos representan un 0,5 % del total de la financiación a educación en emergencias en este periodo de cinco años. Ello coloca a España en el sexto puesto a la cola

entre los principales 25 donantes, tal y como se ve en el gráfico 6.

Sin embargo, la mayor apuesta de España por esta agenda en los últimos años le ha permitido duplicar su contribución entre el conjunto de los donantes. En 2022, su aportación fue del 1 % lo que le ha permitido subir escalones entre los países contribuyentes, aunque sigue estando en el décimo puesto por la cola (véase gráfico 4).

Gráfico 6. Contribución de los principales donantes a EeE, 2018-2022 (%)



Fuente: Financial Track System, OCHA, Naciones Unidas (consultado en enero 2023)

Las contribuciones a la Educación en Emergencias según el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación

La cooperación española, por su parte, contabiliza los desembolsos de ayuda internacional y desde 2019 categoriza específicamente la educación en emergencias a través del nuevo código creado por el Comité de Ayuda al Desarrollo de la OCDE (72012).

Gracias a este nuevo desglose se puede hacer un seguimiento más detallado de esta agenda. Además, refleja la totalidad de la contribución de España, cuestión que no sucede con el FTS, que ofrece una visión más parcial ya que no se registran todos los desembolsos.

Según esta fuente, **entre 2019 y 2021¹⁶ la contribución de España a la EeE ha alcanzado los 17,1 millones de euros con una tendencia creciente en estos años, con un volumen que se ha multiplicado casi por cuatro.**

En estos tres años, la cooperación española ha ampliado no solo el volumen de ayuda destinada a la EeE sino, además, las entidades canalizadoras con una clara preponderancia por la ayuda bilateral frente a la multilateral. En términos geográficos hay una enorme representación geográfica de América Latina, Oriente Medio, Asia y África.

Cabe destacar la importante contribución no solo de la Administración general del Estado (a través de la Oficina de Acción Humanitaria de la AECID) sino también de varias comunidades autónomas (entre las que destaca la Comunidad Valenciana y el País Vasco) como entidades locales (con un lugar importante de Mallorca y Bilbao). Cabe destacar el caso de Extremadura, especialmente, y en menor medida Bilbao y San Sebastián, por hacer aportaciones de manera estable a lo largo del periodo analizado. No solo representa la apuesta y el compromiso de estas entidades a la EeE si no que, además, esta estabilidad muestra que se necesitan inversiones de larga duración para hacer frente a las necesidades financieras de este ámbito.

Tabla 1. Desembolsos de la cooperación descentralizada hacia la EeE, 2019-2021 (millones de euros)

		2021	2020	2019	Total
TOTAL		8.874.366	5.829.827	2.399.193	17.103.387
Agencia	AECID	6.523.927	5.464.357	1.850.090	13.838.374
CC. AA.	VALENCIA	1.507.811	300.000		1.807.811
	PAÍS VASCO	450.000			450.000
	CATALUÑA			370.000	370.000
	EXTREMADURA	111.000	45.900	175.000	331.900
	CANTABRIA	110.000			110.000
	MADRID	80.000			80.000
	CASTILLA LA MANCHA	25.000			25.000
Entidades locales	MALLORCA	36.278			36.278
	BILBAO	15.930	15.930		31.860
	MÁLAGA	7.526			7.526
	CÓRDOBA	7.000			7.000
	SAN SEBASTIÁN	1.560	5.200		6.760
	ZARAUZ			6.000	6.000
	GUADALAJARA	5.400			5.400
	ERENTERIA	3.000			3.000

Fuente: elaboración propia en base al volcado de la DGPOLDES

16 2021 es el último año para el cual hay datos publicados. Véase [Infoood.maec.es](https://infood.maec.es).

Igualmente destacable es el hecho de que **el peso de la EeE dentro la ayuda humanitaria** haya ido aumentando en los últimos tres años, llegando a suponer **el 8 % en 2021**. Sin duda, este

porcentaje es una buena muestra del esfuerzo de la cooperación española por la EeE que está muy cerca de alcanzar la meta del 10 % propuesta por la Campaña Mundial por la Educación.

Tabla 2. Contribuciones de España a la EeE 2021-2019, según DGPOLDES (millones de euros)

	2021	2020	2019
Ayuda Humanitaria (M€)	114.878.120	97.942.155	62.076.452
Educación en Emergencias (M€)	8.874.366	5.829.827	2.399.193
% contribución	8 %	6 %	4 %

Fuente: elaboración propia en base al volcado de la DGPOLDES

Las contribuciones a los fondos gestionados por OCHA

El Fondo Central para la Acción en Casos de Emergencia (CERF)

España ha sido un donante constante al CERF desde su creación en 2005, lo que le ha permitido situarse en el puesto décimo con una contribución que alcanza los 213 millones de dólares. Sin embargo, los fondos que ha aportado han ido variando enormemente desde 2006, con una máxima contribución en 2008 de 45 millones de dólares, y un descenso desde 2012. Desde entonces hasta 2022, su contribución ha sido en media de 3 millones de dólares anuales¹⁷.

Dado el propio funcionamiento de este fondo, las contribuciones de los donantes van a una bolsa común que se utiliza según las necesidades de cada emergencia. Por ello, no se puede trazar la aportación exacta de España a la EeE, pero se pueden obtener datos indicativos. Sabiendo que de **2016 a 2022** el peso de la educación en

el total de la financiación de todos los donantes fue de 2,6 % (véase más arriba) y asumiendo esta proporcionalidad, **la contribución de España a la EeE en este periodo sería de 425.847 dólares.**

Tal y como muestran estas cifras, la EeE sigue teniendo un papel muy marginal. Si bien es cierto que España tiene poco poder de decisión sobre dónde pone la OCHA los recursos, sí puede trabajar para que la EeE se considere una agenda prioritaria, en el mismo nivel que la ayuda alimentaria o el agua, saneamiento e higiene.

Los Fondos Humanitarios de País (CBPF)

La contribución de España al CBPF desde su creación en 1999 hasta 2022 ha sido de 103 millones de dólares, situándola a la cola de los donantes¹⁸.

De la misma manera que se ha señalado para el caso del CERF, las aportaciones de España a este fondo también han sufrido importantes variaciones con una máxima aportación en 2010 con 33 millones de dólares y, tres años más tarde, un recorte de un 66 %. Desde 2014 ha mantenido

17 Véase [Home - CERF Data Hub \(unocha.org\)](https://www.unocha.org/cerf/data-hub), consultado en enero de 2023.

18 Véase [Welcome to Country Based Pooled Funds Data Hub \(unocha.org\)](https://www.unocha.org/cbpf/data-hub), consultado en enero de 2023.



©Educo. Niñas refugiadas rohingya pueden seguir con su educación en Cox Bazar, Bangladesh.

una tendencia más estable con una aportación media anual de unos 4 millones de dólares.

Siguiendo con los mismos principios que el CERF, el CBPF es un fondo que no permite a los donantes asignar contribuciones a sectores específicos, pero sí a emergencias concretas. Así, por ejemplo, en los últimos años España ha participado fundamentalmente en la respuesta de Siria, Yemen, Territorios Palestinos y Nigeria, y en 2022 exclusivamente en la de Ucrania. Para poder hacer una estimación aproximada de cuál podría ser la aportación de España a la EeE y asumiendo la misma regla de proporcionalidad que para el

conjunto de la comunidad de donantes (donde el peso de la educación ha sido del 5,4 % del total), **su contribución entre 2016 a 2022 ha sido de 1.031.675 de dólares.**

Las contribuciones a ACNUR

La aportación del Gobierno de España a la agencia para las personas en situación de refugio ha tenido una tendencia positiva desde 2018 hasta 2022, periodo en el que su aportación se ha multiplicado por tres. En total la contribución durante este periodo alcanza los 100,5 millones de dólares. En relación con el resto de la comunidad internacional, **España ha logrado estar entre los 20 principales donantes, con oscilaciones en su posición en los últimos cinco años¹⁹.** Desde 2020, se ha vuelto a unir al grupo de donantes clave de la agencia, recuperando su nivel de apoyo anterior a la crisis económica.

