



Incorporar la consolidación de la paz al enfoque del nexo en la educación en situaciones de emergencia: Prácticas prometedoras para superar las injusticias

Publicado por:

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencias (INEE)
c/o Comité Internacional de Rescate
122 East 42nd Street, planta 12
Nueva York, NY 10168
Estados Unidos de América

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)
7 place de Fontenoy
75007 París
Francia

© INEE y UNESCO, 2023

Licencia:

Este documento posee una licencia Attribution-ShareAlike 4.0 de Creative Commons. Se atribuye a la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) y a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Al utilizar el contenido de esta publicación, los usuarios aceptan someterse a las condiciones de uso del Repositorio de Acceso Abierto de la UNESCO (<https://en.unesco.org/open-access/terms-use>).

**Cita sugerida:**

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2023). Incorporar la consolidación de la paz al enfoque del nexo en la educación en situaciones de emergencia: Prácticas prometedoras para superar las injusticias. INEE y UNESCO. <https://eiehub.org/resource/bringing-peacebuilding-to-nexus-thinking-in-eie>

Autoras principales: Julia Paulson y Kelsey Shanks

Autores de los estudios de caso: Bassel Akar, Emraan Azad, Maria Balarin, Vasila Bozichaeva, Jennifer Emelife y Maria Fernanda Rodriguez

Diseño gráfico: 2D Studio

Imagen de portada: © UNICEF/UN0269893/Knowles-Coursin

Traducción: © Esta traducción se ha realizado con la colaboración de Traductores Sin Fronteras (CLEAR Global) y la INEE.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la forma en que aparecen presentados los datos que contiene no implican, por parte de la UNESCO, de la INEE, o del EiE Hub juicio alguno sobre la condición jurídica de países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto del trazado de sus fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta publicación son las de los autores y no necesariamente las de la UNESCO, la INEE o el EiE Hub.



Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia

Tabla de contenidos

Siglas	4
Resumen ejecutivo	5
1. Introducción	8
2. Metodología	11
3. Presentación del triple nexo	12
4. Educación, consolidación de la paz y el triple nexo	15
5. Áreas de injusticia y el modelo de injusticias	19
5.1 Injusticia estructural e histórica	20
5.2 Injusticia epistémica	23
5.3 Injusticia neocolonial	30
5.4 Intersecciones de injusticia	34
5.5 El modelo de las injusticias	37
6. Conclusiones	40
Referencias	42

Siglas

4R Model	Reporting and responding, Relating, Reasoning, and Reconstructing Modelo para reportar y responder, relacionar, razonar y reconstruir
AKHP:	Proyecto de Humanidades Aga Khan
CAC:	Centro para la Ciudadanía Activa
CERD:	Centro de Investigación y Desarrollo Educativos
CVE:	Lucha contra el extremismo violento
CVR:	Comisión de la verdad y Reconciliación
CAD:	Comité de Ayuda al Desarrollo
EeE:	Educación en situaciones de Emergencias
EiE Hub:	Centro Mundial de Ginebra para la Educación en Situaciones de Emergencia
EDH:	Educación para los Derechos Humanos
FICR:	Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja
INEE:	Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia
MEHE:	Ministerio de Educación y Enseñanza Superior
NEAR:	Network for Empowered Aid Response Red para una Respuesta Humanitaria Potenciada
ONG:	Organización No Gubernamental
NYU:	Universidad de Nueva York
ODI:	Instituto de Desarrollo de Ultramar
OCDE:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PA:	Autoridad Palestina
PEER:	Red de Investigación sobre Economía Política de la Educación
TEPT:	Trastorno de estrés postraumático
PVE:	Prevención del extremismo violento
ODS:	Objetivos de Desarrollo Sostenible
SIPRI:	Instituto Internacional de Estocolmo para la Investigación de la Paz
ONU:	Organización Internacional de las Naciones Unidas
PNUD:	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF:	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia
UNPSBO:	Oficina de las Naciones Unidas de Apoyo a la Consolidación de la Paz
UNRWA:	Agencia de Naciones Unidas para la población refugiada de Palestina en Oriente Próximo
VFS:	Escuelas libres de violencia



Niños en una clase dentro de un centro de aprendizaje en Bangladesh, 2021 © Ayesha Nawshin, NRC

Resumen ejecutivo

Este informe de síntesis fue encargado por la INEE, la UNESCO y la FICR a través del Centro Mundial de Ginebra para la Educación en Situaciones de Emergencia (EiE Hub) y escrito por ocho autores que comparten sus propias opiniones. Es importante señalar que este estudio se llevó a cabo entre septiembre de 2021 y octubre de 2022, y que las conclusiones y los conocimientos reflejan ese marco temporal concreto.

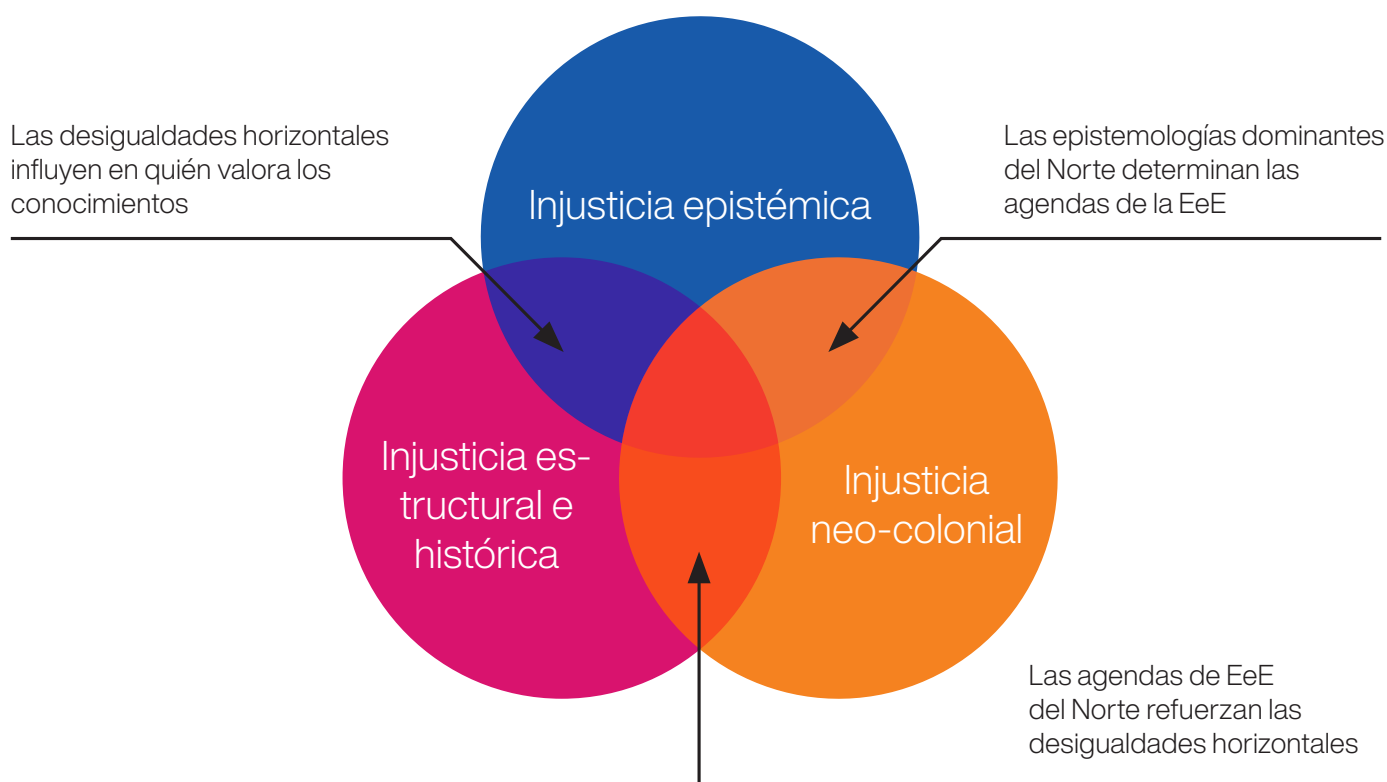
Estos socios reconocen que la educación en situaciones de emergencia y crisis prolongadas se debe reconocer como una piedra angular de la acción humanitaria, de paz y de desarrollo - no como algo secundario a las respuestas sectoriales - y que esto requiere una acción a través del nexo humanitario-desarrollo-consolidación de la paz, por parte de las partes interesadas como los de Ginebra Internacional. Su objetivo es explorar, de forma crítica, el potencial de la educación para contribuir al nexo entre la ayuda humanitaria, el desarrollo y la consolidación de la paz, en contextos afectados por conflictos. Para ello, se encargaron cinco estudios de casos que presentan panorámicas de intervenciones educativas que han tenido resultados de consolidación de la paz y se llevó a cabo una revisión crítica de la literatura teórica para identificar los desafíos más comunes que limitan las posibilidades de que la educación tenga resultados de consolidación de la paz. Los estudios de caso proceden de Asia Central, Bangladesh, Líbano, Nigeria y Perú. Se resumen brevemente en este informe de síntesis y se publicarán íntegramente en el sitio web de la [Red PEER](#).

El informe ofrece una visión general del triple nexo, cuyo objetivo es aumentar la coordinación entre los sectores humanitario, de desarrollo y de consolidación de la paz, así como identificar los desafíos a los que se enfrenta. El informe señala que la programación de la educación se ha centrado en gran medida en el nexo entre la ayuda humanitaria y el desarrollo, por lo que será necesario prestar más atención a la consolidación de la paz y coordinarse con ella, a fin de maximizar la contribución de la programación de la educación en situaciones de emergencia para lograr una paz sostenible.

El informe pasa revista a los enfoques educativos que sí se comprometen con la paz, encontrando el mayor potencial en los enfoques críticos que tienen en cuenta y tratan de transformar los motores de los conflictos, entre ellos la educación crítica para la paz y la educación para la consolidación de la paz. Sin embargo, este examen y los estudios de casos encargados para ello, también llamaron la atención sobre las características comunes (áreas de injusticia) que frecuentemente obstaculizan las posibilidades de que las iniciativas educativas tengan resultados en la consolidación de la paz.

El informe presenta tres injusticias que se entrecruzan - injusticia estructural e histórica, injusticia epistémica e injusticia neo-colonial - en un “modelo de injusticias”. Este modelo sirve como herramienta analítica para ayudar a anticipar las formas en que la programación de la educación en situaciones de emergencia, financiada internacionalmente, puede verse socavada en su objetivo de contribuir a una paz sostenible al hacer efectivo el derecho a la educación. Al realizar este análisis a escala internacional, regional, nacional, local y organizativa, esperamos que el marco sirva de apoyo a intervenciones conscientes de las injusticias y orientadas a combatir las.

Figura 1: Modelo de injusticias



Las tres injusticias esbozadas se presentan de la siguiente manera:

- La sección **Injusticia Estructural e Histórica** analiza el impacto de las esferas política, social y cultural de un país en la dinámica de poder local que repercute en la prestación de servicios educativos. Esta área de injusticia reúne investigaciones sociológicas y de ciencias políticas, que muestran cómo la educación puede reproducir lo que Frances Stewart denomina como “desigualdades horizontales”. Para ofrecer una perspectiva histórica, combinamos este trabajo con el de los estudios poscoloniales y de-coloniales, que ponen de relieve el legado perdurable del colonialismo, en las condiciones políticas, económicas y sociales. El análisis de estos corpus bibliográficos permite explorar el papel de la sensibilidad al conflicto en el diseño de las intervenciones educativas y las posibles limitaciones estructurales del papel de la educación en la consolidación de la paz en contextos afectados por conflictos.

- **La injusticia epistémica** se refiere al menoscabo y la supresión de los conocimientos y la experiencia de las partes interesadas locales. Aquí nos basamos en el trabajo de Boaventura de Sousa Santos, sobre el “epistemicidio”; el trabajo de Miranda Fricker, sobre la injusticia epistémica; y el trabajo de Robtel Neijai Pailey, sobre la “mirada de los blancos en el desarrollo internacional”, para describir las formas en que las injusticias atentan contra las formas de conocimiento, los sistemas de conocimiento y los individuos en su capacidad de conocer. Exploramos cómo estos conceptos pueden ayudarnos a comprender mejor la importancia del conocimiento local a la hora de diseñar una programación adecuada y/o relevante dentro de la educación en situaciones de emergencia.
- El concepto de **injusticia Neo-colonial** introduce las formas en que los flujos de financiación de la ayuda temática, definidos internacionalmente, pueden dar forma al enfoque y la ubicación de las intervenciones de educación para la paz. Nos basamos en el trabajo de teóricos del post-desarrollo como Arturo Escobar y Samir Amin, que critican el proceso de desarrollo como un proceso neocolonial, que sirve a los intereses de los Estados y las élites del Norte, y en el trabajo de quienes han extendido esta crítica a los procesos liberales de consolidación de la paz. La atención prestada a la injusticia neo-colonial pone de relieve cómo las intervenciones de educación para la paz pueden solaparse con agendas en torno a la seguridad y los intereses económicos del Norte Global, incluidas las agendas para prevenir o combatir el extremismo violento y disuadir la migración, así como las agendas para obtener beneficios económicos, en el Norte Global, a partir del desarrollo y las asociaciones humanitarias.

El informe esboza las formas en que estas injusticias se entrecruzan y ofrece una herramienta mediante la cual este marco puede ser operativo para, en primer lugar, reconocer estas injusticias, a continuación analizar su impacto potencial en la programación de la educación y, por último, diseñar intervenciones con el fin de contrarrestar estas injusticias. Concluye que será necesario que la programación de la educación en situaciones de emergencia sea consciente de la injusticia histórica/estructural, epistémica y neocolonial, en su diseño e impartición, e intente desafiarla activamente, para que estas contribuciones a la paz sostenible sean posibles.



Fátima, facilitadora de aprendizaje del IRC, ayuda a sus hermanos con los deberes en casa, Nigeria, 2019 © Tom Saater, IRC

1. Introducción

INEE, UNESCO y FICR, a través del Centro Mundial de Ginebra para la Educación en Situaciones de Emergencia (EiE Hub; *por sus siglas en inglés*), han encargado este informe de síntesis para explorar los obstáculos y las oportunidades del papel que juega la educación en la paz. Fundamentalmente, la educación en situaciones de emergencia y crisis prolongadas debe ser reconocida como una piedra angular de la acción humanitaria, de paz y de desarrollo, y no como algo secundario, en las respuestas sectoriales. El EiE Hub, por lo tanto, tiene como objetivo aprovechar los diversos actores a través del nexo y los diversos sectores para mejorar la visibilidad, la coherencia y la escala de las soluciones de EeE. Ginebra Internacional es importante, no sólo porque es un gran lugar desde el que reunir a los actores directamente implicados en la EeE, sino también porque ofrece la posibilidad de conectar más eficazmente a los actores de todo el nexo. El EiE Hub está bien situado para crear vínculos con otras partes interesadas -entidades diplomáticas, de desarrollo, académicas y del sector privado- y con ámbitos como la paz.

Los socios estaban interesados en destacar la programación educativa que ha tenido éxito a la hora de obtener resultados en la consolidación de la paz, y en explorar la literatura teórica crítica para ayudar a explicar los retos persistentes que a menudo limitan la programación educativa en sus contribuciones a la paz. Estas preguntas se enmarcaron en el interés del EiE Hub por explorar el potencial de los programas de EeE para contribuir a la paz dentro del triple nexo de las intervenciones humanitarias, de desarrollo y de consolidación de la paz, que, como se explica con más detalle en la Sección 3, es un enfoque que pretende mejorar la coordinación entre los sectores humanitario, de desarrollo y de consolidación de la paz al servicio de resultados compartidos. El Informe de Síntesis parte de la perspectiva de que uno de los resultados compartidos a los que puede y debe contribuir la programación de EeE es la consolidación de una paz sostenible. La paz sostenible se define como una paz duradera, apoyada no sólo en el cese del conflicto armado, sino en la transformación de las causas sociales, políticas y económicas del conflicto (Lederach, 1997; Novelli y Sayed, 2016).

A pesar de que durante décadas se ha reconocido el potencial de la educación para contribuir a la paz y a la consolidación de la paz, los ejemplos de prácticas exitosas, en este ámbito, son limitados. Gran parte de la programación actual de la EeE se centra en ampliar el acceso a la educación y garantizar su calidad (INEE, 2021). Se trata de prioridades importantes en torno a las cuales aún queda mucho por hacer. Sin embargo, para que la programación de la EeE funcione eficazmente dentro del triple nexos, es necesario contar con estrategias que permitan comprometerse más seriamente con la consolidación de la paz, entre otras cosas, identificando y trabajando para transformar las causas de los conflictos. Exploramos estas cuestiones en las Secciones 3 y 4, que se centran en la educación y la consolidación de la paz y en el triple nexos, respectivamente. Hasta la fecha, la reflexión sobre los nexos en EeE se ha centrado principalmente en el “nexos humanitario-desarrollo”, mejorando la coordinación y los resultados entre estos sectores con un compromiso limitado con los actores que trabajan en el sector de la consolidación de la paz (Mendelson, 2019; INEE, 2021; Brown y Meda, 2021). Reconocer y superar los obstáculos, que dificultan las posibles contribuciones de la educación a la consolidación de la paz y a la paz sostenible, es fundamental para ampliar el pensamiento sobre los nexos, tal y como exploramos en este informe.

El informe se basa en una colección de estudios de casos, que ofrecen ejemplos de iniciativas educativas críticas, que han tenido resultados en la consolidación de la paz, en contextos de crisis y emergencia. Para elaborar el informe, se encargaron estudios de casos de Bangladesh, Asia Central, Líbano, Nigeria y Perú, países y regiones que han recibido escasa atención en el campo de la investigación sobre educación y conflictos. Los cinco estudios de casos se publicarán íntegramente en el sitio web de PEER (Political Economy of Education Research Network) y en este informe ofrecemos versiones resumidas de cada uno de ellos. En la Sección 2 se expone la metodología empleada para elaborar los estudios de caso y el Informe de síntesis en su conjunto. Los estudios de caso ayudaron a poner de relieve las formas en que pueden identificarse y maximizarse las contribuciones de la educación a la consolidación de la paz en el triple nexos, pero también llamaron la atención sobre los límites de la programación de la educación para desafiar y transformar la injusticia.

La palabra “crítica” es importante a la hora de seleccionar los estudios de casos que aquí se presentan, ya que tienen éxito gracias a su conciencia de las múltiples injusticias que a menudo limitan las posibilidades de que los programas educativos contribuyan a una paz sostenible. Los enfoques críticos adoptados por las iniciativas de los estudios de caso actúan contra diferentes formas de injusticia que, a menudo, afectan a la programación de EeE. El Informe de síntesis se basa en la literatura teórica para describir tres injusticias recurrentes, que sirven para limitar el papel de la educación en la consolidación de una paz sostenible. Una mejor comprensión de estas injusticias es esencial para que los programas de EeE puedan reconocerlas en su diseño y pensar, de forma creativa, sobre cómo desafiarlas y superarlas. El documento introduce cada injusticia y las presenta dentro de un marco de intersección de injusticias, que puede servir como herramienta analítica para ayudar a este objetivo. Las tres injusticias que se analizarán son: la injusticia histórica y estructural, a través de la cual la dinámica de poder desigual y las desigualdades horizontales pueden mantenerse y afianzarse en la educación y a través de ella; la injusticia epistémica, que puede socavar y borrar los conocimientos y la experiencia de las partes interesadas y permitir una programación inadecuada y/o irrelevante; y la injusticia neo-colonial, a través de la cual las iniciativas educativas pueden servir a intereses externos a los de estudiantes, docentes y comunidades, cuyos derechos deberían estar en el centro de la programación. Cada injusticia y el marco de injusticia se desarrollan con más detalle en la Sección 5, junto con ejemplos ilustrativos de estudios de caso de intervenciones que han tenido resultados de consolidación de la paz gracias a los desafíos que plantean al menos a una de las injusticias.

El informe y el marco de injusticias que presenta no son exhaustivos ni definitivos. En cambio, el informe propone formas de pensar y enfocar la programación educativa dentro del triple nexo, que esperamos sirvan para inspirar nuevas investigaciones en este ámbito. Destaca las interconexiones e interdependencias de las tres formas de injusticia presentadas, incluyendo las formas en que pueden reforzarse mutuamente. El informe sugiere que una exploración completa de cada forma de injusticia a distintas escalas de análisis (local, regional, nacional, internacional/global), seguida de una investigación de sus interconexiones, debería servir de base para futuras intervenciones de EeE. Para comprender la relación entre la educación y la paz sostenible y los retos que plantea su actualización, el informe se basa en una serie de conocimientos disciplinarios, entre ellos los de las ciencias políticas, la historia, los estudios sobre la memoria, los estudios post-coloniales y los estudios sobre la paz y los conflictos, para proponer un modelo analítico, con una base crítica, que pueda ayudar a los actores a desentrañar los obstáculos y las oportunidades que plantea la actualización del triple nexo en el sector de la educación.



Estudiantes estudian al aire libre durante la pandemia de Covid-19 en Perú. 2020 © García, UNICEF

2. Metodología

Se llevó a cabo una revisión bibliográfica tradicional para obtener un análisis minucioso y exhaustivo de los conocimientos actuales sobre la consolidación crítica de la paz en la educación y para identificar los estudios existentes sobre la educación dentro del triple nexo. También nos basamos en una serie de perspectivas teóricas para identificar tres ámbitos clave de injusticia que pueden limitar las posibilidades de que los programas educativos contribuyan a la consolidación de la paz. Estas injusticias constituyen el marco teórico presentado en el informe y centraron los criterios de selección para la investigación del estudio de caso. El objetivo de los estudios de casos era identificar iniciativas educativas que hubieran alcanzado total o parcialmente objetivos de consolidación de la paz en cada uno de los cinco entornos nacionales o regionales: Bangladesh, Asia Central, Líbano, Nigeria y Perú. Los autores de los estudios de caso utilizaron el marco de las injusticias para seleccionar dos o tres iniciativas que hubieran superado con éxito, o hubieran tenido éxito a la hora de abordar una o más injusticias para tener un impacto positivo en la consolidación de la paz en su contexto. A continuación, seleccionamos en equipo una iniciativa de cada país/región que los autores de los estudios de caso desarrollaron en profundidad. Los autores de los estudios de caso realizaron revisiones bibliográficas de cada contexto, recopilaron la documentación disponible y las evaluaciones de las iniciativas elegidas y, cuando fue posible, realizaron entrevistas con el personal de los programas y otras partes interesadas. Algunas de las iniciativas de los estudios de caso se presentan en el informe y todos los estudios de caso se publicarán íntegramente en el sitio web de la red PEER. A la hora de seleccionar las iniciativas en las que centrarnos, buscamos amplitud y diversidad en cuanto a tamaño, duración, metas, objetivos de consolidación de la paz, organizaciones implicadas en la dirección de los proyectos, compromisos con la educación (incluyendo iniciativas que trabajan en entornos de educación formal y con Ministerios de Educación e iniciativas que trabajan en educación informal o no formal o en sectores adyacentes como el patrimonio) y nivel educativo.



Libano, 2021 © Pascale Feghali, IRC

3. Presentación del triple nexos

La naturaleza cada vez más prolongada y persistente de los conflictos ha dado lugar a que las comunidades afectadas padezcan una serie de necesidades superpuestas y complejas, y es probable que esto empeore con los efectos de la crisis climática (Burke et al, 2015). Existe un consenso cada vez mayor en la comunidad internacional de que, para responder más eficazmente a los conflictos y las crisis, los actores humanitarios, de desarrollo y de consolidación de la paz deben trabajar juntos de manera más cohesionada hacia resultados colectivos (OESD, 2019). Este reconocimiento queda ilustrado por el desarrollo conceptual del “nexo humanitario-desarrollo” y, más recientemente, del “nexo humanitario-desarrollo-paz” ampliado. Estos enfoques reflejan el entendimiento, dentro de la comunidad internacional, de que la vulnerabilidad durante las crisis es a menudo un síntoma de desigualdad e injusticia más amplia (Fanning & Fullwood-Thomas, 2019). Trabajar de forma más cohesionada y colaborativa entre los sectores humanitario, de desarrollo y de consolidación de la paz, permitiría a los actores responder a las necesidades inmediatas y, al mismo tiempo, abordar las causas profundas, abriendo posibilidades para una paz sostenible. Por lo tanto, el objetivo general del enfoque del triple nexos es apoyar a los actores para interrumpir las vulnerabilidades cíclicas o recurrentes y apoyar la paz y la estabilidad a largo plazo (Fanning & Fullwood-Thomas, 2019; UNPSBO, 2016). Sin embargo, a pesar del reconocimiento y el compromiso de los actores internacionales, el triple nexos tiene dificultades para hacerse operativo a gran escala.

El “triple nexos” se presentó como una “nueva forma de trabajar” en la Cumbre Humanitaria Mundial de 2016, en la que se argumentó que para hacer frente a las crisis no solo era necesario satisfacer las necesidades humanitarias, sino también reducir el riesgo y la vulnerabilidad (Comité Permanente entre Organismos, 2016). Las “nuevas formas de trabajar” se centran en los tres objetivos siguientes (1) fortalecer -pero no sustituir- los sistemas nacionales y locales; (2) trascender la división entre ayuda humanitaria y desarrollo, incluso mediante la definición de resultados colectivos y el trabajo en plazos plurianuales; y (3) anticiparse -en lugar de esperar- a las crisis (NYU Centre on International Cooperation, 2019). Acordado inicialmente entre las agencias de las Naciones Unidas (ONU) y el Banco Mundial, el triple nexos goza de un apoyo considerable por parte de

los Estados donantes y otras agencias, aunque, como se ha mencionado, su plena adopción en las prácticas reales dista mucho de ser completa (Brown y Mena, 2021). La idea del triple nexo se ha extendido más allá de estos actores y las ONG internacionales y otras entidades la consideran cada vez más prioritaria, incluso en los entornos en los que se desarrolla gran parte de la labor de educación en situaciones de emergencia (NYU Centre of International Cooperation, 2019; UNPBSO, 2016).

El triple nexo surgió en un contexto mundial de aumento de los conflictos, la inestabilidad y los desplazamientos, y de disminución de los compromisos de ayuda internacional y respuesta humanitaria por parte de las naciones ricas. Los recursos para la consolidación de la paz y la prevención de crisis, que durante mucho tiempo han ocupado una pequeña parte de la ayuda global, también se están reduciendo (Caparini y Reagan, 2019). El triple nexo podría interpretarse como la última de una serie de iniciativas que reconocen y tratan de superar los enfoques compartimentados de los sectores humanitario y de desarrollo. Entre los enfoques anteriores se incluyen, en la década de 1980, el programa “Vinculación de la ayuda, la rehabilitación y el desarrollo” y, en la década de 1990 el “gobierno en su conjunto”, los “enfoques de recuperación temprana” (Hövelmann, 2020) y el “continuum ayuda-desarrollo” (Mendenhall, 2019). En el ámbito de la educación, en las dos últimas décadas se han dedicado muchos esfuerzos al “nexo entre ayuda humanitaria y desarrollo” y a mejorar la coordinación entre los actores de ambos sectores para mejorar la prestación de servicios, incluso mediante el desarrollo de clústeres de educación, con el fin de coordinar la programación (Mendenhall, 2019).

La declaración del Secretario General de la ONU, Antonio Guterres, ante la Asamblea General al jurar su cargo en 2016 de que “la respuesta humanitaria, el desarrollo sostenible y el mantenimiento de la paz son tres lados del mismo triángulo” podría decirse que garantiza una mayor atención a la consolidación de la paz que los enfoques anteriores (Caparini y Reagan, 2019). Lo que antes se conocía como el “doble nexo” entre el trabajo, las agendas y los sectores de desarrollo y humanitario, se amplió al triple nexo y se articularon los vínculos entre el trabajo de desarrollo, humanitario y de consolidación de la paz, tal y como se recoge en el diagrama del SIPRI, que figura a continuación.

Diagrama 1: El triple nexo (Caparini y Reagan, 2019)



En el contexto de la creciente escasez de recursos y el marcado aumento de las necesidades, el modelo del triple nexo “pide a los actores humanitarios, de desarrollo y de paz que consideren si podrían llevar a cabo su trabajo de manera más holística entre sí para permitirles aliviar más eficazmente el sufrimiento mundial, crear resiliencia y prevenir los conflictos o su reaparición” (Caparini y Reagan, 2019). En 2019, el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), adoptó una recomendación sobre el triple nexo, instando a los países miembros a poner en marcha acciones de desarrollo, humanitarias y de paz más colaborativas, coherentes y complementarias. A pesar de los firmes mandatos dentro del sistema de las Naciones Unidas, incluida la recomendación del CAD de la OCDE, y una “promesa de paz” de 2016 respaldada por 30 entidades de las Naciones Unidas y una serie de organizaciones no gubernamentales (UNPBO, 2016), el trabajo a través del triple nexo aún tiene que convertirse en la norma, incluso en la planificación y programación de la educación en situaciones de emergencia. Hay pocos estudios y/o evaluaciones centrados en la educación que adopten un enfoque de triple nexo y, cuando se considera, las ramas de desarrollo y humanitaria del nexo siguen siendo el centro de atención (por ejemplo, INEE, 2021).

Los actores que trabajan en los sectores del desarrollo, la ayuda humanitaria y la consolidación de la paz, así como los analistas, han planteado una serie de retos y críticas al triple nexo. Entre ellas se incluyen que falta consenso y liderazgo en torno a la implementación del triple nexo; que una coordinación más estrecha con los actores del desarrollo y la consolidación de la paz corre el riesgo de politizar la asistencia humanitaria y comprometer la neutralidad de los actores humanitarios; que los mecanismos de financiación y los calendarios son incompatibles con un enfoque colaborativo y a largo plazo; y que los retos operativos de desmantelar los silos son considerables (Caparini y Reagan, 2019; Brown y Mena, 2021), incluidos los retos de adoptar enfoques de “triple nexo” dentro de los gobiernos (NYU Centre on International Cooperation, 2019). Los actores humanitarios y de desarrollo también han observado confusión con “el componente de paz en la práctica”, señalando los diferentes significados de paz, que van desde las iniciativas de seguridad y el mantenimiento de la paz hasta la consolidación de la paz desde la base y la sensibilidad al conflicto, lo que genera confusión y tensión (Brown y Mena, 2021, p. 6).