Merece especial atención la aportación privada (de la sociedad y entidades privadas) canalizada por **ACNUR en España**. Durante el periodo **2018 a 2022** ha logrado recaudar **536,5 millones de dólares. Desde 2018, es el primer contribuyente privado a la agencia para las personas en situación de refugio, excepto en 2022 cuando se situó en segundo lugar.** Este es un fiel reflejo del compromiso y la solidaridad de la ciudadanía y el sector privado por la situación de las personas en situación de desplazamiento.

Con relación a la contribución específica a la EeE, no se puede saber los montos concretos ya que ese desglose no es público. Lo que sí se conoce es bajo qué criterio se dan los fondos en los que se pueden distinguir cuatro categorías, tal y como se muestra en el gráfico 7.

19 Véase [Donor ranking \(unhcr.org\)](https://donor-ranking.unhcr.org/), consultado en enero de 2023.

Gráfico 7. Distribución según tipos de fondos

FONDOS FLEXIBLES			
Fondos no dirigidos	Fondos ligeramente dirigidos	Fondos dirigidos	Fondos fuertemente dirigidos
Contribuciones sin restricciones para uso que pueden distribuir según necesidades	Asignación de recursos a una serie de países y actividades en una región o situación determinada, o a un pilar, tema o actividad específicos de acuerdo con las prioridades establecidas	Contribuciones para un país concreto sin más limitaciones	contribuciones destinadas a un proyecto o sector específico dentro de un país

Fuente: ACNUR, 2022

Entre las formas de financiación se distinguen cuatro tipos: los fondos no dirigidos, los fondos ligeramente dirigidos, los fondos dirigidos y los fuertemente dirigidos. La financiación flexible (la compuesta por fondos no dirigidos y fondos ligeramente dirigidos) es aquella que permite asignar recursos de manera más estratégica y responder de manera más eficiente y eficaz (Geneva Global Hub for Education in Emergencies, 2021). Gracias a este tipo de fondos se puede iniciar una respuesta a una emergencia súbita, impulsar operaciones infrafinanciadas y cubrir vacíos sectoriales. En este último caso se encuentra la educación. Según los últimos datos recogidos, en 2021 ACNUR identificó unas necesidades presupuestarias de 455 millones de dólares para programas de educación. De ellas, solo 51 millones fueron fondos dirigidos a este ámbito y 146 fueron asignados desde ACNUR como fondos flexibles. Eso significa que **solo se pudo cubrir el 45 % de las necesidades de la EeE.**

La financiación flexible es decisiva para sufragar los costes fundamentales de la educación (salarios y apoyo a profesorado, infraestructuras escolares y material didáctico básico), sin los cuales los niños, niñas y adolescentes en situación de refugio

no pueden acceder de forma previsible a una educación de calidad. Hay países que deciden destinar un porcentaje de su financiación a este sector bajo la categoría de fondos flexibles (ACNUR, 2022d).

Por su parte, la contribución total de **España** en el periodo 2017 al 2022 se ha canalizado en un 81 % con fondos dirigidos y solo un 19 % con fondos flexibles. Es importante revertir estos pesos, y ya se está haciendo puesto que en 2021 el 39 % de los fondos fueron flexibles y en 2022 lo fue el 25 %. **De cara al futuro será importante consolidar esta tendencia y movernos hacia el 50 % de los fondos flexibles y destinar recursos hacia la educación**, siguiendo el ejemplo de países como Noruega o Malta.

Los fondos globales para la educación

Education Cannot Wait

España ha participado por primera vez en la conferencia de donantes que se ha celebrado en febrero de 2023. Este es sin duda un hito que

muestra de nuevo el compromiso del Gobierno por esta agenda. Ahora es importante que a lo largo de los próximos meses pueda concretar su aportación teniendo en cuenta el compromiso del ejecutivo con el aumento de la ayuda oficial al desarrollo²⁰. El hecho de formar parte de los 19 donantes que componen el fondo le permitirá participar en el diseño y definición de la estrategia del fondo.

Cabe destacar, además, que en su intervención en dicha conferencia, la Secretaria de Estado de Cooperación Internacional habló de las prioridades de la cooperación española en esta agenda poniendo énfasis en el enfoque de género y el impacto de la educación sobre las niñas, la relevancia del triple nexus y el caso de Afganistán.

La Alianza Mundial para la Educación (AME)

El nulo rol que tiene España en el fondo ECW contrasta con **la prioridad que le ha dado a la Alianza Mundial para la Educación**, si bien su compromiso no ha sido constante. En las primeras conferencias de donantes, de 2004 a 2014, España desembolsó 354 millones de dólares, convirtiéndose en el tercer donante (GPE, 2011). Con el cambio de Gobierno y en un contexto de crisis financiera, España no volvió a hacer ninguna aportación durante cuatro años hasta 2018, cuando se comprometió con dos millones de dólares para el periodo de reposición 2018–2020.

En 2021, España se comprometió con 20 millones de euros, a la espera de poder mantener dicha cuota los siguientes años, recuperando con ello la senda del crecimiento, aunque aún lejos de su

aportación inicial. A finales de 2022, España anunció su aportación anual que finalmente se redujo a 250.000 de euros que irá destinada a Níger para apoyar el Programa Sectorial de Educación y de la Formación 2014–2024²¹. Este drástico recorte en la financiación a la AME no es una señal positiva de la apuesta de España por la educación y vuelve a mostrar la volatilidad de su compromiso. Hasta la fecha, **España ha desembolsado 364 millones de dólares, a pesar de sus años de ausencia, lo que le sitúa como el décimo donante.**

Tal y como se ha señalado anteriormente, la AME destina un 55 % a emergencias lo que llevado al caso español supondría **desembolsos para la EeE por valor de 200 millones de dólares desde 2004.**

Contribuciones al Banco Mundial

La Estrategia de Fragilidad, Conflicto y Violencia (FCV) 2020–2025 se implementa a través de la Asociación Internacional de Fomento (AIF) (Banco Mundial, 2021). La AIF se financia fundamentalmente por las contribuciones de los países ricos que se destinan a un amplio número de sectores (cambio climático, género, capital humano o infraestructuras) según las necesidades.

Los donantes se reúnen normalmente cada tres años para reponer nuevos fondos y en 2021 lograron alcanzar la cifra récord de 23 mil millones de dólares para el periodo **2022–2025. Aun sabiendo que es una bolsa que excede a la EeE**, nos permite conocer la contribución de España. Concretamente para esta última reposición de fondos, **España aportó 348 millones de dólares,**

20 La nueva Ley de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global, aprobada en febrero de 2023, da rango legal al compromiso adquirido por España de destinar el 0,7 % de la Renta Nacional Bruta a Ayuda Oficial al Desarrollo en 2030.

21 Véase https://www.aecid.es/ES/Paginas/Sala%20de%20Prensa/Noticias/2022/2022_12/07_ContribucionesOOII.aspx. Consultado el 8 de diciembre de 2022.



©Educo. Niños y niñas reciben educación gracias a nuestros programas educativos en Cox Bazar, uno de los campos de refugiados más grande del mundo en Bangladesh.

lo que representa un 1 % de lo recaudado (Banco Mundial, 2022). Para el periodo anterior, celebrado en 2019 de manera excepcional para cubrir las inmensas necesidades derivadas de la pandemia, **España aportó 291 millones de dólares** (Banco Mundial, 2020).