Otra crítica es que estos debates están teniendo lugar, en gran medida, entre actores de la comunidad internacional -agencias de la ONU, el Banco Mundial, la OCDE y grandes ONG internacionales- con un compromiso limitado con las opiniones y perspectivas de los afectados por los conflictos y las crisis y las complejas vulnerabilidades que generan, y que una coordinación más intensa pretende solucionar (NEAR, 2021). A pesar del potencial abierto por el triple nexo, el debate general y la acción hacia los compromisos específicos del triple nexo de la educación, también tienden a producirse a un “alto nivel”. Los debates se basan en evidencias o tratan de aprender de las experiencias de programación con el fin de identificar las mejores prácticas, sin embargo, a menudo tienen lugar con una participación limitada de las personas afectadas por las crisis o que acceden a la programación de la educación en situaciones de emergencia (Oddy, 2019).



Estudiantes en clase, República Kirguisa,
2022 © Maxine Fossat, GPE

4. Educación, consolidación de la paz y el triple nexo

En el sector de la educación se han hecho cada vez más llamamientos para reforzar la coordinación y la colaboración entre la ayuda humanitaria y el desarrollo (Banco Mundial, 2017). Diversos marcos globales apoyan este objetivo. La Declaración de Incheon y el Marco de Acción se comprometen con una agenda educativa que se esfuerza por reconstruir mejor, exigiendo que los actores educativos operen con “fuertes vínculos con la respuesta humanitaria, en lugar de junto a ella” (UNESCO, 2016). El documento hace clara referencia a la necesidad de que los países desarrollen sistemas educativos inclusivos, receptivos y resilientes en contextos de crisis, con el fin de alcanzar las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de educación inclusiva y de calidad para todos. Estos llamamientos se entienden, a menudo, en el marco de la “coherencia entre acción humanitaria y desarrollo” (Nicolai et al, 2019). El término “coherencia” engloba tanto el nexo entre ayuda humanitaria y desarrollo como el triple nexo centrado en la consolidación de la paz (INEE, 2021).

Tanto los actores humanitarios como los de desarrollo están de acuerdo en que “la reconstrucción de la educación comienza en las primeras fases de una crisis... [y debería] llevarse a cabo al mismo tiempo que la asistencia humanitaria” (Banco Mundial, 2016). Como tal, la atención al triple nexo dentro del sector educativo se ha centrado principalmente en garantizar el derecho a una educación de calidad e ininterrumpida para todos los niños y niñas, incluidos los afectados por conflictos y crisis (por ejemplo, véase ODI, 2020; Mendenhall, 2019; INEE, 2021). Un área de enfoque específico a este respecto ha sido “cómo se reconoce y valida el aprendizaje que los jóvenes adquieren durante los conflictos, las crisis o los desplazamientos, a largo plazo, y en diferentes contextos nacionales” (Mendenhall, 2019). Una colaboración más estrecha entre los actores humanitarios y de desarrollo permite una planificación organizativa que mira más allá

del contexto inmediato para pensar en las necesidades de desarrollo a más largo plazo, como el logro del aprendizaje y la certificación. Si bien tales exploraciones son esenciales para hacer avanzar la colaboración entre la ayuda humanitaria y el desarrollo, tienden a pasar por alto la atención explícita al papel de la educación en la consolidación de la paz que exige el triple nexo.

La provisión de educación durante las emergencias, se sustenta en tres fundamentos centrales (Dryden-Peterson, 2011). En primer lugar, la educación puede proporcionar protección a los niños y las niñas y servir de punto de entrada para el apoyo psicosocial en tiempos de crisis. La segunda justificación se centra en el acceso a la educación como derecho humano básico. Dentro de este concepto se encuentra la importancia de la educación como “derecho habilitador”, un derecho a través del cual se realizan otros derechos (ibid, p. 18). La tercera justificación subraya el enfoque de desarrollo de la educación: reconoce la educación como una inversión a largo plazo para la sociedad. Las intersecciones de la educación con los sectores social, económico, político y de seguridad de las sociedades la sitúan en una buena posición para tener repercusiones de gran alcance, en toda una serie de objetivos de estabilización de conflictos y desarrollo. Estas razones reflejan el importante papel de la educación en la sociedad, durante las emergencias. Sin embargo, también sabemos que la educación no es una actividad técnica neutral, especialmente en contextos de crisis.

El potencial de la educación para influir negativamente en los sectores con los que interactúa, está bien documentado. En las últimas décadas, la investigación sobre educación, consolidación de la paz y prevención de conflictos, ha crecido sustancialmente con la aparición de nuevos marcos teóricos y enfoques analíticos. También ha sido esencial para esta exploración un cambio hacia una comprensión más matizada y crítica de la relación entre la educación, el poder y el conflicto. Destacados teóricos sociales (como Pierre Bourdieu, W.E.B. Du Bois, Paolo Freire, Antonio Gramsci y Bell Hooks) han teorizado y documentado las formas en que la educación no sólo puede construir la paz, sino también afianzar las desigualdades y legitimar la injusticia. Actualmente se reconoce ampliamente que la estructura, las políticas, el contenido y la gestión de la educación, así como las prácticas pedagógicas, pueden servir para influir en los conflictos y la paz (Bush y Salterelli, 2000; GSDRC, 2012; Davies, 2004; 2014; Lopes Cardozo y Shah, 2016; Mundy y Dryden-Peterson, 2011; Shields y Paulson, 2015). Esta investigación a menudo se resume con la muletilla de que la educación tiene “dos caras” en su capacidad de contribuir positivamente a la paz y negativamente a las causas de conflicto (Bush y Saterelli, 2000).

Hay muchos puntos de acceso desde los cuales la educación puede ejercer influencia sobre los conflictos. El acceso desigual a la educación puede dar lugar a disparidades entre comunidades que generen conflictos, refuercen la dominación política o marginen a determinados grupos sociales (Bush y Saterelli, 2000). La educación proporciona conocimientos y competencias y, por tanto, la equidad entre grupos es esencial para evitar agravios y “desigualdades horizontales” (Stewart, 2015). Además, el contenido educativo tiene una influencia significativa sobre la transmisión de valores, donde cada área del plan de estudios tiene el potencial de comunicar involuntariamente mensajes políticos e ideológicos, implícitos y explícitos (Gallagher, 2004; King, 2013; Kirk & Winthrop, 2008). La educación también puede validar ciertas formas de conocimiento y experiencias y hacer que otras sean invisibles o ilegítimas, lo que provoca un reconocimiento erróneo de los estudiantes y su potencial (Walker, 2019; Balarin et al., 2021). Como tal, la educación tiene el potencial de fomentar la desigualdad, las divisiones, la discriminación y la violencia estructural por motivos religiosos, culturales, étnicos o lingüísticos (INEE, 2017).

En consecuencia, existen varios puntos de acceso en los que la educación en situaciones de emergencia puede influir en la paz; desde garantizar que sea equitativa y sensible al contexto de conflicto hasta ofrecer programas de educación específicos destinados a desarrollar la comprensión, la acción y el compromiso crítico con los posibles desencadenantes del conflicto. Los contextos de emergencia y conflicto pueden brindar la oportunidad de reinventar y revitalizar la educación para transformar las desigualdades e injusticias existentes. Las siguientes descripciones destacan las clasificaciones más frecuentes de educación para la paz que conforman las intervenciones de educación en situaciones de emergencias.

Educación para la paz: El término “educación para la paz” generalmente se refiere al uso de un plan de estudios o pedagogía que lucha por promover el conocimiento, los valores, las actitudes, las habilidades y los comportamientos de los estudiantes que fomenten comunidades pacíficas y libres de violencia. Por eso, muchos conceptos se han convertido ahora en sinónimos de Educación para la paz: Resolución de conflictos, educación en derechos humanos, ciudadanía, cívica y habilidades para la vida (Reardon, 1998). Por consiguiente, Educación para la Paz se ha convertido en un término genérico para el contenido educativo que explora el problema de la violencia y enseña estrategias para la paz. En este ramo se pueden identificar tres corrientes distintas de Educación para la Paz. En primer lugar, lo que llamaremos “*Educación para la paz para el cambio de actitud*”; un compromiso que busca cultivar una perspectiva pacífica en general y movilizar a los estudiantes y docentes en búsqueda de la paz, mediante la enseñanza de los derechos humanos y/o habilidades de resolución de conflictos. Anima a los estudiantes a pensar de manera crítica, desarrollar y fomentar una visión alternativa de la sociedad que contrarreste las creencias, actitudes y acciones que han llevado previamente al conflicto (Harris y Morrison, 2012). En este sentido, la Educación para la paz para el cambio de actitud puede verse como un tipo de proceso de socialización para un futuro mejor (Ibidem.) y puede incluir el aprendizaje socio-emocional como enfoque pedagógico.

La segunda corriente de la Educación para la Paz se ocupa más específicamente de la cuestión más emotiva de comprometerse con la paz tras la violencia. Esta corriente pretende promover disposiciones pacíficas hacia determinados grupos en el contexto de un conflicto intergrupal previo (Salomon y Cairns, 2011). Dichos programas de “*Educación para la paz y la reconciliación*” tienen como objetivo explorar diferentes narrativas históricas colectivas, crear oportunidades para identificarse con grupos percibidos como “otros” y promover el examen crítico de todas las contribuciones al conflicto. Estos programas crean un espacio para la empatía por el sufrimiento de los demás y tratan de promover el compromiso con medios no violentos de resolución de conflictos. Esta corriente de Educación para la paz se compromete específicamente con la construcción del proceso de un futuro pacífico *compartido* (Salomon y Nevo, 2005).

La tercera corriente de Educación para la paz, “*Educación crítica para la paz*”, comparte con la Educación para la paz y la reconciliación la atención a las narrativas históricas y al reconocimiento del otro, al tiempo que atiende a un análisis de las causas de conflicto e injusticia (Bajaj, 2008). Inspirada en la pedagogía crítica, la educación crítica para la paz busca analizar las causas del conflicto y la injusticia social y desarrollar habilidades, capacidades y propuestas de cambio (Bajaj y Brantmeier, 2011; Higgins y Novelli, 2020).

Las tres formas de educación para la paz tienen algunos objetivos comunes, y como tal hay un grado de duplicación y superposición entre las mismas. Sin embargo, difieren en su compromiso con temas de importancia política, sensibilidad social y visiones para el cambio. Por esta razón, la Educación para la Paz para el Cambio de Actitudes suele ser defendida por las organizaciones humanitarias que trabajan en la educación, que tienen más probabilidades de verse limitadas por mandatos organizativos que se enmarcan en la garantía de la neutralidad.

Educación para la consolidación de la paz: La educación para la consolidación de la paz deja de centrarse en el individuo y en determinados planes de estudios y/o enfoques pedagógicos para examinar el sistema educativo en su conjunto y su relación con las dinámicas de paz y conflicto (Smith, 2010). La educación para la consolidación de la paz puede desempeñar un papel central para encarar las relaciones de poder, privilegio y desigualdad asociada con conflictos violentos. La educación en contexto de conflicto a menudo está altamente politizada, con una variedad de dinámicas de poder interna y externa para controlar los recursos y el contenido del plan de estudios (Novelli et al, 2014). Las intervenciones bajo este título se refieren al Estado y el papel de los actores internos y externos para determinar la agenda educativa, asignar recursos y determinar las orientaciones políticas (Smith, 2011). Las iniciativas de educación para la consolidación de la paz se encargan de identificar y abordar los daños que la educación podría causar a través de la creación de desigualdades horizontales (Langer & Kuppens, 2019). Las intervenciones de educación para la consolidación de la paz deben reconocer y responder a los contextos actuales, históricos y culturales, los panoramas políticos y las dinámicas de poder, con el objetivo de garantizar que la educación no obstaculice ni socave los procesos de consolidación de la paz. Por lo tanto, la educación para la consolidación de la paz aboga por nuevas políticas, normas y prácticas educativas para garantizar que el sistema educativo apoye la igualdad, la justicia social, la integración y la cohesión (Novelli et al., 2014).

Educación sensible al conflicto: Si bien se basan en los mismos factores contextuales para documentar las intervenciones, la educación sensible al conflicto (CSE, por sus siglas en inglés) se distingue de la educación para la consolidación de la paz por el alcance de sus objetivos. Mientras que este último busca promover activamente medidas de consolidación de la paz dentro y a través de estructuras y entornos educativos (Clarke-Habibi, 2015), un enfoque sensible al conflicto se centra simplemente en no hacer daño (Anderson, 1999). Al igual que la consolidación de la paz, la educación sensible al conflicto debe basarse en la comprensión de la relación entre un sistema educativo y el contexto del conflicto. Sin embargo, los logros de la consolidación de la paz no son el centro de la sensibilidad al conflicto. En cambio, ofrece “un marco de principios para que los planificadores educativos y los docentes auditen sus operaciones e intervenciones en entornos afectados por conflictos” (Clarke-Habibi, 2015). Por tanto, la sensibilidad al conflicto puede entenderse como la base para crear acciones de educación para la consolidación de la paz; sin embargo, por sí solo, es poco probable que contribuya a la consolidación de una paz sostenible. Por ejemplo, los programadores educativos pueden hacer un mal uso de los enfoques sensibles al conflicto evitando por completo las oportunidades de abordar cuestiones delicadas y, de este modo, es probable que los niños y las niñas no aprendan a pensar de forma crítica y a entablar un diálogo.

A pesar de que durante décadas se ha reconocido el potencial de la educación para contribuir a la paz y a su consolidación, los ejemplos de prácticas exitosas en este ámbito son limitados (INEE, 2021). Los beneficios de la educación a menudo se asumen pero se evidencian de manera deficiente y la pregunta de dónde encaja la educación dentro del triple nexo sigue sin respuesta. Para trabajar de manera significativa dentro del marco del “triple nexo” se requiere una comprensión específica de la capacidad de la educación para detener la inseguridad durante los conflictos, transformar las causas de los mismos y construir una paz sostenible. Esto también requiere un análisis claro de las formas en que la educación puede haber contribuido a las desigualdades, desencadenando conflictos a través de sus políticas, organización, planes de estudios y resultados.



Los estudiantes abandonan la escuela tras las actividades de verano, Irak, 2019 © Andrea DiCenzo, IRC

5. Áreas de injusticia y el modelo de injusticias

Este documento plantea que se requiere una exploración interdisciplinaria rigurosa de las limitaciones y oportunidades de las acciones educativas centradas en la paz para afianzar un compromiso significativo con el triple nexo dentro de la educación. Para eliminar la desconexión entre educación y paz, las acciones educativas deben reconocer y superar las injusticias que a menudo pueden obstaculizar las posibilidades de contribuir a la consolidación de la paz y, de hecho, pueden contribuir a la cara “negativa” de la educación al perpetuar el conflicto, la violencia y la división. Este informe de síntesis presenta a continuación un marco (resumido en la Tabla 1) para facilitar el compromiso crítico con la educación para la paz, incluso mediante el desarrollo de educación crítica para la consolidación de la paz y enfoques de educación crítica para la paz que sean explícitos en su análisis de las injusticias y en sus estrategias para superarlas. Tomando las lecciones aprendidas de una serie de disciplinas que han ido desarrollando bases de evidencias y argumentos teóricos, el marco presenta tres obstáculos interdependientes o “áreas de injusticia” que limitan el éxito de las intervenciones educativas centradas en la paz.