Si bien son montos que exceden muy por encima a cualquier otro tipo de fondos descritos previamente es importante subrayar que se trata de inversiones que cubren muchos ámbitos, aunque el social es el que recibe más recursos²².

22 Véase <https://aif.bancomundial.org/es/financiamiento>

Su compromiso político

El compromiso de España con la EeE no solo tiene su cara financiera, sino que también se puede demostrar a través de su apuesta política. Para ello, en esta sección, se va a analizar en qué medida este ámbito se incluye en los principales discursos y acciones del ejecutivo en los foros internacionales y en las menciones del poder legislativo. Para complementar esta visión se examina cómo se ha incluido esta temática en las estrategias regionales o de país, cómo se ha estructurado a nivel organizativo dentro de la administración y cómo se recoge en los principales marcos normativos que regulan la cooperación al desarrollo.

La Educación en Emergencias en la agenda política

Los discursos de los representantes de los Gobiernos en las **sesiones anuales de la Asamblea de Naciones Unidas** son un buen termómetro para ver el impulso que los países quieren dar a ciertas agendas en el contexto internacional. Por ello, se ha analizado la participación del **presidente Pedro Sánchez** desde 2019 a 2022 y lo que se extrae es que **ni la educación en emergencias, ni la educación en un sentido más amplio, ha sido mencionada en sus discursos**. Solamente en su última intervención en 2022, el presidente del ejecutivo ha hecho referencia a la educación dentro del reto de la transición digital considerando las soluciones tecnológicas como un instrumento clave para el acceso a la educación.

La **Cumbre sobre la Transformación de la Educación**, celebrada en septiembre de 2022, fue convocada por el Secretario General de Naciones Unidas con el objetivo de poner a la educación en lo más alto de la agenda global ante el retroceso

en los avances educativos como consecuencia de la pandemia y para transformar la educación en un contexto de constantes cambios. Sin duda, esta era una oportunidad única para que España demostrase su compromiso con esta agenda al nivel más elevado y especialmente con los contextos de emergencia. Sin embargo, **solo mencionó el apoyo de España a la Declaración de Escuelas Seguras**. También es importante destacar que la representación de España en la cumbre quedó relegada al Secretario de Estado de Educación, un rango político inferior al de otros Estados. Por último, hay que señalar que la EeE sí fue seleccionada como uno de los temas claves en los que se enfocó la cumbre (junto a temas de financiación, acceso, brecha digital, transformación de la educación y promoción de la equidad de género) pero, a diferencia de otros donantes, España no participó en las sesiones relativas a esta cuestión.

La **Declaración sobre Escuelas Seguras**, tal y como se ha mencionado, es un compromiso intergubernamental no vinculante a nivel político que se creó en 2015 a iniciativa de Noruega y Argentina. La Declaración tiene el objetivo de proteger a estudiantes, docentes y escuelas durante un conflicto, para lo cual los firmantes deben adaptar su legislación nacional y políticas militares. Hasta la fecha, hay 116 países adheridos. España lo hizo en 2015. A lo largo de estos años se han celebrado periódicamente conferencias que permiten a los países hacer balance de los progresos realizados en la aplicación de la Declaración, compartir buenas prácticas y fomentar colaboración entre países. España acogió la tercera conferencia en 2019 en Palma de Mallorca, y como parte de sus compromisos adquiridos realizó un curso sobre escuelas seguras en 2021 dirigido a representantes de Ministerios de

Defensa, Educación, Asuntos Exteriores e Igualdad de terceros países. España ha demostrado estar comprometida con esta agenda, que esperamos siga impulsándose en el contexto internacional.

De manera más reciente, España ha acordado con Unicef y con la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) la creación del **Centro de Tecnología GIGA** en Barcelona que tiene como objetivo eliminar la brecha digital y conseguir que en 2030 todos los niños, niñas y adolescentes, comunidades y escuelas estén conectadas a Internet. Para ello se está mapeando cuántas escuelas hay en el mundo y cuál es su conectividad. Este proceso que estará en marcha hasta finales de 2023 pretende, además, ofrecer asesoramiento a los países para mejorar su acceso a Internet e incentivar al sector privado para cubrir estas brechas al mismo tiempo que propone las soluciones tecnológicas que mejor se adaptan. La experiencia de la pandemia y otras crisis como las de Ucrania nos indican que en contextos de emergencia la escuela en línea puede ser una herramienta que permita al alumnado continuar con sus estudios y seguir en contacto con sus pares y docentes. En este sentido, aplaudimos que España se haya comprometido con esta iniciativa ya que puede ser una manera de mitigar los enormes costes que tiene para la infancia ver interrumpida su educación. El Gobierno central, la Generalitat de Cataluña y el Ayuntamiento de Barcelona van a invertir en los próximos tres años 17,5 millones de euros.

La Declaración de Charlevoix sobre la Educación de Calidad representa un importante hito lanzado en el seno del G7 en 2018 que reconoce que invertir en la educación de las niñas y las mujeres se considera una prioridad, también para las que

están en desplazamiento o refugio en situaciones de conflicto y crisis. España se adhirió a esta declaración ese mismo año como parte de su compromiso a su política exterior feminista (Sánchez & Trudeau, 2018). Un año más tarde Francia creó la Iniciativa de Género en el Centro poniendo en el foco en los países de Sahel y comprometiéndose a poner el género en el centro de sus estrategias de cooperación educativa. España no forma parte de esta iniciativa a pesar de que estos países están entre sus prioridades geográficas²³. De la misma manera, España no ha hecho ningún desembolso financiero vinculado a esta iniciativa²⁴.

A nivel parlamentario, se ha analizado en qué medida la EeE es parte de las preocupaciones de los miembros de la Comisión de Cooperación Internacional, ya que es el órgano que tiene esta agenda bajo sus competencias. A lo largo de esta legislatura, la EeE ha tenido un papel muy marginal en las discusiones, ponencias y debates de los diputados y diputadas de esta comisión. Apenas ha sido mencionado en las comparecencias del ejecutivo, con casos excepcionales como cuando se habló de la contribución de la cooperación española para apoyar a las niñas en Afganistán (entre ellas el *Diario de Sesiones. Comisión de Cooperación Internacional Para El Desarrollo*, 2020; *Diario de Sesiones. Comisión Cooperación Internacional Para El Desarrollo*, 2021^a; *Diario de Sesiones. Comisión Cooperación Internacional Para El Desarrollo*, 2021^b; *Diario de Sesiones. Comisión Cooperación Internacional Para El Desarrollo*, 2022; Boletín Oficial. Control de La Acción Del Gobierno, 2022). Cabe destacar el rol del grupo Ciudadanos que es quien ha dirigido su atención a esta agenda con mayor frecuencia, incluso proponiendo un proyecto no de ley sobre el aumento de la

23 Véase <https://www.diplomatie.gouv.fr/en/french-foreign-policy/united-nations/multilateralism-a-principle-of-action-for-france/alliance-for-multilateralism/article/gender-at-the-centre-initiative>, consultado en diciembre 2022.

24 Véase <https://inee.org/gender/charlevoix-funding-dashboard>, consultado en diciembre 2022.



©Educo. Sylvie ha tenido que huir de los grupos terroristas y ahora puede seguir con sus estudios gracias a una beca de Educo en Burkina Faso.

contribución de la ayuda humanitaria al 15 % del total de la ayuda oficial al desarrollo (AOD), justificando este incremento, entre otras razones, para cubrir las inmensas necesidades educativas en estos contextos (*Boletín Oficial. Control de La Acción Del Gobierno, 2022*).

La Educación en Emergencias en la estructura organizativa

Hasta la fecha, la Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible (DGPOLDES) y su división de educación dirigen, formulan, planifican y evalúan las políticas educativas en el exterior, mientras la AECID ejecuta programas relacionados con la educación a través de su Dirección de Cooperación Multilateral, Horizontal y Financiera y sus departamentos regionales (incluidas las direcciones para África y América Latina), que gestionan los programas bilaterales sobre el terreno. A su vez, la Oficina de Acción Humanitaria (OAH) es quien pone en marcha los programas humanitarios, incluidos los relacionados con EeE, además de ser el órgano que publica las convocatorias entre las ONG y las aprueba en su caso.

Las divisiones entre el brazo político y estratégico y el brazo ejecutor, a lo que se suma la segmentación entre desarrollo y acción humanitaria puede llegar a impedir una visión integral de la agenda de EeE con intervenciones parciales poco eficientes y eficaces. Por ello será clave que la nueva reestructuración de la cooperación española nazca con el objetivo de romper con estos silos y aunar objetivos.

Por otro lado, sería necesario incluir el enfoque del triple nexo a esta agenda para asegurar una mirada de continuidad entre los contextos

de emergencia y desarrollo, especialmente en los estados frágiles y en las crisis prolongadas o multicausales.

Reconociendo el liderazgo que ha tenido la OAH en promover, impulsar y abanderar la agenda de la EeE tanto dentro de la administración como en el sector humanitario en el contexto de España, sería de esperar que lo pueda seguir manteniendo, incluso en un escenario de cambio del ejecutivo. Además, será clave que para seguir manteniendo el impulso que está teniendo esta agenda en los últimos tiempos, su apuesta no se quede exclusivamente a nivel de la OAH, sino que lo asuman las instancias de más alto nivel del Gobierno.

La Educación en Emergencias en los marcos normativos

La nueva Ley de Cooperación para el Desarrollo Sostenible y la Solidaridad Global, aprobada a finales de 2022, es el nuevo y ansiado marco que deberá marcar la visión estratégica de la cooperación. En una primera instancia es muy positivo que por primera vez se establezca la meta de alcanzar el 10 % del monto total a la ayuda humanitaria. Desde el prisma de la educación es importante destacar que este derecho se haya considerado como un principio rector de la ley, lo cual lo convierte en una cuestión central. Sin embargo, desde la perspectiva de la EeE no hay ninguna referencia específica a esta agenda ni dentro del desarrollo del articulado sobre la acción humanitaria (art. 13) ni de la educación para el desarrollo sostenible (art.11). Este vacío es, sin duda, una oportunidad perdida para poner a la EeE en el lugar prioritario que le corresponde y en coherencia con el establecimiento de la educación como principio rector.

Esta ley tendrá su reflejo práctico y estratégico en **el nuevo Plan Director de la Cooperación Española 2023-2025** que está en proceso de elaboración. En esta nueva versión de la guía que dirige la política de cooperación esperamos que la educación en emergencias siga estando recogida de manera específica, como hasta ahora.

La **Estrategia de Acción Humanitaria de la Cooperación Española (2019-2026)**, se inserta dentro del V Plan Director de la CE y pretende impulsar la acción humanitaria (AH) del conjunto de la cooperación, adaptándola a recientes tendencias y compromisos internacionales, buscando las oportunidades sinergias con otros ámbitos de la cooperación y mejorando su calidad, eficacia e impacto. Así, dicha estrategia presenta el objetivo, las líneas estratégicas, los resultados, las actuaciones prioritarias y el marco de resultados que orientarán las intervenciones de los próximos años. Entre ellas se identifica el refuerzo de la diplomacia humanitaria española, el fortalecimiento de la protección en la AH, el refuerzo del trabajo en las crisis olvidadas y la incorporación efectiva del enfoque de género, la articulación de la

AH con el resto de instrumentos de la cooperación, la consolidación de la capacidad de respuesta a emergencias, el compromiso de la AH española con los mecanismos multilaterales, el cumplimiento del *Grand Bargain*, el aumento de los recursos de la AH hasta el 10 % de la AOD y la mejora de la calidad y rendición de cuentas de la AH.

La EeE está presente en la Estrategia de AH, pero de forma muy somera, bajo el resultado 1 (R1) “Reforzada la Diplomacia Humanitaria Española”, el mantenimiento de los compromisos de protección de las escuelas en situaciones de conflicto y el cumplimiento de la Declaración de Escuelas Seguras. Bajo el R7, “Consolidada la capacidad de respuesta en emergencia”, menciona varios sectores, entre ellos la EeE. Bajo el R11, “Mejorada la calidad y rendición de cuentas”, nombra todos los estándares internacionales de calidad y rendición de cuentas, entre ellos las normas mínimas de la INEE. De este modo observamos que existe espacio para que la estrategia de acción humanitaria de la cooperación española pueda integrar la EeE de forma más concisa y con acciones más concretas (Ministerio de Asuntos Exteriores, 2018).



©Educo. Niños y niñas rohingya en clase en Cox Bazar, Bangladesh, pueden recibir una educación de calidad en un entorno seguro.

En la Estrategia de Acción Exterior de España (2021-2024) se recoge el fomento de la educación global y se destaca como un elemento clave de la cooperación al desarrollo de España con los países socios. Sin embargo, la EeE no aparece como un instrumento por destacar en su intervención con terceros países.

Gracias al impulso de la OAH se publicará el primer **Diagnóstico sobre la Educación en Emergencias en la cooperación** a principios de 2023. Este es, sin duda, un gran hito ya que se podrá **disponer de un análisis sobre la situación de la EeE en la cooperación española**, identificar a los principales actores, las mejores prácticas y tener una base sobre la que se puedan promover acciones que permitan seguir fortaleciendo el trabajo en EeE.

La Educación en Emergencias en las estrategias geográficas

Otra manera complementaria de analizar la EeE en la cooperación es a través de las estrategias humanitarias de contextos. A continuación, se analizan las principales.

➔ En la **Estrategia Humanitaria 2022-2023 para el Sahel** se identifican tres prioridades donde la infancia es el eje común. Junto con la seguridad alimentaria y la protección, la EeE es el tercer objetivo estratégico. Se señala la calidad educativa inclusiva y equitativa como la meta final junto con reforzar un sistema educativo resiliente a través de la formación del profesorado, promover la cohesión social, la cultura de paz y la reducción de riesgos de catástrofes (AECID, 2021b).

➔ La **Estrategia Humanitaria 2022-2023 para Siria y región** ha incluido dentro de sus tres objetivos el apoyo a la recuperación temprana que tiene como finalidad cubrir necesidades básicas, entre ellas la educación. Parece imprescindible que ninguna intervención obvie las enormes necesidades educativas en un país que lleva en guerra más de una década y donde más de seis millones de niños, niñas y adolescentes no conocen otra cosa que la violencia (AECID, 2021e).

➔ La **Estrategia Humanitaria 2022-2023 para América Latina** cubre diversos países que presentan situaciones de emergencia como Venezuela, Colombia, Haití, el Salvador,

Guatemala, Honduras y México. Menciona el enorme impacto de la pandemia sobre la educación a nivel regional. En el norte de Centroamérica subraya la educación como un ámbito clave de intervención ya que la crisis de protección actual tiene un impacto en el acceso universal a una educación de calidad y las escuelas muchas veces son espacios inseguros. En Venezuela, la EeE también está priorizada como parte de requerir un abordaje multisectorial. En Haití si bien se prioriza la protección, agua y saneamiento, seguridad alimentaria y nutrición, la EeE también está considerada. Sin embargo, al no incluirse indicadores específicos en la estrategia, se dificulta que la EeE se convierta en un aspecto prioritario (AECID, 202a).