En esta sección se presentan las tres formas de injusticia que, en nuestra opinión, son esenciales para que la programación de la educación en emergencias reconozca y trate de superar, a fin de operar eficazmente dentro del triple nexo y posibilitar contribuciones positivas a la paz sostenible. Estas injusticias pueden suceder en diferentes escalas, desde interacciones entre individuos, dentro de las organizaciones y entre ellas, en las dinámicas dentro de las comunidades, así como a escala nacional, regional e internacional. En la discusión de cada injusticia, extraemos sus implicaciones para la programación educativa dentro del “triple nexo”. Luego presentamos un modelo de injusticias, que proponemos como una herramienta analítica en apoyo a la programación de la educación en situaciones de emergencias

para reconocer primero estas injusticias, luego analizar su impacto potencial en la programación educativa y, finalmente, diseñar la programación para contrarrestar estas injusticias. Los estudios de caso presentados ofrecen ejemplos prometedores de desafíos críticos a estas injusticias en el diseño de intervenciones educativas, al tiempo que muestran el grado de los desafíos y algunas de las limitaciones introducidas por la injusticia estructural/histórica, epistémica y neocolonial.

5.1 INJUSTICIA ESTRUCTURAL E HISTÓRICA

Es un hecho comúnmente aceptado que, para que la educación se comprometa de forma significativa con la consolidación de la paz, es necesario comprender los legados del colonialismo y los conflictos, las estructuras de poder locales y las desigualdades dentro del sistema educativo, y abordar sus efectos en la educación. Es esencial ver la educación en relación con las estructuras socioeconómicas y políticas más amplias que la afectan y la restringen (Robertson y Dale, 2014). Ofrecer servicios educativos en situaciones de emergencia o posteriores a un conflicto puede ser complejo y a menudo se politiza mucho. La educación puede ser controlada tanto por grupos estatales como no estatales por objetivos políticos o ideológicos, incluyendo la división y la discriminación de comunidades de identidades distintas (Burde, 2014). Las políticas educativas nacionales pueden generar injusticias estructurales en el sector educativo que incorporan la discriminación y/o la distribución injusta de los recursos, el descuido estatal de las comunidades y regiones marginadas, el contenido discriminatorio del plan de estudios y la influencia sobre la estructura escolar (Davies, 2004; Novelli, 2017; Smith y Vaux, 2003). Por tanto, las desigualdades educativas en el acceso, la calidad y los resultados pueden reproducir y afianzar las desigualdades horizontales entre grupos sociales (Tikly, 2022; Brown y Langer, 2010; Ukiwo, 2007). Como explica Frances Stewart, “en general, las desigualdades horizontales son una fuente de injusticia” ya que, a pesar de cierta fluidez y flexibilidad en la forma en que se definen y dan sentido a los grupos sociales, las personas nacen en ciertos grupos y el formar parte de estos está fuera de su control, y esta pertenencia influye en sus oportunidades para prosperar (Stewart, 2015).

INJUSTICIA ESTRUCTURAL E HISTÓRICA EN EL PLAN DE ESTUDIOS IRAQUÍ:

Numerosas iniciativas que pueden caer bajo la categoría de la Educación para la Paz han sido implementadas por actores educativos internacionales en Irak después de 2003. En todo el país se han implementado programas centrados en los derechos humanos, libros de texto de educación cívica y la incorporación de temas centrados en la paz dentro del plan de estudios (Shanks, 2017). Aunque los dos planes de estudios iraquíes contienen muchos mensajes valiosos de igualdad y paz, también conservan mensajes conflictivos y discriminatorios que se apoyan en narrativas ideológicas y políticas. Por ejemplo, el análisis de los libros de texto de Historia y Estudios Sociales sugiere un uso repetitivo de “el otro” que sirve para dividir a los estudiantes kurdos iraquíes de sus vecinos árabes y de etnias minoritarias (Kirmanj, 2014). Las representaciones de los grupos minoritarios en el plan de estudios central iraquí han padecido críticas similares (Shanks, 2016). Además, se ha cuestionado el uso de una forma particular de educación islámica para promover la paz en Irak (Kirmanj, 2014). Se sugiere que en lugar de fomentar la tolerancia, la forma de educación islámica en uso en la región del Kurdistán de Irak es una “herramienta propagandística para difundir valores absolutistas y una visión del mundo carente de utilidad en la educación de los estudiantes en los valores de diversidad, tolerancia, y apertura a los demás” (Kirmanj, 2014). La naturaleza absolutista del tema también influye en la entrega de la ciencia religiosa, que enseña sobre otras religiones en la región. Otras religiones se enseñan desde una perspectiva desdeñosa que describe otras prácticas religiosas en términos divisivos (Shanks, 2017). Dicho plan de estudios debilita los mensajes que las acciones de educación para la paz desean promover, creando un plan de estudios definido por mensajes contradictorios. La falta de compromiso con el carácter político del plan de estudios solo sirve para limitar y socavar la eficacia de las intervenciones específicas de educación para la paz. En este ejemplo, las injusticias ideológicas estructurales e históricas permanecen incuestionables y la idoneidad de la educación como vehículo para la consolidación de la paz se asume en lugar de cuestionarse.

Históricamente, las administraciones coloniales fueron a menudo responsables de establecer o expandir los sistemas de educación formal de acuerdo con los intereses coloniales. Por eso, en los contextos poscoloniales, la infraestructura educativa, la gobernanza, las políticas, el idioma de enseñanza, el plan de estudios y las prácticas pedagógicas a menudo están determinados por estos legados (Tikly, 2020). El actual análisis de la economía política puede estar centrado a menudo en dinámicas contemporáneas con menor atención a las causas históricas de las desigualdades y de los conflictos constantes (Paulson y Bellino, 2017), incluidas las consecuencias permanentes del colonialismo (Takayama, et al., 2017; Sriprakash et al., 2020). La influencia de los objetivos políticos socioeconómicos contemporáneos e históricos sobre las estructuras escolares, si no se cambia, socava la capacidad de la educación para cumplir con la programación de consolidación de la paz requerida dentro del triple nexo.

Sin embargo, a pesar del crecimiento del análisis de la economía política centrada en la educación en el mundo académico y del aumento de la conciencia profesional respecto a la necesidad de entender la interacción educativa con el contexto del conflicto, todavía existe una notable desconexión entre la comprensión y la práctica (Novelli, 2020). La defensa de la capacidad de la educación para comprometerse con las injusticias históricas y estructurales que dan forma al acceso, a la experiencia y a los resultados de la educación para los niños y las niñas está aumentando. Cabe destacar lo ampliamente reconocidos que están en este aspecto el Programa de Consolidación de Paz, Educación y Defensa de la Paz en contextos afectados por conflictos de UNICEF (2016) y la presión de la INEE (2013) por aumentar la sensibilidad frente a los conflictos. Aun así, el mayor impacto de estos programas permanece dentro de las redes específicas que han construido. Se ha sugerido que aún debe tener lugar un efecto cascada más allá de la comunidad específica de educación y de consolidación de la paz a los entornos generales de educación y de consolidación de la paz, respectivamente (Shanks, 2019). Las políticas organizativas que tratan de institucionalizar la planificación sensible al conflicto son a menudo meramente simbólicas y no se implementan bien (Shanks, 2019).

Esto se debe, en parte, al hecho de que la conceptualización de la educación como una herramienta de consolidación de la paz requiere un cambio significativo en la mente del personal educativo. El personal educativo de desarrollo formado de manera tradicional no recibe el conjunto de habilidades que le permitan aplicar una perspectiva de análisis de conflicto histórico-político a la educación, mientras que los actores educativos humanitarios están sujetos a principios de neutralidad que normalmente limitarían la interacción directa con los detonantes del conflicto (Smith, 2005; Novelli 2010). Para completar el triple nexo, se requiere que los actores educativos interactúen directamente con el entorno político, que normalmente se considera fuera de su mandato. En estas circunstancias, el aspecto de consolidación de la paz del triple nexo se puede ver obstruido por una falta de comprensión de las conexiones entre las dinámicas de conflicto contemporáneas y las injusticias históricas y estructurales, una falta de voluntad política para afrontar estas injusticias y una reticencia por parte de los actores educativos a la hora de participar en temas sensibles relacionados con estas permanentes desigualdades o grupos sociales. Las nociones actuales de la educación como respuesta de emergencia siguen estando mayoritariamente centradas en el acceso y en el apoyo psicosocial, con una falta de participación en la profunda naturaleza política de la educación (incluido el acceso a esta) con la que está ligada la educación y que puede mantener la injusticia histórica y estructural.

Sin embargo, esto no significa que no haya ejemplos de iniciativas educativas que sean conscientes de la injusticia histórica y estructural y que estén diseñadas como respuesta a esta. El siguiente estudio de caso muestra una intervención crítica de consolidación de la paz que ha desafiado específicamente la manipulación del plan de estudios con fines políticos, abordando la manera injusta en la que la narrativa histórica dentro de la educación puede mantener las divisiones. A pesar de centrarse en un contexto de desarrollo, la organización está expandiendo y modificando el enfoque desarrollado con el propósito de emplearlo en enclaves humanitarios. En la actualidad, la organización está aplicando su modelo para elaborar recursos para la educación histórica con los refugiados rohingyas.

COLECCIÓN DE HISTORIA ORAL DEL MUSEO DE LA GUERRA DE LIBERACIÓN - BANGLADESH

Antes de abandonar el subcontinente indio, los británicos promulgaron el Acta de Independencia India en 1947. Esto facilitó la división de la región en dos países independientes, India y Pakistán. Pakistán Oriental, conocido hasta 1953 como «Bengala Oriental» y en la actualidad como Bangladesh, pasó a formar parte oficial de Pakistán con la división de 1947. En 1971, los líderes de la resistencia bengalí hicieron un llamado a la desobediencia civil dirigido a las personas de Bengala Oriental. En un momento en el que estaban teniendo lugar conversaciones sobre la independencia de Bengala Oriental, el ejército de Pakistán Occidental lanzó una ofensiva militar a gran escala conocida como «operación foco» contra la población bengalí de Pakistán Oriental. Esto dio como resultado una guerra de nueve meses que a menudo recibe en el Bangladesh actual el nombre de «guerra de liberación». La violencia del ejército de Pakistán tuvo como consecuencia crímenes de guerra (Rahman, 2016; Power, 2002) reconocidos como genocidios por parte de los observadores internacionales de la época (Brownmiller, 1975; Kuper, 1981; Power, 2002). La imagen de la guerra de independencia sigue siendo un tema de sensibilidad política y de controversia en Bangladesh y Pakistán. La narrativa histórica sobre estos eventos, así como la forma en la que los grupos identitarios asociados son representados en los dos sistemas escolares, se ha visto enormemente politizada. En Bangladesh, los sucesivos regímenes gubernamentales han empleado libros escolares como medio para influenciar el discurso político nacional (Durrani et al, 2020).

Como respuesta ante el divisivo uso del plan de estudios nacional, el Museo de la Guerra de Liberación (LWM, por sus siglas en inglés) trata de preservar la historia de aquellos que vivieron la lucha por la independencia, así como de proporcionar lecciones y una memoria histórica para las generaciones futuras. Como tal, el museo se opone a la caracterización nacionalista de la historia bangladésí como la (re)crean los burócratas del Estado y las élites militares, una historia que excluye, en su mayor parte, la guerra y las luchas por la soberanía nacional y que construye una narrativa nacional continua junto a la historia Pakistani (Feldman, 2006). En 1996, el museo, que fue financiado gracias a donaciones, empezó a recolectar y preservar objetos personales y testimonios orales de comunidades de todo Bangladesh. El museo móvil resultante, que se encuentra en un autobús escolar, viaja a escuelas de todo el país y organiza eventos que duran días enteros para así mostrar los testimonios de la guerra de liberación a los estudiantes. También se organiza por separado una exhibición sobre la «Declaración Universal de los Derechos Humanos» y «Si el mundo hubiera sido un solo pueblo» para educar a los niños, niñas y jóvenes en un entendimiento básico de la dignidad y de los derechos humanos. El proyecto recoge y comparte simultáneamente testimonios orales sobre el genocidio de 1971 para promover la educación para la paz en Bangladés. Al final de cada evento, el personal del LWM (con la ayuda de los representantes de la educación conocidos como «Docentes de la Red» y que están nominados por el director de la institución que la exhibición móvil está visitando) hacen un llamado a los estudiantes que ya han pasado por el séptimo curso, quienes ya han estudiado un poco de historia y puede que se sientan inspirados por ella, a que recojan relatos de testimonios de 1971 de sus mayores. A fecha de agosto de 2021, se han recogido más de 50.922 piezas de historia/testimonios orales, desafiando así el silenciamiento de esta historia en la educación formal e introduciendo diversas perspectivas sobre este pasado turbulento y politizado. El LWM organiza anualmente una «Conferencia de Docentes de la Red» para educar a estos docentes en el uso de sus herramientas de enseñanza y en materiales para las clases, así como para identificar y trabajar en los retos a la hora de recoger testimonios de los estudiantes. Hasta agosto de 2021, un total de 2.449 docentes de la Red y más de 1,3 millones de estudiantes de aldeas rurales habían participado en este programa.

El estudio de caso anterior muestra que el programa ha sido elaborado con un conocimiento detallado del contexto del conflicto y de sus consecuencias actuales. De hecho, se ha desarrollado como respuesta ante las dinámicas históricas y políticas que significaban que las narrativas históricas

oficiales transmitidas a los niños y las niñas a través de los libros de texto eran parciales y estaban politizadas. Al ser claro sobre su punto de vista sobre el pasado y la política que lo rodea, y al desarrollar narrativas basadas en objetos, testimonios y experiencias vividas, el LWM no solo ofrece un espacio para que los niños y las niñas aprendan historias que no hubieran conocido de otra forma durante su educación formal, sino que también les ayuda a preguntar cómo se construye la historia y a verse a sí mismos y a su familia como actores históricos. Las narrativas históricas del LWM reconocen las consecuencias históricas del colonialismo, las conexiones inmediatas entre el colonialismo y el conflicto de 1971 y los legados de ambos en el presente. El proyecto desafía y expone la manipulación estatal del plan de estudios con fines políticos y la sitúa en este largo proceso histórico. Por lo tanto, ofrece un ejemplo de un programa elaborado con conciencia y responsabilidad frente a la injusticia estructural e histórica y una estrategia para abordarlas. Esto incluye ser explícito sobre la posición de la LWM en el pasado, reconociendo el papel de sus fundadores en los acontecimientos de 1971, y equilibrar un enfoque inclusivo para invitar a los testimonios con un enfoque comisariado para exponerlos. Al basarse en testimonios orales de todo el país y crear un “relato popular” de la historia, la representación que hace la LWM de acontecimientos históricos divisivos puede fundamentarse en los principios del respeto y los derechos humanos. La inclusión de una red de docentes permite una mayor sostenibilidad del mensaje y proporciona oportunidades para que los docentes desarrollen sus conocimientos y habilidades para enseñar sobre el pasado controvertido, quizás permitiéndoles complejizar o ir más allá de las narrativas politizadas que encuentran en los libros de texto patrocinados por el estado.