La temporalidad del resto de las estrategias donde hay contextos de emergencia ha finalizado y no se han actualizado (como es el caso de la estrategia para la población saharauí), por lo que no se han analizado de cara a este informe. Cabe destacar que la estrategia humanitaria para Palestina 2022-2023, que es un conflicto prolongado en un Estado frágil, señala que más de medio millón de estudiantes necesita asistencia humanitaria para acceder a educación, sin embargo, no incluye la Educación en emergencias dentro de sus metas (AECID, 2021c).

Conclusiones

La educación es la esperanza de los niños y niñas que están inmersos en una crisis. Es su derecho. Es su presente y su futuro. Es esencial para construirse como personas y para desarrollar su personalidad y todo su potencial. Es su tabla de salvación, su lugar de seguridad y de protección. Es la llave que abre una caja llena de oportunidades.

Invertir en educación es invertir en un mundo más pacífico, próspero y sostenible en el que la Agenda 2030 pueda ser una realidad.

Invertir en educación es invertir en un mundo en el que nadie se quede atrás donde todos los niños, niñas y jóvenes afectados por las crisis puedan acceder a una educación de calidad.

Con una educación de calidad, tendrán la libertad de tomar decisiones que contribuyan a su desarrollo y al de sus sociedades.

Y ahora es urgente hacer realidad este derecho para los millones de niños, niñas y adolescentes afectados por crisis cuya posibilidad de ejercerlo está más lejos que nunca. Para ello, es necesario unir fuerzas. Niños, niñas y adolescentes, donantes, Gobiernos, organizaciones de la sociedad civil, la ciudadanía y medios de comunicación tienen un papel clave que jugar.

Los niños, niñas y adolescentes con los que trabajamos en Educo nos recuerdan que su educación no puede esperar.

“Yo quiero decir a los países que la educación es ahora mismo mi única tabla de salvación. Creo que me hundiría si no pudiese ir al colegio”.

Oxana, de Ucrania, 13 años.

Uno de cada cinco niño o niña viven en contextos de conflicto con difícil acceso a la educación y mil millones de niños, niñas y adolescentes viven en países de alto riesgo al cambio climático. Mientras las cifras de personas en situación de desplazamiento interno en el mundo no dejan de crecer y llegan a magnitudes históricas, 43,5 millones de niños, niñas y adolescentes ya han tenido que dejar sus hogares debido a las crisis prolongadas y multicausales.

En este escenario de caos e incertidumbre, la probabilidad de que estos millones de niños, niñas y adolescentes no puedan acceder al sistema educativo va en aumento. En este momento la escuela adquiere un valor incalculable y es más necesaria que nunca. Ya no solo es el espacio donde aprender, relacionarse y jugar. El colegio se convierte en un espacio protector que permite volver a retomar la rutina, donde encontrar cobijo y sentirse seguro. Donde se pueden garantizar



©Educo. Niños y niñas rohingya en Cox Bazar, Bangladesh aprenden en un espacio seguro.

el acceso a otros derechos como un alimento saludable o acceso a agua, saneamiento e higiene. El lugar donde se cumplen sueños de futuro en un país que necesita reconstruirse y para lo que tendrá que contar con generaciones preparadas y formadas. La herramienta clave para no dejar a nadie atrás desde el inicio de sus vidas rompiendo con las brechas de desigualdad y estando más cerca de la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación en contextos de crisis es un derecho, y como tal debe garantizarse en primera instancia por los Estados y, en caso de que estos no puedan (o no quieran) por la comunidad internacional. Es un derecho que se mueve y nos acompaña. Y es un derecho habilitante de otros derechos.

Pero lamentablemente el derecho a la educación no está garantizado, especialmente para aquellos niños y niñas que viven en contextos de crisis. A medida que la violencia, los desastres naturales y las pandemias hacen mella, las necesidades educativas en estos escenarios se han multiplicado por seis en la última década, mientras la repuesta de los actores humanitarios

no ha podido responder a semejante magnitud: aunque los desembolsos han aumentado no lo han hecho al ritmo necesario. Si bien la Campaña Mundial por la Educación establece como meta destinar al menos el 10 % a la EeE del total de los desembolsos humanitarios, esta ratio ha sido en los últimos diez años de 2,8 % a nivel global. Reconociendo y aplaudiendo a ECHO, que es el gran financiador humanitario de esta agenda (ha cubierto el 29 % de los desembolsos en los últimos cinco años), el resto de la comunidad internacional debe seguir esta senda para reducir las enormes brechas de inversión. Es crucial que en el futuro de esta agenda la financiación adquiera mayor protagonismo y que se haga bajo el enfoque de género y del nexos, planificando de manera conjunta los actores humanitarios y de desarrollo con una visión coordinada, estratégica e integral.

España, por su parte, ha pasado de tener un rol marginal en esta agenda a ir ganando peso en los últimos años. Si bien es cierto que el baile de cifras impide dar una visión certera y actualizada, los datos (independientemente de la fuente) indican el compromiso de España desde 2019. Ahora es el momento de consolidar esta apuesta y el país tiene múltiples oportunidades para demostrarlo. En primer lugar, dándole el protagonismo adecuado a la EeE en el nuevo Plan Director VI para que se plasme la visión estratégica y su interrelación con otras agendas. En segundo lugar, en febrero 2023 se celebra la conferencia de donantes de Education Cannot Wait en la que debe participar para mostrar su compromiso, como mínimo con un desembolso simbólico. En tercer lugar, en julio 2023 asumirá la presidencia de la Comisión Europea donde deberá de continuar con el liderazgo europeo con esta temática. Por último, España debe apoyar política y financieramente la equidad de género en sus estrategias de cooperación educativas, como con la Declaración de Charlevoix y la Iniciativa de Género en el Centro, siendo fiel a su compromiso con la política exterior

feminista. Estas oportunidades deberán de tener su reflejo en los marcos y estrategias que guíen la cooperación española de los próximos años ya que, de esa manera, la EeE se convertirá en un compromiso sostenido.

Parece evidente que invertir en educación en contextos de crisis no es solo cumplir con un derecho fundamental si no que, además, es un factor habilitante de otros muchos derechos y un multiplicador de bienestar y protección. No es una propuesta teórica, es una demanda de los niños, niñas y adolescentes afectados por las crisis.

“[Cuando nos desplazamos] dejé de ir a la escuela entre marzo y julio de este año. Después cuando llegamos donde mi tía, empecé a ir otra vez. En la escuela me siento bien, estudiar me distrae, y cuando dejan tareas logro que al llegar a casa no esté pensando en lo que sucedió”.

Adolescente mujer de 17 años, El Salvador.



©Educo. Niños y niñas rohingya en Cox Bazar reciben una educación de calidad en un entorno seguro, Bangladesh.

Recomendaciones

En contextos de crisis, la educación es esperanza pero sobre todo es un derecho. Proporciona seguridad y protección ahora y perspectivas de futuro para la infancia afectada. Las entidades que conforman la comunidad internacional deberían dar una respuesta a la altura de estas expectativas e invertir en una educación de calidad que asegure el acceso a todos los niños, niñas y adolescentes afectados.

Recomendaciones para los donantes:

➔ Fomentar el enfoque de derechos y bienestar en la educación en emergencias

Asumir y difundir el enfoque de derechos de esta agenda. La educación se debe entender como un derecho y, además, como un catalizador de otros derechos. Toda intervención debe promover un espacio seguro, protector y fomentar el bienestar.

➔ Aumentar la inversión en educación en emergencias

- Aumentar el porcentaje de ayuda humanitaria a la educación hasta al menos el 10 %, según pide la Campaña Mundial por la Educación, siguiendo el ejemplo de la Unión Europea (DG ECHO).
- Destinar el 20 % de la AOD al sector educativo poniendo un especial énfasis a los contextos en crisis.
- Comprometerse con una financiación flexible y plurianual para la educación en situaciones de emergencia, con el fin de garantizar que los niños, niñas y adolescentes en crisis prolongadas puedan continuar su educación.

➔ Promover el enfoque del triple nexo a través de la localización de la ayuda

Estamos ante un contexto de crisis prolongadas y concadenadas que acentúan el ciclo de vulnerabilidad. Para dar una solución duradera, las respuestas se deben concebir de manera integral y coherente dando una respuesta sostenible a las personas antes, durante y después de una crisis, desde el triple enfoque: la asistencia humanitaria, los programas de desarrollo y la consolidación de la paz.

Este enfoque es crucial en el sistema educativo porque permite:

- Garantizar el acceso: respondiendo a las necesidades educativas inmediatas, a la vez que se planifica la continuidad de su educación
- Promover el desarrollo: la educación es uno de los pilares de una sociedad más igualitaria y una herramienta eficaz para promover el desarrollo sostenible, pero para ello es necesario formar y capacitar con calidad a lo largo de todas las etapas.
- Crear sistemas educativos resilientes: teniendo en cuenta la duración media de las crisis, se necesita crear sistemas educativos que sean capaces de superar los diversos embistes a los que se va a ver sometidos durante esos años. Eso supone establecer sistemas educativos bien planificados, coordinados y con la inversión necesaria.
- Ser más eficientes: si desde el inicio se planifica de manera estratégica pensando en las diversas etapas y los objetivos que se deben alcanzar se logrará reducir costes y ser más eficientes.

➔ **Fomentar la participación de los niños, niñas y adolescentes**

La educación es un instrumento clave en el desarrollo de la agencia, la autonomía y la resiliencia. En coherencia con ello, los donantes deben:

- Incluir a los niños, niñas y adolescentes de manera activa en la toma de decisiones y en los procesos, desde la elaboración de las estrategias hasta su puesta en marcha.
- Facilitar la participación a través de un canal de comunicación transparente y eficaz.
- Evitar los desequilibrios de poder y ofrecer a los niños, niñas y adolescentes una participación activa y real que permita, además, el desarrollo de sus capacidades de agencia y autonomía.
- Asegurar que los niños, niñas y adolescentes tengan un papel fundamental en los proyectos que financian.
- Incentivar que los niños, niñas y adolescentes tengan un rol activo de en los foros internacionales.

➔ **Asegurar una respuesta inclusiva** teniendo en cuenta las voces de otras personas afectadas y de toda la comunidad educativa (docentes, personas cuidadoras, padres y madres), además de actores locales como las organizaciones de la sociedad civil. Reconocer su papel fundamental en la respuesta y garantizar su participación en las etapas de diseño, planificación y ejecución de las respuestas educativas en situaciones de emergencia, fortaleciendo de manera sostenible la resiliencia de los sistemas educativos nacionales.

➔ **Velar por el cumplimiento de estándares de calidad y rendición de cuentas**, como la Norma Humanitaria Esencial, las normas mínimas de la INEE, la Declaración de las Escuelas Seguras, los acuerdos de localización y el *Grand Bargain* entre otras.

➔ **Incidir para que haya mejores mecanismos de seguimiento y rendición de cuentas de los fondos de EeE**, además de promover que haya mayor coordinación y que se desglosen sectorialmente para tener una visión integral, actualizada y puntual de las contribuciones a estar sector.

➔ **Promover y visibilizar la agenda de la EeE** en los diversos fondos de Naciones Unidas para que se visibilice su relevancia y mejore su dotación, al mismo tiempo que dedicar mayor peso a los fondos flexibles.

➔ **Fomentar una educación transformadora, velar por que la educación promueva la paz y la cohesión social**, e incorporen enfoques de apoyo psicosocial y aprendizaje social y emocional en las respuestas educativas.

Recomendaciones para España:

➔ **Reconociendo el esfuerzo realizado por España para dotar de más recursos a la EeE, consolidar esta senda de crecimiento para que se convierta en una temática que permee el nivel político, tanto a nivel ejecutivo como legislativo, y se convierta en uno de los principales ejes que rijan la política exterior.**

➔ **Fomentar el enfoque de derechos y bienestar en la educación en emergencias**

Asumir y difundir el enfoque de derechos de esta agenda. La educación se debe entender como un derecho y, además, como un catalizador de otros derechos. Toda intervención debe promover un espacio seguro, protector y fomentar el bienestar.

➔ **Aumentar la inversión en educación en emergencias**

Reconociendo el esfuerzo realizado por España para dotar de más recursos a la EeE, dar seguimiento a esta senda con otras crisis. Cumplir con el **objetivo de inversión** del 0,7 % de la renta nacional bruta a la AOD para 2030 y de este monto destinar:

- El 20 % al sector educativo poniendo un enfoque especial hacia los países en crisis.
- El 10 % a la acción humanitaria y de este monto el 10 % a la educación en emergencias.
- Fomentar que se sumen más administraciones autonómicas y locales a la promoción e inversión en la EeE.

➔ **Promover la agenda de EeE en los marcos internacionales:**

- Durante de la **presidencia de España en la Comisión Europea**, dándole un papel protagonista, tal y como ha hecho Suecia en de su mandato.
- En los múltiples **foros de Naciones Unidas** para que se visibilice su relevancia y mejore su dotación, al mismo tiempo que se dedica mayor peso a los fondos flexibles.

➔ **Promover la agenda de EeE en las relaciones bilaterales entre España y terceros países en emergencias:**

- Fomentar reuniones bilaterales entre los ministerios de Educación de ambos países para armonizar currículums y poner en marcha acuerdos de cooperación en materia educativa.
- Promover reuniones bilaterales entre los ministerios de Exteriores para aumentar los acuerdos de cooperación con una especial atención a las necesidades educativas.

➔ **Aprobar e implementar una estrategia específica sobre EeE** que guíe la cooperación española en su conjunto (incluyendo el nivel estatal, autonómico, bilateral y multilateral, así como los fondos privados y el rol de las ONG) y que establezca claros objetivos para capitalizar los mayores esfuerzos financieros en esta agenda.

➔ **Garantizar que la EeE es uno de los pilares sectoriales en los marcos normativos** de la cooperación y que se traslada por extensión a las estrategias humanitarias de contexto de la cooperación española para que se conviertan en una realidad programática.

- ➔ Mejorar los **mecanismos de información de las contribuciones a la EeE** para asegurar que se da una visión unificada, robusta y coherente. Solo así se podrá hacer un seguimiento eficiente de estos fondos, garantizar que se utilizan de la manera más eficaz y que tienen el mayor impacto en los niños, niñas y adolescentes.
- ➔ Fomentar **la participación de los niños, niñas y adolescentes** asegurando que tienen un papel fundamental en los proyectos que financian e incentivar el rol activo de los niños, niñas y adolescentes en los foros internacionales.
- ➔ **Asegurar una respuesta inclusiva** teniendo en cuenta las voces de otras personas afectadas y de toda la comunidad educativa (docentes, personas cuidadoras, padres y madres), además de actores locales como las organizaciones de la sociedad civil. Reconocer su papel fundamental en la respuesta y garantizar su participación en las etapas de diseño, planificación y ejecución de las respuestas educativas en situaciones de emergencia, fortaleciendo de manera sostenible la resiliencia de los sistemas educativos nacionales.
- ➔ **Partir del enfoque de nexos** para asegurar la coherencia, sostenibilidad e integralidad entre el corto y largo plazo, fomentando el rol de las organizaciones locales y de las organizaciones de la sociedad civil y cumpliendo con los compromisos del *Grand Bargain*.
- ➔ Promover de manera sistemática que la EeE está diseñada para **fomentar la igualdad de género** y dar herramientas a las niñas y niños para desarrollar su resiliencia siendo fieles al espíritu de la Agenda 2030 de no dejar a nadie atrás y en coherencia con su política exterior feminista.
- ➔ **Fomentar una educación transformadora, velar por que la educación promueva la paz y la cohesión social** e incorpore enfoques de apoyo psicosocial y aprendizaje social y emocional en las respuestas educativas.