5.2 INJUSTICIA EPISTÉMICA

Hay un reconocimiento creciente de que para que haya un cambio transformativo mediante la educación en la consolidación de la paz, los conceptos de educación y de paz se han de sustentar de manera significativa, relevante y deseable para las personas que los experimentan (Hajir et al., 2021; Bellino et al., 2017). Sin embargo, la falta de compromiso hace que muchas iniciativas de educación para la consolidación de la paz sigan basándose en las denominadas mejores prácticas internacionales y en enfoques estandarizados (Abu Moghli, 2020; Hart, 2011). Esto se puede atribuir, al menos en parte, a la penetrante injusticia epistémica de las dinámicas operantes del triple nexo, las cuales hacen que se ignore o desestime el conocimiento local. La injusticia epistémica hace referencia a las desigualdades, la injusticia y los daños a la hora de producir conocimiento. Esto incluye la devaluación de los sistemas de conocimiento, las formas de conocimiento y las contribuciones de individuos y grupos. Esta conceptualización se basa en el trabajo de Dotson sobre la opresión epistemológica (2014), que se refiere a la exclusión persistente que obstaculiza las contribuciones a la producción de conocimiento, y en el trabajo de Boaventura de Sousa Santos (2014) sobre la violencia epistémica y el «epistemicidio», que describe la eliminación y destrucción de las formas de conocimiento.

EN BUSCA DE LA JUSTICIA EPISTÉMICA - LA AGENDA DE LA LOCALIZACIÓN:

El criticismo de que la esfera humanitaria está dominada por los actores internacionales ha llevado a que se produzca una presión para un cambio transformador dentro del sistema. Se han llevado a cabo compromisos en todos los sectores para involucrar a los socios locales y a los beneficiarios a la hora de tomar decisiones. Las organizaciones que participan en la educación durante las emergencias han apoyado de manera activa esta agenda de «localización» y han pedido la participación comunitaria en su mandato, poniendo el énfasis en la necesidad de «responsabilidad» local o de «apoyo de la comunidad». Aun así, a pesar de esta retórica internacional, los actores locales continúan compartiendo su frustración por la falta de un cambio sistemático (Barbelet et al, 2021). Alexander (2021) sugiere que «a pesar de que hay un creciente interés, sin mencionar las pruebas adicionales de los beneficios de tener a personas afectadas en el asiento del conductor, las ideas siguen siendo marginales, con una resistencia continua a la hora de permitir que estas voces tengan un impacto significativo a la hora de tomar decisiones».

Un estudio de Menashy y Zakharia (2022) explora la naturaleza de las asociaciones dentro de la educación en situaciones de emergencia y descubre que, a pesar de la promoción de la comunidad educativa de una agencia de localización, «sigue habiendo una jerarquía en la que los actores internacionales tienen la mayor influencia» (2022; p3). El estudio sugiere que la participación de beneficiarios y socios locales muchas veces es meramente simbólica, como explicó uno de los entrevistados: «los beneficiarios están muy pocas veces en la sala, y a menudo, si están en ella, pueden darle un punto de vista simbólico y paternalista» (Menashy y Zakharia, 2022). A la hora de reflexionar sobre su propia experiencia en la agenda de «localización», Shuayb (2022) también hace hincapié sobre los esfuerzos simbólicos en este espacio. Explica que «en lugar de sacudir todo el templo del poder, que es lo que requiere un intento sincero de descolonización, el sector internacional trata de tener un enfoque más suave, rodeando la esencia de la cuestión: el racismo profundamente arraigado y las consecuencias en curso del colonialismo». Shuayb ilustra cómo, a pesar de haber pasado la mitad de su vida en Líbano, a menudo se le pide que aporte una perspectiva “local”. Explica que «mi representación de otras personas locales nunca se cuestiona, mientras que para muchos libaneses, el hecho de haber estudiado en universidades de élite del Reino Unido y nunca haber pasado tiempo en asentamientos informales en tiendas de campaña o campamentos, hace que sea difícil considerarme una persona local. La localización muchas veces implica una comprensión reduccionista de quién es una persona local, lo que excluye a las personas más desfavorecidas (que son las más necesitan ser escuchadas) y empodera a otras como yo. Yo no sé lo que significa habitar esos lugares y experimentar las vidas de esas personas, por lo que, ¿cómo se puede esperar de mí que hable en su nombre?».

La actitud de los actores internacionales ante la «capacidad» de los actores locales se ha identificado como un obstáculo clave a la representación del conocimiento local (Barbelet et al, 2021). En su mayoría, se elige a las personas que van a tomar las decisiones según la «capacidad» que se considera que tienen. No hay una definición universal de capacidad en la narrativa de la localización (Howe y Stites, 2019); se ha centrado principalmente en la comprensión de los principios humanitarios y de la gestión financiera (Barbelet et al, 2021). Este foco en los requerimientos internacionales de cumplimiento ensombrece la importancia del conocimiento local que se encuentra en el núcleo de la agenda de la localización. Es decir, los socios locales solo reciben un lugar en la mesa si pueden demostrar su «conocimiento internacional» y no según su proximidad o acceso a grupos de beneficiarios. Esto a su vez sirve para informar cómo debería ser un socio, lo cual resulta a menudo en las desigualdades continuas de poder y en la exclusión de las voces locales, como por ejemplo, las organizaciones lideradas por personas refugiadas o por mujeres (Featherstone y Mowjee, 2020; Pincock et al., 2020; Roepstorff, 2019).

Robtel Neajai Pailey describe la «mirada blanca» del desarrollo, según la cual los problemas, incluidos los abordados por el triple nexo, se enmarcan recurriendo a conocimientos y formas de entender el mundo que se derivan en gran medida de las tradiciones teóricas y filosóficas occidentales/europeas (por ejemplo, los supuestos de progreso lineal hacia el desarrollo), por lo que «mantienen y reproducen jerarquías racializadas» (2019, pág. 730). Basándose en estudios poscoloniales y decoloniales, la investigación muestra cómo los discursos sobre el desarrollo construyen relaciones de dominación al considerar al «otro del Sur» (las personas racializadas negras y marrones del Sur Global) como colmado de problemas, necesidades y deficiencias en lugar de con capacidades, conocimientos y oportunidades (Tikly, 2020; Hall, 1992). En relación con nuestro ejemplo inicial sobre la localización, los datos demuestran que los actores internacionales tienen «percepciones a menudo inexactas y negativas» de la «capacidad» de los actores locales, definida en términos de conocimiento de los sistemas internacionales, lo que socava las asociaciones significativas para la localización y el intercambio de conocimientos (Ali et al., 2018; Barakat and Milton, 2020).

La representación limitada de los sistemas de conocimiento locales también puede verse en términos de falta de confianza, cuando los actores internacionales «desconfían de las personas que se encuentran sobre el terreno» (Barbelet et al., 2021). Miranda Fricker (2007) describe esta situación como injusticia epistémica, es decir, el proceso por el cual se desestiman los relatos de individuos y grupos por no ser dignos de confianza debido a marcadores de identidad como la raza, la clase o el género, y se ignora su experiencia vivida porque no encaja en la comprensión de los demás. Como en palabras de Pailey: «La blancura occidental sigue siendo sinónimo de capacidad, real o percibida» (2019, pág. 731). Se puede considerar que el control de las narrativas y las formas de conocimiento por parte de los actores internacionales “refleja problemas más profundos en todo el sector con trasfondos racistas y coloniales” (Barbelet et al., 2021), que han cristalizado en un relato de salvación en el sector (Wall y Hedlund, 2016; Roepstorff, 2019).

Estas relaciones de poder en torno a la producción de conocimientos son visibles de forma tangible en el triple nexo. Por ejemplo, la escasez de recursos y plataformas para la programación y la investigación diseñada y dirigida a nivel local, a pesar de los compromisos retóricos con la localización. Lo mismo ocurre con la composición de los equipos de investigación que llevan a cabo el estudio que sustenta el diseño de los programas, que a pesar de los compromisos con las «asociaciones equitativas» a menudo favorecen las ideas y el liderazgo de los investigadores con sede en el Norte Global y relegan a los colegas con sede en el Sur a funciones de recopilación de datos (Shuayb y Brun, 2021; Shanks y Paulson, 2022). Además, los modelos de dotación de personal en los que los colegas “internacionales” o “expatriados”, predominantemente del Norte Global, gozan de condiciones ventajosas. Esta práctica suele estar aún más arraigada por los procesos de contratación occidentales; los criterios de selección y los procesos de dotación de recursos humanos valoran las cualificaciones reconocibles bajo esta lógica y tienden a contratar personal «local» con credenciales de educación superior de Occidente (Ayobi et al., 2017; de Geoffroy y Grunewald, 2018; Ali et al., 2018). Todos ellos factores que contribuyen a socavar la importancia de los conocimientos locales.

Además, la injusticia epistémica también puede estar impulsada por la economía de mercado que define el sistema humanitario internacional (Barbelet et al., 2021). Las organizaciones internacionales necesitan visibilidad para acceder a la financiación (Cohen et al., 2016; Emmens y Clayton, 2017). Esto puede desincentivar la inclusión y el reconocimiento de los actores locales en la programación (UNICEF, 2019). Las estructuras a través de las cuales una organización mantiene y aumenta sus flujos de financiación pueden servir para desincentivar la transferencia de poder a los actores locales (Barakat y Milton, 2020; Metcalfe-Hough et al., 2020; Ali et al., 2018; Howe et al., 2019) creando un sistema de autopreservación que requiere que la experiencia internacional se ponga por delante y que se menoscabe el conocimiento local (Wall y Hedlund, 2016; Robillard et al., 2020b). Roepstorff (2019) sostiene que los intentos actuales de desafiar la injusticia epistémica a través de la agenda de localización «corren el riesgo de convertirse en otro método de dominación y control, en los que se reproduzcan las actuales asimetrías de poder y la marginación de los actores de la periferia».

El resultado de la injusticia epistémica en el triple nexo puede verse a través de la dependencia de las «mejores prácticas internacionales» y de enfoques estandarizados para problemas estandarizados, en detrimento de análisis localizados y de una programación adecuada y especializada diseñada en respuesta a necesidades o retos identificados localmente. En algunos contextos, esto puede llevar a que la educación se convierta en sinónimo de las definiciones occidentales/europeas de la escolarización, sin comprometerse con las iniciativas basadas en la comunidad o las pedagogías indígenas. Los estudios de caso que se presentan a continuación ponen de relieve las ventajas de una programación diseñada localmente, que responda a las necesidades locales, incluidas las generadas por los conflictos armados, y que permita prácticas epistémicas respetuosas y creativas.

APORTES PARA UNA EDUCACIÓN ESCOLAR CULTURALMENTE INCLUYENTE, QUE FOMENTA LA DEMOCRACIA Y EL RESPETO DE LOS DERECHOS HUMANOS EN ZONAS RURALES DE POSCONFLICTO DE AYACUCHO Y HUÁNUCO (PERÚ)

Entre 1980 y 2000, Perú vivió un periodo de conflicto caracterizado por la violencia extrema, la crisis política y económica y la represión por parte del Estado. Según la Comisión de la Verdad y Reconciliación de Perú (CVR, 2003), 69.000 personas fueron asesinadas o desaparecieron a causa del conflicto (Reátegui et al., 2004). Esta ha sido destacada como «la insurgencia más sangrienta y prolongada registrada en la historia moderna de Perú» (Méndez, 2021, p. 17). La CVR ha subrayado cómo el conflicto reflejaba el racismo y la discriminación profundamente arraigados que se extendían por toda la sociedad peruana, indicando las formas en que la injusticia histórica y estructural pueden ser desencadenantes de conflictos violentos. El racismo y la discriminación fueron ejercidos tanto por los grupos armados Sendero Luminoso y MRTA (Movimiento Revolucionario Túpac Amaru) como por el Estado (a través de las Fuerzas Armadas y la Policía), que cometieron violaciones de derechos humanos contra personas de comunidades marginadas. Las zonas rurales fueron las más afectadas, en las que la población vivía entre la violencia ejercida por los grupos armados, especialmente Sendero Luminoso, y la infligida por el Estado. Tres de cada cuatro víctimas eran campesinos/as de comunidades rurales cuya lengua materna era el quechua; y el 43% de las víctimas se encontraban en las regiones sur andinas de Ayacucho, Apurímac y Huancavelica, la zona geográfica más pobre del país. (Reátegui et al., 2004). La influencia de los grupos armados en la educación en las zonas rurales hizo que se utilizaran las escuelas como lugares de reclutamiento y que se asociara a los docentes con el terrorismo (Uccelli et al. 2013). El resultado fue la estigmatización y el abandono del sistema educativo financiado por el Estado (Paulson, 2017), lo que exacerbó aún más la oportunidad de que los grupos armados acapararan la educación para su propio provecho. La CVR identificó específicamente las formas en que las desigualdades educativas contribuían a las causas del conflicto en Perú. En sus recomendaciones, la CVR atribuyó al sector educativo una gran responsabilidad en la prevención de posibles conflictos futuros y en la construcción de una cultura de paz y democracia. Sin embargo, el alto grado de centralización, la debilidad de las instituciones estatales y la naturaleza políticamente controvertida de algunas de las propuestas de la CVR han limitado la capacidad del Estado para responder de manera significativa a las recomendaciones de la CVR (Drinot, 2014; Dargent Bocanegra, 2021).

«Aportes para una educación escolar culturalmente incluyente, que fomenta la democracia y el respeto de los derechos humanos en zonas rurales posconflicto de Ayacucho y Huánuco» fue un proyecto que buscó contribuir a la educación escolar de niños y niñas rurales en zonas andinas posconflicto (Ayacucho y Huánuco, dos de las zonas más afectadas) y promover una sociedad democrática e inclusiva que fomente la participación ciudadana y el respeto a los derechos humanos. La propuesta se enmarcó en las recomendaciones sobre educación realizadas por la CVR al Estado peruano. El proyecto fue desarrollado por la Comisión de Derechos Humanos (COMISEDH) y el Instituto Regional para la Paz (IREPAZ), ambas organizaciones no gubernamentales (ONG) peruanas. El proyecto fue financiado en su mayor parte por la Comisión Europea con el apoyo de la cooperación alemana al desarrollo y tuvo una duración de dos años, entre 2010 y 2012. El proyecto formó a 60 docentes de escuelas públicas (un 73% de los cuales eran mujeres) de Ayacucho y Huánuco para diseñar e implantar módulos pedagógicos con un enfoque en los derechos humanos. El trabajo con los docentes se abordó mediante una metodología ascendente.

Los docentes tuvieron un papel central en el desarrollo de los módulos, y el debate y la formación sobre derechos humanos partieron de la comprensión de la cultura local. Así, los contenidos sobre materiales de educación sobre derechos humanos se desarrollaron a partir de la realidad de las escuelas rurales y sus experiencias durante el conflicto. Todos los proyectos partieron del diagnóstico de las necesidades de los estudiantes y del reconocimiento de sus condiciones materiales de vida. Los proyectos que cada docente elaboró se aplicaron después en sus aulas y sirvieron de contribuciones principales para una propuesta educativa regional sobre derechos humanos. Muchos incluyen también el uso de canciones e historias regionales y locales, y de lenguas locales, especialmente el quechua. No todos los proyectos tratan directamente del conflicto: también incluyen otros temas relacionados con los derechos humanos, y se dio flexibilidad para explorar temas de importancia para la escuela, incluidos los derechos de género y medioambientales. Antes de que pudiera tener un impacto político importante, el proyecto se interrumpió en 2013 debido a la falta de financiación constante, un problema habitual para la consolidación de la paz sostenible, que a menudo requiere un horizonte a más largo plazo de lo que suele permitir la financiación de proyectos. Antes de su finalización, el proyecto se enfrentó a una serie de dificultades con respecto a este objetivo, como la ausencia de voluntad política para incluir la educación sobre derechos humanos en las agendas regional y nacional, y la alta rotación de las autoridades educativas en ambas regiones. Como afirma la evaluación externa, el proyecto hizo más hincapié en el trabajo técnico y pedagógico que en la labor de promoción ante las autoridades regionales.