Recomendaciones para las organizaciones de la sociedad civil:

- ➔ **Promover el enfoque de nexos** para asegurar que la educación en contextos de crisis se plantea desde el inicio de la intervención de una manera integral, coordinada y estratégica incluyendo la fase humanitaria, de desarrollo y paz.
- ➔ **Fomentar la participación de los niños, niñas y adolescentes** desde la gobernanza de las organizaciones y sus órganos de poder, así como su rol activo en la elaboración de las estrategias y su papel clave en el monitoreo de la implementación de los proyectos. Además, se debe garantizar que participan en la rendición de cuentas de las intervenciones y que pueden influir las decisiones organizacionales.

- ➔ **Sensibilizar sobre la relevancia de la educación en emergencias** a la opinión pública para generar una masa crítica que comprenda, defienda y proteja una EeE de calidad y segura.
- ➔ **Incidir y monitorear a los donantes** para que cumplan con las metas en torno a la EeE, incluyan esta agenda dentro de sus prioridades estratégicas y desarrollen una estrategia ambiciosa que permee las decisiones políticas y de financiación. Para ello, será fundamental que las organizaciones puedan tener un rol activo y propositivo en la elaboración de estas estrategias y sus planes de acción.
- ➔ **Fomentar la localización** a través de la financiación directa a las organizaciones locales para que puedan sostener y consolidar el enfoque de nexo no solo en la implementación de la intervención sino también en la prevención.

Recomendaciones para los medios de comunicación:

- ➔ **Visibilizar la relevancia de la educación en emergencias** en los contextos de crisis y dar un espacio específico a esta temática cuando se cubren noticias relacionadas a crisis humanitarias.
- ➔ **Poner a los niños, niñas y adolescentes en el centro** de las noticias que se cubren para que sean ellos y ellas mismos quienes sean los protagonistas de las historias y que puedan plasmar sus intereses, opiniones deseos y dignidad.
- ➔ Dar espacio comunicativo a las **crisis olvidadas** para que empiecen a conocerse y con ello que dejen de estar infradotadas en términos de ayuda.



Educo y la Educación en Emergencias

Principales ámbitos de actuación:

- **Acceso y continuidad educativa:** reintegración y permanencia en el sistema formal, promoción de alternativas educativas, atención específica a niños, niñas y adolescentes en situación de refugio o de desplazamiento interno, y apoyo a infraestructuras. Educación pertinente y de calidad: formaciones docentes en EeE, materiales pedagógicos, acompañamiento socioemocional, espacios seguros e inclusivos, etc.
- **Inclusión y promoción de la equidad de género.**
- **Educación segura y de buen trato:** escuelas protegidas de los ataques, educación sensible al conflicto y apoyo psicosocial.
- **Reducción de riesgos de desastres y resiliencia en ámbito educativo.**
- **Educación para la paz y la cohesión social.**
- **Promoción de la participación infantil y comunitaria.**
- **Promoción de otros derechos a través de la educación:** nutrición, higiene, salud, certificados de nacimiento.

A cuántos llegamos

A más de 125.000 niños, niñas, adolescentes y a sus comunidades con nuestros proyectos de Educación en Emergencias en los últimos 4 años.

Dónde actuamos

SAHEL CENTRAL (Níger, Malí y Burkina Faso) y Benín; AMÉRICA CENTRAL (Nicaragua y El Salvador); ASIA (Bangladesh y Filipinas); UCRANIA/MOLDAVIA.

Nuestros financiadores y aliados

Para Educo la EeE es clave, urgente y prioritaria y por ello trabajamos con los principales donantes internacionales como ECHO (Unión Europea), Education Cannot Wait, INEE, The Resilience Collective, Unicef; y nacionales como la AECID. Además generamos actuaciones con nuestros socios en la Alianza ChildFund y seguimos buscando fondos para hacer realidad la educación para todas y todos.

Bibliografía

- ➔ **ACNUR. (2020).** *Consequences of Underfunding in 2020.*
- ➔ **ACNUR. (2022a).** *Education: Thematic Brief 2022.* In ACNUR. <https://reporting.unhcr.org/document/2867>
- ➔ **ACNUR. (2022b).** *Global Appeal 2023.* <https://reporting.unhcr.org/globalappeal2023/pdf?page=48>
- ➔ **ACNUR. (2022c).** *Global Trends Report 2021.* In ACNUR. <https://www.unhcr.org/62a9d1494/global-trends-report-2021>
- ➔ **ACNUR. (2022d).** *Report on the use of flexible funding in 2021.*
- ➔ **ACNUR, & Banco Mundial. (2021).** *The Global Cost of Inclusive Refugee Education.* www.worldbank.org
- ➔ **AECID. (2021a).** *Estrategia Humanitaria 2022-2023. América Latina y Caribe.* <https://www.thenewhumanitarian.org/feature/2021/12/29/ten-humanitarian-crises-trends-to-watch>
- ➔ **AECID. (2021b).** *Estrategia Humanitaria 2022-2023. El Sahel.*
- ➔ **AECID. (2021c).** *Estrategia Humanitaria 2022-2023. Palestina.*
- ➔ **AECID. (2021d).** *Marcos de Asociación País. Crisis Siria.*
- ➔ **Alliance for Child Protection in Humanitarian Action. (2019).** *Child Protection in Humanitarian Action Handbook.* Sphere Standards. <https://handbook.spherestandards.org/en/cpms/#ch001>
- ➔ **AON. (2021).** *Weather, Climate & Catastrophe Insight: 2020 Annual Report.* <https://www.aon.com/global-weather-catastrophe-natural-disasters-costs-climate-change-2020-annual-report/index.html>
- ➔ **Asamblea General de la ONU (2010).** *Resolución 64/290. El derecho a la Educación en situaciones de emergencias.* www.ineesite.org.
- ➔ **Bakaki, Z., & Haer, R. (2022).** "The impact of climate variability on children: The recruitment of boys and girls by rebel groups". *Journal of Peace Research.* <https://doi.org/10.1177/00223433221082120>
- ➔ **Banco Mundial. (2021).** *IDA20: Fragility, Conflict and Violence.*
- ➔ **Banco Mundial. (2022).** *IDA20 Building Back Better from the Crisis: Toward a Green, Resilient and Inclusive Future.*
- ➔ **Banco Mundial, The Global Education Monitoring, & Unesco. (2022).** *Education Finance Watch 2022.*
- ➔ **Banco Mundial, & Unesco. (2022).** *Gasto público en educación, total (% del PIB).* <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>
- ➔ **Berger, R., Gelkopf, M., & Heineberg, Y. (2012).** "A teacher-delivered intervention for adolescents exposed to ongoing and intense traumatic war-related stress: A quasi-randomized controlled study". *Journal of Adolescent Health, 51(5), 453-461.* <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.02.011>
- ➔ **Bush, K. D., & Saltarelli, Diana. (2000).** *The two faces of education in ethnic conflict: towards a peacebuilding education for children.* Unicef, United Nations Children's Fund, Innocenti Research Centre.
- ➔ **Campaña Mundial por la Educación. (2022).** *Los desafíos de las financiación internacional en materia educativa. Una oportunidad para la cooperación española.*
- ➔ **Cazabat, C., & Yasukawa, L. (2022).** *Informe better access to education for IDPs.*