Debido al limitado compromiso humanitario en el conflicto armado de Perú y sus secuelas, la iniciativa no aborda este aspecto del triple nexo; sin embargo, es posible imaginar respuestas de este tipo que incluyan una respuesta a las necesidades humanitarias de los docentes y sus estudiantes. El proyecto se diseñó prestando especial atención a la justicia epistémica en tres aspectos fundamentales. En primer lugar, el proyecto fue diseñado íntegramente por organizaciones peruanas con las necesidades locales tras la violencia como factores determinantes para el diseño y la implementación de los programas. La organización tenía un largo historial de compromiso con la labor de derechos humanos en Perú, incluidas conexiones con la Comisión de la Verdad y Reconciliación del país, lo que le proporcionaba un profundo conocimiento de las causas del conflicto y de las realidades que había generado para docentes y estudiantes. En segundo lugar, se apostó por un enfoque ascendente que trabajaba en estrecha colaboración con los docentes y partía de sus conocimientos e intereses. Esta forma de trabajar con los docentes dio lugar a la producción de materiales educativos de alta calidad y a que los docentes confiaran en su impartición, lo que las evaluaciones señalan como los principales éxitos del proyecto. También infundió compromiso en los 60 docentes que siguen asistiendo a actos y seminarios sobre derechos humanos incluso nueve años después de que finalizara el proyecto. La tercera contribución a la superación de la injusticia epistémica es una parte integrante de esta forma de trabajar con los docentes, que consiste en trabajar respetuosamente con las comunidades marginadas, incluidos en este caso los docentes indígenas y rurales. El proyecto trabajó específicamente en zonas rurales donde la violencia sistémica se tradujo en asesinatos y desapariciones, y donde no sólo la mayoría de los estudiantes tienen antecedentes familiares de violencia, sino también los docentes.

El proyecto ofreció a los docentes un espacio para adoptar y trabajar con la metodología de la educación intercultural, entre otras cosas mediante la elaboración de materiales en quechua y la impartición de clases bilingües. Estos elementos de diseño e implementación indican las posibilidades de cuestionar la injusticia epistémica y fomentar un espacio para las relaciones epistémicamente respetuosas dentro de las iniciativas educativas. Estas características contribuyen en gran medida al éxito del proyecto. Sin embargo, la dependencia del proyecto de la financiación externa de organismos

internacionales es un reto importante y limita su capacidad para superar los desafíos de la injusticia epistémica y tener un impacto a más largo plazo, incluso en las desigualdades horizontales que siguen marginando a las comunidades rurales e indígenas de Perú. Como en el caso de muchos proyectos de desarrollo en Perú, este estudio de caso refleja las limitaciones en materia de financiación y la escasa priorización de los proyectos centrados en cuestiones sociales por parte de los organismos internacionales de financiación, especialmente los relacionados con el periodo del conflicto violento, que se considera una cuestión políticamente difícil de abordar debido a los elevadísimos niveles de polarización tanto en el sistema político como entre los ciudadanos.

INICIATIVA DEL PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) POR LAS ESCUELAS SIN VIOLENCIA (LÍBANO)

La población libanesa ha sufrido múltiples manifestaciones destructivas del conflicto. La historia y la prolongación de los conflictos armados, la inestabilidad política permanente, la corrupción institucionalizada y la violencia estructural contra las mujeres han impregnado el sector educativo y se mantienen a través de las políticas y prácticas educativas. Esta fragilidad y la corrupción institucionalizada han contribuido en gran medida a la formación de un cuerpo de docentes. La mayoría de los docentes carecen de una cualificación escrita para enseñar, ya que sólo el 23,5% posee una cualificación reconocida por el MEHE (Ministerio de Educación y Enseñanza Superior de Líbano) (CERD, 2020). Según El-Amine (2004), los docentes han sido contratados en su mayoría en función de su identidad confesional más que de sus certificaciones. Sin un conocimiento básico del desarrollo infantil y las teorías del aprendizaje, lo más probable es que los docentes se basen únicamente en los valores culturales y las experiencias personales como padres, madres, estudiantes y docentes cuando brinden educación a niños y niñas vulnerables a la violencia y el abandono. De hecho, el castigo corporal (Human Rights Watch, 2019) y diversas formas de violencia (p. ej., verbal, física, sexual) que victimizan específicamente a las mujeres (UNESCO, 2012) prevalecen en algunas escuelas públicas y privadas del Líbano.

En 2013, testimonios anecdóticos revelaron crecientes hostilidades hacia y entre las comunidades de refugiados sirios. En las escuelas públicas, los testigos denunciaron hostigamiento y castigos corporales dirigidos específicamente a los niños y niñas refugiados sirios. Los trabajadores de los servicios sociales también descubrieron que la violencia doméstica era bastante común entre las familias sirias de bajos ingresos (y algunos libaneses) y, a través de observaciones en las escuelas, que esto se correlacionaba con la violencia que los niños y niñas mostraban en la escuela, incluso a través del juego. En respuesta a este contexto, el PNUD lanzó en 2014 la iniciativa «Escuelas Libres de Violencia (VFS, por sus siglas en inglés)». El proyecto reunió a estudiantes y padres/madres de las comunidades libanesa y siria para trabajar con docentes y directores en sus escuelas públicas para identificar y abordar diversas expresiones de violencia en el hogar, la escuela y la comunidad. El PNUD trabajó en estrecha coordinación con el Ministerio de Educación y Educación Superior (MEHE) y el Centro de Investigación y Desarrollo Educativo (CERD) del MEHE y recibió apoyo técnico del Center for Active Citizenship (CAC, Centro para la Ciudadanía Activa), una ONG local. El programa adoptó un enfoque holístico en el que a los actores de la escuela, es decir, docentes, directores, estudiantes y padres/madres, se les otorgaron enfoques para identificar tipos de violencia y abordarlos de manera proactiva y reactiva.

Según los facilitadores del CAC, se avanzó cuando la fase de sensibilización reveló opiniones conflictivas sobre la violencia en una cultura altamente conservadora (Akar, en prensa). Mientras que algunos padres/madres se opusieron a describir a las amenazas, las expresiones de ira y los insultos como formas de violencia en el hogar, otros expresaron su resistencia a hablar sobre el matrimonio precoz, el abuso físico y la orientación sexual. El indicador de progreso informado por los facilitadores no aseguraba un consenso sobre la comprensión de la violencia porque cambiar las creencias conservadoras no era realista durante una serie de talleres iniciales. En cambio, los facilitadores elogiaron cómo los padres/madres y docentes intentaron participar en un intercambio de ideas conflictivas dentro de un espacio diseñado para facilitar diálogos constructivos con el fin de crear conciencia y desafiar ideas aceptadas desde hace mucho tiempo. Los debates abiertos también ayudaron a identificar diversas formas de violencia que, en gran medida, estaban normalizadas, como los azotes en casa como algo beneficioso para el desarrollo del/la niño/a; las relaciones de poder entre adultos y niños/as que situaban a los niños/as como sumisos; los castigos y abusos discriminatorios hacia los niños/as sirios; los conflictos políticos y religiosos expresados entre los niños y las niñas en la escuela; el uso de los castigos corporales por parte de los docentes para controlar el comportamiento de los niños y las niñas; la normalización por parte de los niños y las niñas del porte de armas y de la opción de abandonar la escuela; y los niños y niñas vulnerables al abuso de sustancias y a la adicción.

En consecuencia, cada escuela creó su propio Equipo de Trabajo para la Consolidación de la Paz; los miembros del grupo de trabajo exploraron más a fondo diferentes expresiones de violencia, incluidas las que surgieron durante la fase de sensibilización. Una tarea común a todos los centros participantes fue la redacción de un documento en el que se detallaran las expectativas de los docentes, los padres y los estudiantes en relación con el fomento de un VFS. Además, la participación activa de niños y niñas en el equipo de trabajo fue un ejercicio de allanamiento de las jerarquías de poder que están estructuradas en los sistemas escolares libaneses. Las actividades dieron a muchos de estos niños y niñas la oportunidad de expresar e incluso desafiar las experiencias de ser víctimas o perpetradores de violencia.

El proyecto rechazó definiciones predeterminadas de violencia y permitió a las partes interesadas cuestionar y definir las formas de violencia que impactan en su experiencia cotidiana. El programa permitió que las escuelas respondieran a los problemas y visiones particulares de los estudiantes, padres/madres, docentes y directores de cada escuela. Se detallaron algunos códigos de conducta con derechos y responsabilidades específicas para cada uno de los cuatro grupos de partes interesadas y códigos penales en caso de incumplimiento de los acuerdos. Las actividades dialógicas, especialmente durante la fase de sensibilización, facilitaron una plataforma única de compromiso para las familias que normalmente están excluidas de la producción de conocimiento público. Los padres debatieron sus justificaciones para el uso de gritos, azotes y amenazas a los niños y las niñas cuando se les criaba en casa o se los disciplinaba en la escuela. Aunque intentaron salvaguardar las tradiciones históricas de educación y crianza que perciben las formas de agresión como beneficiosas para apoyar el desarrollo infantil, los facilitadores apreciaron la inclusión de los padres y las madres en un diálogo que está diseñado o desarrollado de forma epistemológica para aquellos en posiciones de poder, incluidos académicos y legisladores (nivel escolar y gubernamental).

La iniciativa VFS se basó en la naturaleza orgánica de las partes interesadas de la escuela que asumieron el liderazgo y expresaron continuamente manifestaciones de violencia en diferentes contextos escolares. Los niños, las niñas y los docentes aprovecharon la apropiación del proyecto para dirigirse a los/as líderes religiosos locales para que apoyaran sus campañas de abogacía y a los/as responsables municipales para ver cómo sus redes podían ayudar a llevar a cabo las actividades

previstas. El marco común que emplearon todas las escuelas fue un marco del PNUD de 6 fases y el establecimiento de mecanismos para crear y empoderar el Equipo de trabajo de consolidación de la paz de cada escuela. Los debates también permitieron que las partes interesadas de la escuela aprendieran sobre diferentes posiciones de tolerancia condicional hacia la violencia. Es posible que los diálogos no se hayan llevado a cabo con la frecuencia suficiente para permitir que los padres y las madres reflexionen más sobre sus percepciones de la violencia como algo positivo y expresen cualquier influencia que los debates puedan haber tenido en sus posiciones.

5.3 INJUSTICIA NEOCOLONIAL

La teoría del posdesarrollo brinda una larga tradición de crítica, que ve el desarrollo como un proceso de neocolonialismo e imperialismo (Escobar, 1995; Amin, 1990). Roepstorff (2019) afirma que el sistema humanitario “a menudo se percibe como una empresa neocolonial, imperial y neoliberal donde los países del Norte Global dominan y dictan las reglas del juego de manera desigual”. Las versiones de esta crítica también se han extendido a la esfera de la consolidación de la paz (Chandler, 1997), señalando la naturaleza ideológica de las intervenciones al servicio de los intereses del Norte Global, incluso a través de la idea de “paz liberal”, que visualiza mercados libres y elecciones democráticas como marcadores clave en la transición del conflicto a la paz (Campbell et al., 2011). Extendida al triple nexo, esta crítica argumenta que las intervenciones no sirven a los intereses de quienes viven en la pobreza en el denominado Sur Global, sino que mantienen y refuerzan los intereses de quienes se benefician del capitalismo globalizado, incluidos los intereses de los estados del Norte Global.

Esta perspectiva tiene debilidades, incluso debido a su naturaleza totalizadora, su incapacidad para ver los compromisos genuinos con la reducción de la pobreza y los derechos humanos de muchos profesionales del desarrollo, humanitarios y de consolidación de la paz, y su indiferencia por las perspectivas de cómo las personas reales, incluidas aquellas en el Global Sur, tienen agencia mientras navegan por intereses geopolíticos (Kapoor, 2017). No obstante, la atención a la ideología y las agendas de los actores poderosos y de élite que exige la crítica es esencial. Describimos las implicaciones de estas poderosas agendas como injusticias neocoloniales, destacando las formas en que el triple nexo mantiene y vuelve a dedicar a las relaciones de poder coloniales e imperiales para resaltar las formas en que la seguridad y los intereses económicos de los estados del Norte Global se superponen cada vez más con el programa de educación para la consolidación de la paz. Para que la educación para la consolidación de la paz sea eficaz, es crucial que sus objetivos principales sean el bienestar y el desarrollo de los niños, las niñas y las comunidades a los que sirve y no, como suele ser el caso, servir a los intereses de las agencias donantes y los gobiernos del Norte Global.

EL IMPACTO DE LA INJUSTICIA NEOCOLONIAL EN LA EDUCACIÓN SOBRE DERECHOS HUMANOS EN PALESTINA:

Si nos fijamos en Palestina, Mai Abu Moghli (2020) ofrece un ejemplo ilustrativo de cómo la influencia internacional puede obstaculizar el compromiso significativo de la educación con la educación en derechos humanos. Afirma que “la financiación de los donantes que llegó a la AP [Autoridad Palestina] tras la firma de los Acuerdos de Oslo es condicional: el dinero se entrega a la AP a cambio de silenciar a la oposición y mantener el proceso de paz” (2020, 21). Abu Moghli analiza el impacto en la educación, mostrando cuántas materias y libros de texto se han descontextualizado. Sus observaciones de una lección de noveno grado titulada “Los derechos de los menores son derechos humanos” en la Cisjordania ocupada ponen de relieve que la lección se centraba en el derecho a la educación, y el libro de texto detallaba los posibles obstáculos para el acceso. Sin embargo, los ejemplos proporcionados en el libro de texto no lograron relacionarse significativamente con la experiencia vivida por los estudiantes palestinos. Omitió abordar la deserción estudiantil que se produjo en esta escuela como resultado del “estrés psicológico, el miedo extremo y la pérdida de la sensación de seguridad” (2020, 21) causados por tener que cruzar una puerta custodiada por soldados israelíes (y el proceso involucrado para obtener el pasaje) para llegar a la escuela. Abu Moghli critica los “niveles más altos de estandarización y omisiones de experiencias, luchas y espacio para la crítica” (2020, 22) que se encuentran en la educación actual sobre derechos humanos y afirma que esta negligencia “dificulta la capacidad de EDH para ofrecer una visión crítica, alternativa contextualizada y de abajo hacia arriba a la corriente principal institucionalizada del conocimiento occidental, llamado universal, que prevalece” (2020, 22). El impacto de las agendas de los donantes ha resultado en que la educación palestina, en particular la EDH, se separe de la política y se le prohíba desafiar la ideología colonial de los colonos. Cualquier referencia a la lucha contra la ocupación se considera una incitación a la violencia y al odio. Por lo tanto, la EDH se convierte en “un esfuerzo colonial, particularmente si su único objetivo se convierte, como en el caso de Palestina, en domar las luchas por la libertad y la autodeterminación o sustituir una cultura que es considerada por el régimen universal de derechos humanos como violenta y necesitada de rectificación” (2020, 22). Albhaisi (2021) está de acuerdo al señalar que la puesta en práctica del discurso normativo de derechos humanos de la ONU ha “despolitizado y descontextualizado el plan de estudios dedicado de UNRWA” en Gaza, lo que lleva a un énfasis en la tolerancia y la aceptación.