- ➔ **Centers for Disease Control and Prevention.** (n.d.). *How are Children Different from Adults?* Retrieved December 13, 2022, from <https://www.cdc.gov/childrenindisasters/differences.html>
- ➔ **Comisión Europea. (2018).** *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo sobre educación en situaciones de emergencia y crisis prolongadas.* COM(2018)304 final. <http://www.educationcannotwait.org/>
- ➔ **Council on Foreign Relations. (2022, September 16).** *Global Conflict Tracker 2022.* <https://www.cfr.org/global-conflict-tracker>
- ➔ **de Groot, O. J., Bozzoli, C., Alamir, A., & Brück, T. (2022).** "The global economic burden of violent conflict". *Journal of Peace Research*, 59(2), 259–276. <https://doi.org/10.1177/00223433211046823>
- ➔ **Development Initiatives. (2022).** *Global humanitarian assistance report 2022.*
- ➔ **Education for All Global Monitoring Report. (2015).** *Humanitarian Aid for Education. Why It Matters and Why More is Needed.*
- ➔ **Educo. (2021).** *Trabajo infantil. Posicionamiento de Educo.*
- ➔ **FCDO. (2022).** *Addressing the climate, environment, and biodiversity crises in and through girls' education.*
- ➔ **GCPEA. (2022).** *Education under Attack 2022.*
- ➔ **Geneva Global Hub for Education in Emergencies. (n.d.).** *Education in Emergencies and Child Protection.* Retrieved December 14, 2022, from <https://eiehub.org/education-in-emergencies-and-child-protection>
- ➔ **Geneva Global Hub for Education in Emergencies. (2021).** *Education in Emergencies Financing in the Wake of COVID-19: Time to Reinvest to Meet Growing Needs.*
- ➔ **GPE. (2011).** *Pledging conference. Summary Report.*
- ➔ **Holland, P. A., Sundharam, J. S., Miwa, K., Saavedra Chanduvi, J., Abu-Ghaida, D. N., & Darvas, Peter. (2022).** *Safe and learning in the midst of fragility, conflict and violence: A World Bank Group Approach Paper.*
- ➔ **INEE. (2019).** *Achieving SDG4 for Children and Youth Affected by Crisis.* www.inee.org
- ➔ **INEE. (2021a).** *Coherencia entre la acción humanitaria y la cooperación para el desarrollo en la educación.* <https://inee.org/es/resources/>
- ➔ **INEE. (2021b).** *Mind the Gap at a Glance.*
- ➔ **Institute for Economics & Peace. (2022).** *Ecological Threat Report 2022. Analysing Ecological Threats, Resilience and Peace.* <http://visionofhumanity.org/resources>
- ➔ **Justino, P. (2010).** *How Does Violent Conflict Impact on Individual Educational Outcomes? The Evidence So Far.*
- ➔ **Ministerio de Asuntos Exteriores, U. E. y de C. (MAUC). (2018).** *Estrategia de Acción Humanitaria de la Cooperación Española 2019–2026.*
- ➔ **Mokleiv Nygård, H. (2018).** *Inequality and conflict: some good news.* Banco Mundial. <https://blogs.worldbank.org/dev4peace/inequality-and-conflict-some-good-news>
- ➔ **Moriarty, K. (2018).** *Safe schools: the hidden crisis.*
- ➔ **Naciones Unidas. (2021).** *Resumen de Datos del ODS4.*
- ➔ **Naciones Unidas. (2022).** *Informe del Secretario General sobre los niños y los conflictos armados.* Asamblea General. Consejo de Seguridad.
- ➔ **Diario de Sesiones. Comisión de Cooperación internacional para el desarrollo, (2020)** (testimonio N° 110).
- ➔ **Boletín Oficial. Control de la acción del Gobierno, (2022)** (testimonio N° 499).
- ➔ **Diario de Sesiones. Comisión Cooperación Internacional para el Desarrollo, (2021)** (testimonio N° 538).

- ➔ **Diario de Sesiones. Comisión Cooperación internacional para el desarrollo, (2021)**
(testimonio N° 578).
- ➔ **Diario de Sesiones. Comisión Cooperación Internacional para el Desarrollo, (2022)**
(testimonio N° 791).
- ➔ **OCHA. (2022).** 2023 Global Humanitarian Overview. Naciones Unidas. https://reliefweb.int/report/world/2023-global-humanitarian-overview-presentation-global-humanitarian-overview-under-secretary-general-humanitarian-affairs-and-emergency-relief-coordinator-martin-griffiths-geneva-1-december-2022?_gl=1*1sor2yr*_ga*MTQ1MjM4MjUzljE2NDczNTIxNjU*_ga_E60ZNX2F68*MTY3MzI4MTE5O_S40Ny4wLjE2NzMyODExOTkuNjAuMC4w
- ➔ **OIT. (2006).** *Education as an intervention strategy to eliminate and prevent child labour.*
- ➔ **OIT & Unicef. (2020).** *Child Labour. Global estimates 2020, trends and the road forward.*
- ➔ **Randell, H., & Gray, C. (2019).** Climate change and educational attainment in the global tropics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116(18), 8840–8845. <https://doi.org/10.1073/PNAS.1817480116/-/DCSUPPLEMENTAL>
- ➔ **Sánchez, P., & Trudeau, J. (2018).** *Declaración a favor de la igualdad de género.*
- ➔ **Sen, A. (2002).** *Economía de bienestar y dos aproximaciones a los derechos.* Universidad Externado de Colombia, Facultad de Derecho. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:ext:derech:330>
- ➔ **Striessnig, E., Lutz, W., & Patt, A. G. (2013).** “Effects of Educational Attainment on Climate Risk Vulnerability”. *Ecology and Society*, 18(1). <https://doi.org/10.5751/ES-05252-180116>
- ➔ **Unesco, & Educación 2030. (2021).** *Los efectos del desplazamiento climático sobre el derecho a la educación.*
- ➔ **UNFPA. (2020).** *Child Marriage and Environmental Crises: An Evidence Brief.* <https://esaro.unfpa.org/en/publications/>
- ➔ **Unicef. (2021).** *The climate crisis is a child rights crisis. Introducing the Children’s Climate Risk Index.*
- ➔ **Unicef. (2022).** *Child Displacement and Refugees.* Unicef. https://data.unicef.org/topic/child-migration-and-displacement/displacement/#_ftn3
- ➔ **UNODC. (2021).** *Global Report in Trafficking in Persons. 2020.*
- ➔ **Vargas-Barón, E., & Bernal Alarcón, H. (2005).** *From Bullets to Blackboards Education for Peace in Latin America and Asia.*
- ➔ **Vega-Arce, M., & Nuñez-Ulloa, G. (2017).** “Experiencias Adversas en la Infancia: Revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años”. *Enfermería Universitaria*, 14(2), 124–130. <https://doi.org/10.1016/J.REU.2017.02.004>
- ➔ **Wodon, Q., Fèvre, C., Malé, C., Nayihouba, A., & Nguyen, H. (2021).** *Ending violence in schools: an investment case.*



©Educo. Niño afectado por el conflicto en Ucrania participa en actividades de ocio y deporte para que siga siendo un niño.

 educoco.org

 [@educocoong](https://www.facebook.com/educocoong)

  [@educoco_ONG](https://www.instagram.com/educoco_ONG)