La programación de educación para la consolidación de la paz actualmente se superpone con los planes en torno a la seguridad y los intereses económicos del Norte Global, incluidas las agendas para prevenir o combatir el extremismo violento y el terrorismo y disuadir la migración, así como los planes para obtener beneficios económicos en el Norte Global a partir de asociaciones humanitarias y de desarrollo. Los planes, las intervenciones y los actores de seguridad se superponen cada vez más con la educación en contextos afectados por conflictos (Novelli, 2011; Novelli y Robertson, 2007), como se ha documentado en Afganistán (Burde, 2014) e Irak (Shanks, 2015). Esto puede conducir a una falta de claridad sobre el propósito de las intervenciones educativas y los actores que las dirigen, lo que puede tener implicaciones importantes para la confianza y la voluntad de las personas para participar en ellas y, por lo tanto, su éxito para llegar a los estudiantes. Los gobiernos occidentales desarrollan cada vez más estrategias para prevenir y/o contrarrestar el extremismo violento (con iniciativas de “contrarresto” vinculadas más estrechamente a las estrategias de seguridad). Estos se implementan tanto en el hogar como en áreas percibidas como “hervideros” de terrorismo potencial (Stephens et al., 2018). La educación es una parte clave de estas estrategias (Davies, 2016) y, por lo tanto, prevenir y/o contrarrestar el extremismo violento es un área creciente de financiación para intervenciones educativas en muchas partes del mundo. Esto puede llevar a que la programación se entregue sin la comprensión necesaria de los contextos humanitarios y de desarrollo que pueden llevar a los jóvenes hacia los grupos armados (Wilson, 2021). En Occidente, estas iniciativas han sido criticadas por estigmatizar a las comunidades musulmanas e incitar a la islamofobia (Kundani, 2009). Estas iniciativas pueden crear desconfianza y falta de claridad en torno al propósito de las iniciativas educativas, alejándose de los fundamentos basados en derechos hacia motivaciones políticas y de seguridad.

Si bien el 72% de las personas refugiadas están alojadas en países de ingresos bajos y medianos (ACNUR, ND), el discurso sobre “refugiados” o “crisis migratoria” está impulsado en gran medida por políticos y medios de comunicación en el Norte Global. Los imperativos políticos de los estados del Norte Global para abordar la “crisis migratoria” tratando de disminuir el número de migrantes, refugiados y solicitantes de asilo que llegan dentro de sus fronteras también incluyen cada vez más la programación educativa. En particular, un pilar clave del Pacto Mundial sobre Refugiados apoya la programación educativa para habilidades y medios de vida con la intención explícita de que esto contribuya al asentamiento en el país del Sur Global que los acoge y lleva a cabo la programación educativa (Chimni, 2019). Finalmente, las intervenciones humanitarias y de desarrollo son cada vez más comercializadas e incentivadas por la lógica del mercado (Pascucci, 2021), incluso a través de políticas en los países donantes que buscan explícitamente el beneficio económico para las empresas e industrias nacionales gracias a las asociaciones e intervenciones humanitarias y de desarrollo.

El resultado de las injusticias neocoloniales dentro del triple nexo es la imposición de planes globales o del Norte a las iniciativas educativas del Sur Global. Esta imposición se produce a través de prerequisites de financiación y la implementación directa de la programación, la titularización de la ayuda en general y de la educación en particular, y la politización de la ayuda humanitaria, a pesar de sus compromisos de neutralidad. Estas injusticias neocoloniales pueden resultar en la instrumentalización de la educación para la consolidación de la paz al servicio de los intereses occidentales/del norte, lo que, como ha demostrado la investigación aquí reseñada, puede ser contraproducente para esos mismos intereses, además de estar desvinculada de las necesidades educativas reales de las poblaciones destinatarias y, por tanto, ser inadecuada para las mismas. La influencia de la “educación para la paz” puede exagerarse o utilizarse en lugar de abordar las causas profundas de la injusticia imperante, que son más delicadas desde el punto de vista político. (Abu Moghli, 2020). El siguiente estudio de caso demuestra cómo un tema a menudo securitizado -la prevención del extremismo violento- puede abordarse de una manera definida localmente que resista la influencia de las agendas de seguridad nacionales e internacionales y, por tanto, sea capaz de generar confianza y atender las necesidades de los jóvenes afectados por el extremismo.

PROGRAMA LAFIYA SARARI – NIGERIA

Nigeria, como país, está atrapada en conflictos sociopolíticos y retos económicos que continúan debilitando sus esfuerzos por la estabilidad y la cohesión nacional. Estos retos tienen relación con el legado del régimen colonial británico y con las duraderas desigualdades estructurales que se dan entre géneros, regiones y etnias (Abdulrahman et al., 2021). Los jóvenes han estado involucrados en mayor medida en la violencia y también están acostumbrados a perpetuar la creciente brecha (Oluobor y Ogonor, 2007; Osakwe, 2012). La persistente insurgencia de Boko Haram (un movimiento armado en contra de la occidentalización que tiene su sede en el noreste del país y que surgió en 2009) ha ocasionado recientemente miles de muertes, además de abducciones y matrimonios forzados (Okolie-Osemene y Okolie-Osemene, 2019). Estas características de la desigualdad y la violencia han llegado a definir la Nigeria poscolonial, dando lugar a una gran amenaza y desunión entre sus ciudadanos. Después de que el Gobierno de Nigeria declarase a Boko Haram como organización terrorista en 2013, Nigeria fue reconocida oficialmente como zona de conflicto activo. El noreste de Nigeria, hogar de un gran grupo de cristianos, es la zona más afectada por el conflicto. Se han perdido vidas, destruido propiedades, y cientos de niños y niñas en edad escolar han sido secuestrados (Okolie-Osemene y Okolie-Osemene, 2019; Uche, 2021). Miles de personas han huido de sus hogares en busca de seguridad en otras zonas del país y en países vecinos, mientras que algunas personas permanecen en la misma región, buscando albergue en campamentos con poco o ningún acceso a servicios básicos, incluida la educación de calidad (Dunn, 2018; Olanrewaju et al., 2019).

Esta situación de conflicto ha tenido un impacto en la educación y el desarrollo y continúa siendo un peligro para la paz en el país. Las Naciones Unidas popularizaron el concepto de educación para la paz como panacea. Se han realizado recomendaciones sobre cómo la gestión y planificación educativa pueden permitir la integración de la educación para la paz en el plan de estudios nacional (Odejobi y Adesina, 2009; Abok Atu, 2019; Ofem, Okonkwo y Anyaeji, 2021). Aún así, abundan los retos a la hora de implementarlas. La injusticia neocolonial da forma a estos retos, mientras que las iniciativas de educación para la paz que trabajan con las víctimas de grupos armados no estatales, como Boko Haram, a menudo cuentan con financiación y planificación externa y suelen tener objetivos titularizados como la prevención o la oposición al extremismo violento. Rara vez se centran en necesidades definidas a nivel local y no a menudo utilizan conocimiento y enfoques locales.

El programa Lafiya Sarari, establecido en 2017, es una medida educativa iniciada y puesta en marcha por la Fundación Neem, una organización sin ánimo de lucro fundada y dirigida por nigerianos. La Fundación está compuesta por el equipo que estableció el programa pionero Contra el Extremismo Violento (CVE, por sus siglas en inglés), que le proporciona el conocimiento concreto necesario para comprender la situación de conflicto en el noreste de Nigeria. Lafiya Sarari es un centro educativo que atiende a cien chicas en Maiduguri, al noreste de Nigeria, una ubicación elegida tras una evaluación de necesidades realizada por la Fundación Neem. Maiduguri es un objetivo constante de los ataques de Boko Haram a colegios y aldeas. La evaluación de necesidades mostró que, en Maiduguri, las chicas eran más vulnerables a la radicalización, más propensas a ser utilizadas en explosiones suicidas y más propensas a no recibir educación formal que sus compañeros varones (Okolie-Osemene y Okolie-Osemene, 2019). Por lo tanto, Lafiya Sarari trabaja con chicas que son recomendadas por UNICEF, la Civilian Joint Task Force (grupo de militantes de Maiduguri) y otras ONG, al haber sido o ser potenciales víctimas de Boko Haram debido a que se encuentran fuera de la escuela y/o están en riesgo de radicalización. Entre las participantes se incluyen muchas chicas que viven en campamentos de desplazados internos.

Lafiya Sarari se centra en proporcionar apoyo psicosocial a través de actividades colaborativas que involucran a jóvenes, mujeres, líderes tradicionales o religiosos, la sociedad civil, agencias de seguridad e instituciones del gobierno. El objetivo no es solo prestar educación, sino involucrar a las chicas en actividades significativas para fortalecer su capacidad de tomar decisiones informadas para sus vidas, incluidas aquellas relativas a unirse a la insurgencia. La experiencia diaria es una mezcla de apoyo emocional y psicosocial y un aprendizaje basado en el plan de estudios nacional, que Lafiya Sarari aplica, preparando a las chicas para presentarse a exámenes nacionales. Los docentes están altamente cualificados y son contratados a través de un proceso competitivo, lo que garantiza la gran calidad de la educación, que está complementada de forma continua por sesiones semanales de desarrollo de capacidades y formaciones mensuales dirigidas a los docentes. La principal doctrina tras el nombre del programa, Lafiya Sarari, una frase en idioma Hausa, es «convivir en paz». La consolidación de la paz es un componente principal del programa, que se desarrolla alrededor de una serie fundamental de 8 valores que dan forma al plan de estudios completo y al enfoque pedagógico del colegio; estos incluyen los valores de tolerancia y paz. Se ubica a las beneficiarias, chicas entre los 8 y los 18 años, en clases según sus capacidades.

La estructura del calendario anual de Lafiya Sarari es como la del colegio formal, pero su plan de estudios se separa totalmente de lo que se puede obtener en una escolarización formal y da a las beneficiarias más oportunidades de aprender contenido adecuado a sus necesidades. Como han estado expuestas a traumas, problemas como el estrés postraumático, la depresión y la ansiedad pueden surgir y manifestarse de diversas formas, especialmente en clase. Para mitigar estos problemas, el centro de aprendizaje se centra en proporcionar servicios y educación que tengan en cuenta el trauma mediante la prestación de apoyo mental y psicosocial a las beneficiarias al mismo tiempo que se sigue el plan de estudios nacional. Los docentes también están formados para garantizar un aprendizaje social y emocional que ayude a cubrir las necesidades de las beneficiarias y la escuela cuenta con orientadores que prestan terapia individual a aquellas que lo necesiten. La terapia expresiva también se lleva a cabo para las beneficiarias que tienen dificultades a la hora de expresarse mediante palabras. Técnicas como el teatro, la danza y la improvisación son utilizadas a menudo para hacer que el aprendizaje sea divertido y ayudar a las estudiantes a recordar lo que se enseña en clase. Proporcionar distintas formas de expresión y aprendizaje a las chicas les ayuda a mejorar su resiliencia y su bienestar general.

La intervención mencionada anteriormente ha establecido un programa de prevención del extremismo violento («PVE», por sus siglas en inglés) que desafía el foco de atención internacional actual en los objetivos de seguridad, la desradicalización o la vigilancia. Aunque actúa directamente sobre chicas que han vivido el conflicto violento y están consideradas de forma externa como en riesgo de radicalización, no las etiqueta como tal ni informa sobre sus logros a este respecto. Se centra en la necesidad individual en lugar de en los objetivos de seguridad externos. En cambio, se centra en el desarrollo holístico de cada chica, prestando especial atención al crecimiento y desarrollo académico, psicosocial y creativo. Estas chicas están preparadas para resistir el extremismo violento mediante su crecimiento y desarrollo personal y la educación basada en valores que han recibido.

Lafiya Sarari ha sido impulsada de forma local y ha sido desarrollada por la Fundación Neem con un claro y constante foco de atención sobre los altos estándares educativos y el desarrollo profesional docente. Un gran número de los docentes de Lafiya Sarari vienen de la región e integran su cercanía a ella en la enseñanza, por ejemplo, haciendo uso de lenguas locales para apoyar a las chicas mientras van aprendiendo el inglés (idioma de instrucción). Además, sirve para resistir las hipótesis de déficit de los docentes y, en lugar de ello, utiliza su conocimiento, habilidades profesionales y entendimiento de la cultura y el contexto local. Aunque la Fundación Neem recibe financiación internacional y trabaja en cooperación con agencias de la ONU y con otras ONG, se niega a permitir que agencias externas dirijan su programa y responde, en cambio, a las evaluaciones de necesidades que dirige por sí misma. La Fundación y la escuela Lafiya Sarari están dirigidas de forma independiente por un equipo nigeriano que cuenta con un amplio conocimiento del contexto en el que opera.

5.4 INTERSECCIONES DE INJUSTICIA

Las secciones anteriores han introducido el marco de injusticia, que incluye tres áreas de interés. No obstante, entendemos que en la práctica las injusticias presentadas y sus efectos probablemente sean interdependientes y complejos. Se explicarán con más detalle las relaciones entre las tres injusticias en la siguiente sección, para enfatizar cómo el marco conceptual propuesto puede ser utilizado en su conjunto, prestando especial atención a la causalidad y a los nexos entre las injusticias.

Se ha tratado la injusticia epistemológica en relación a actores externos que devalúan los sistemas de conocimiento locales, las formas de saber y la capacidad base para llevar a cabo un cambio. No obstante,

también se puede explorar la influencia de la **injusticia neocolonial** en el ámbito de la **epistemología**. Se ha utilizado la necesidad de «introducir» nuevas formas de comprensión como justificación de cara al público para los objetivos de invasión neocolonial, como se ilustró en el caso de Afganistán en 2001. Aunque que la invasión de Afganistán por los Estados Unidos tuvo lugar debido a intereses geopolíticos y a un deseo de «interrumpir el uso de Afganistán como base de operaciones terroristas» (Dale, 2011), las fuerzas occidentales fueron repetidamente pregonadas como las salvadoras de las mujeres afganas que habían sufrido la opresión de los talibanes. En un discurso pronunciado en la radio en 2001, la entonces primera dama Laura Bush afirmó que «gracias a nuestras recientes victorias militares, en gran parte de Afganistán las mujeres ya no se encuentran encerradas en sus casas. Pueden escuchar música y enseñar a sus hijas sin miedo a ser castigadas» (Washington Post, 2001). La presentación binaria de la igualdad de género como una base de conocimientos del Norte refuerza lo que Teju Cole (2012) denomina “complejo del salvador blanco”, según el cual los profesionales del desarrollo blancos/norteros se consideran los únicos cualificados para aportar la información necesaria que falta a nivel local. Ruhi Khan (2021) destaca que una rica historia de la cultura feminista afgana «se perdió en la gran narrativa occidental del feminismo que solo ha considerado a las mujeres del Sur subyugadas y oprimidas y a los hombres tiranos y bárbaros». La distorsión de la «equidad de género» como un concepto puramente occidental sirvió para aislar el activismo que tiene base local. Volviendo al pensamiento del triple nexo, podemos constatar que la capacidad de la educación para participar de forma significativa en la consolidación de la paz puede ser perturbada por objetivos geopolíticos más amplios que convergen y refuerzan las injusticias epistémicas.

La intersección entre **justicia epistémica y neocolonial** también se puede ilustrar mediante el discurso occidental de «resiliencia» en la educación en situaciones de emergencias. Joseph (2018) sugiere que «la noción anglosajona de la resiliencia se entiende mejor como una forma neoliberal de gobernabilidad que pone el foco de atención en la adaptabilidad individual» (2018;40). Shah, Paulson y Couch (2019) coinciden en sugerir que el uso de «resiliencia» en el contexto de la EeE sirve para dirigir la «atención y la responsabilidad a los individuos y comunidades afectadas por las emergencias», ocultando las fuerzas estructurales y societales que crean la injusticia (2019;304). Esto lo ilustra mejor Shwaikh (2021), que utiliza el contexto de Palestina para demostrar la «naturaleza deshumanizante» del uso de la resiliencia que «impone términos fantásticos a los colonizados y los trata como si tuvieran “mecanismos de adaptación” supernaturales» (Shwaikh, 2021). Hajir et al (2022), explora las diferentes comprensiones de la terminología, poniendo el foco de atención en cómo el entendimiento de la «resiliencia» por los civiles en la guerra y en contextos de conflicto en el Sur puede diferir de las perspectivas críticas que existen en el contexto académico en el Norte» (2022; 12). En su artículo se centran en la brecha entre la «teoría formulada en un contexto y la experiencia vivida en otro» (12:2022), afirmando que «la resiliencia de algunas poblaciones locales no necesariamente se puede separar de su resistencia política y por lo tanto del cambio estructural».

Aunque el artículo hasta el momento prioriza la necesidad de resaltar la injusticia epistémica en el marco de las estructuras de poder e interacciones entre el Norte y el Sur, también debemos tener en cuenta la intersección entre la **injusticia epistémica** y las **injusticias históricas y estructurales** a nivel nacional. Se debe reconocer que la solución a la injusticia epistémica en el ámbito de la EeE no consiste en sugerir que se romantice el conocimiento local o se priorice exclusivamente a expensas de otros sistemas de conocimiento. A nivel local, los grupos dan sentido a su experiencia y desarrollan su significado de diversas formas. La producción de conocimiento actúa en lo que Gordons (1990) define como marcos de referencia «comunicéuticos». Como tal, el conocimiento local no es homogéneo, fijo, o está situado en el pasado. Existen múltiples interpretaciones que pueden variar con el tiempo, tanto en una comunidad en particular como a través de comunidades.

Definitivamente, la injusticia epistémica puede estar presente en las maneras en las que ciertas formas de conocimiento y de saber llegan a dominar en contextos locales, regionales y nacionales, mientras que otras quedan marginadas. En efecto, la educación desempeña un papel fundamental a la hora de

determinar qué formas de conocimiento se transmiten y por lo tanto se consideran valiosas y legítimas (Paulson et al., 2020; Balarin et al., 2021). La hegemonía cultural y las injusticias históricas y culturales determinarán cuál y de quién será el conocimiento que se considere legítimo a nivel local. Las narrativas nacionales de poder y los conflictos intercomunitarios pueden imponer la injusticia epistémica, ocultando las desigualdades y los privilegios (Mills, 2007) y fortaleciendo las injusticias para los grupos comunitarios más marginados y menos dominantes y vice versa. Para que las intervenciones educativas superen estas injusticias y participen activamente en el elemento de consolidación de la paz del triple nexo, los profesionales deben estar dispuestos a buscar formas de conocimiento a nivel local, nacional e internacional.

PROYECTO AGA KHAN HUMANITIES: ASIA CENTRAL

Los cinco países de Asia Central celebran este año el 30 aniversario de su independencia de la Unión Soviética. Tras la independencia, la región sufrió importantes actos de violencia y conflictos interétnicos en Uzbekistán y Kirguistán, y una guerra civil a principios de los 90 en Tayikistán. La ausencia de una demarcación y delimitación adecuadas de las fronteras, provocó la frustración y el enfado de los grupos étnicos que vivían en los enclaves. Las disputas fronterizas, el deterioro de las relaciones nativistas y nacionalistas (Gavin, 2020), el crecimiento del radicalismo (Mullojanov, 2001) y la escasez de agua y otros recursos, han sido citados como los principales desencadenantes de conflictos en la región (Matveeva, 2015), ignorados tanto por los respectivos gobiernos como por la comunidad internacional.

El proyecto Aga Khan Humanities (AKHP, por sus siglas en inglés) se creó en 1997 en Tayikistán con el objetivo de promover el pensamiento crítico, el pluralismo de ideas y acciones, la tolerancia y el pensamiento creativo mediante la incorporación de un plan de estudios de humanidades coordinado, en tres países de Asia Central: Tayikistán, Kirguistán y Kazajistán. A día de hoy, el plan de estudios consta de 9 volúmenes interdisciplinarios que abarcan temas de cohesión social. Cada uno de los libros se imparte en un periodo de cuatro a cinco meses. En estrecha colaboración con otras universidades, AKHP apoya la elaboración de planes de estudio y el desarrollo pedagógico del personal universitario local, especialmente de los docentes universitarios, dentro de su programa «Faculty Development Program». Establece asociaciones con universidades para promover el respeto por la excelencia, la equidad y la profesionalidad entre los docentes y reforzar el pensamiento crítico, el razonamiento y las habilidades analíticas de los estudiantes. Las conferencias «AKHP Public Series Lectures» se iniciaron en 2012 para reforzar la conexión entre los principios de la AKHP y las redes de artistas e intelectuales de Tayikistán, Kirguistán y Kazajistán. Las conferencias abordan el discurso interdisciplinar en el contexto de la interacción entre las disciplinas de humanidades y de ciencias.

El plan de estudios ha sido creado para garantizar que los estudiantes puedan comprender la cooperación mutua y la coexistencia pacífica a través de la exploración de uno mismo y de los demás y la construcción de un pluralismo sano con respecto a las diferencias que existen en los países de Asia Central. Los libros de texto tienen por objetivo desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes gracias al análisis de textos clásicos y textos actuales, así como estudios de casos que han tenido un gran impacto en las personas a lo largo de la historia. Se anima a los estudiantes a explorar sus propias ideas dentro del aula y fuera de ella. Esto puede convertirse en una base fundamental para que la nueva generación escape a la escalada de conflictos entre representantes de diferentes culturas de la región, erradicando así la tensión existente entre grupos étnicos, así como el enfoque nepotista de los responsables políticos de los gobiernos hacia los grupos minoritarios.

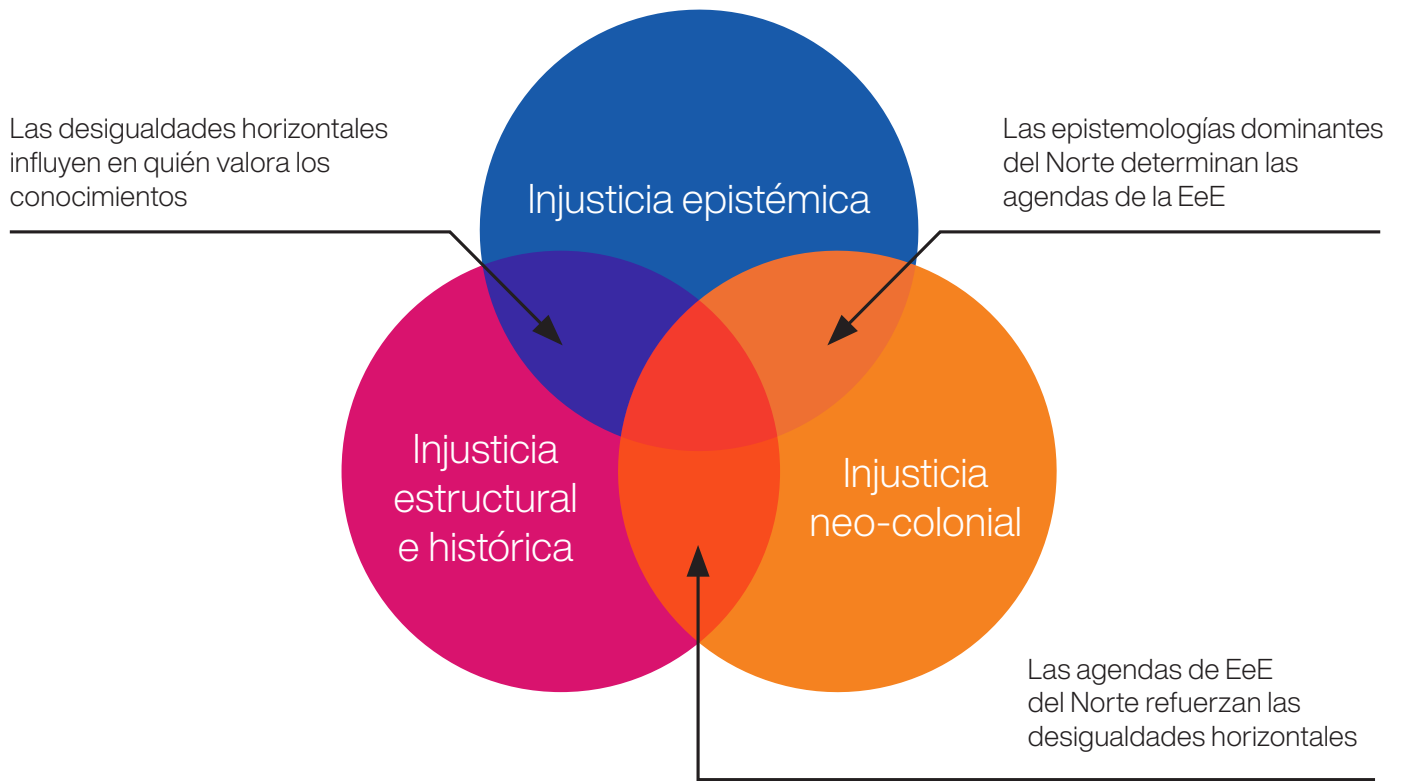
El AKHP nació para llenar los vacíos procedentes de los procesos de descolonización en toda Asia Central, y para los tayikos en concreto. «En un momento de agotamiento y desesperación, el proyecto fue un soplo de aire fresco, una oportunidad de mirar hacia adelante y una esperanza para la próxima generación... Los edificios del pensamiento soviético habían quedado reducidos a escombros, abriendo así la puerta a multitud de opciones y posibilidades» (Keshavjee, 2004). La principal preocupación era conectar la rica propiedad intelectual y cultural de los centroasiáticos con los objetivos de construcción nacional y los procesos de transformación posconflicto y postsoviéticos con los que estaban teniendo dificultades los países. Por tanto, no hubo agendas políticas externas que influyeran en las posibilidades del programa cuando este se inició. Como señala S. Jonboboiev: «...AKHP ha estado avanzando hacia la reactivación y la integración del conocimiento indígena con un capital intelectual nuevo, diverso y moderno... evitando los intentos de reducir el espacio público e intelectual, optando en cambio por un discurso racional más amplio que apoye los proyectos políticos y educativos emergentes en Asia Central» (Jonboboiev, 2014).

El AKHP se creó como respuesta a las principales causas de la guerra civil en Tayikistán, derivadas principalmente del conflicto entre las tradiciones y culturas locales y la ideología soviética. Tras el colapso de la Unión Soviética, los países de Asia Central querían recuperar sus identidades perdidas y Tayikistán había perdido la capacidad de unir a la gente. A lo largo de la historia, la ideología soviética había creado un aislamiento que había cortado el vínculo con las raíces de las personas que vivían en Asia Central, y que aportaban nuevos valores y perspectivas. Por ello, el AKHP se propone integrar los legados culturales de Asia Central, que incluyen tradiciones, valores, normas, creencias, religiones y la herencia soviética de la educación, el sistema de salud, la ideología comunista de la igualdad social y nuevos valores y normas occidentales en materia de derechos humanos, derechos de la mujer, libertad de expresión, de empresa y de economía de mercado. El AKHP consideraba que mediante la integración armónica de estas tres perspectivas principales, los estudiantes adquirirían una percepción tolerante, pluralista y sana del «otro» para evitar el inicio de conflictos originados por nuevos cambios, normas existentes y culturas que difieren de su propia cultura.

5.5 EL MODELO DE LAS INJUSTICIAS

La figura 1 contiene una representación visual del modelo de injusticias, que, como explicaremos más adelante en esta sección y en la conclusión, sirve como herramienta analítica para reconocer, comprender y tratar de abordar las injusticias que pueden obstaculizar el programa de educación en situaciones de emergencia para una paz sostenible. Este modelo destaca las interrelaciones entre cada tipo de injusticia y, reflejando la presentación del modelo del triple nexo, hace hincapié en la necesidad de comprender cada injusticia y sus interrelaciones en un contexto dado. Sostenemos que para maximizar el potencial de consolidación de la paz de la educación en el triple nexo es necesario en primer lugar, comprender y, en segundo lugar, tratar de abordar o minimizar de forma activa estas injusticias en las intervenciones de la EeE. Para apoyar este análisis, presentamos a continuación una herramienta analítica en el Cuadro 1.

Figura 1: Modelo de injusticias



El cuadro 1 reúne los temas mencionados anteriormente sobre las injusticias históricas y estructurales, epistémicas y neocoloniales para presentar un modelo de injusticias como herramienta analítica que ayude a conceptualizar y diseñar programaciones educativas dentro del triple nexo. La primera columna resume cada una de las tres injusticias, indicando las principales aportaciones teóricas. En la segunda columna se exponen preguntas clave, diseñadas para ayudar a reconocer la existencia de cada injusticia. Responder a estas preguntas y prestar atención al nivel de análisis propuesto en la columna tres, puede ayudar a reconocer y evaluar las formas en que estas injusticias pueden estar presentes en un contexto dado, organización o diseño de programaciones, incluidos los contextos de coordinación entre los diversos actores del triple nexo. Como se ha mencionado anteriormente, es importante reconocer que las tres injusticias pueden estar presentes a distintas escalas, desde la internacional hasta la individual. Sin embargo, nosotros sugerimos emplear focos analíticos para cada una de ellas con el fin de permitir un análisis que se extienda a todas las escalas. Una vez identificados los patrones clave de injusticia en cada nivel de análisis, se pueden examinar las interconexiones entre las diferentes formas de injusticia y escalas (local, regional, nacional, internacional). Este análisis probablemente requiera una investigación histórica y contextual, así como un mapeo de los actores relevantes y sus relaciones en el ecosistema internacional de respuesta a las crisis, incluido el triple nexo. Esperamos que este tipo de análisis continuo exponga las formas en que las prácticas educativas existentes, así como las posibles intervenciones, pueden verse afectadas por las injusticias y, de hecho, contribuir a ellas en un determinado contexto. Con esto en mente, será importante diseñar intervenciones que busquen contrarrestar y eliminar de forma activa las injusticias en y a través de las programaciones educativas en situaciones de emergencia. Por último, en la cuarta columna se sugiere el diseño de distintos programas que podrían contribuir a hacer frente a estas injusticias, también incluye ideas y ejemplos que esperamos se amplíen en parte gracias a las aportaciones de este marco.

Tabla 1: Herramienta de análisis del modelo de injusticias

INJUSTICIAS	PREGUNTAS CLAVE	NIVEL DE ANÁLISIS	SUGERENCIAS PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS
<p>Injusticias históricas y estructurales</p> <p>a través de las cuales se mantienen y afianzan dinámicas de poder desigual en y a través de la educación</p> <p>Ideas teóricas procedentes de: Leon Tikly; Gurminder Bhambra; Frances Stewart; Johan Galtung</p>	<p>¿Tienen en cuenta las intervenciones en qué aspectos los sistemas educativos siguen generando y reproduciendo desigualdades horizontales y verticales, a través de los legados de los conflictos, los legados coloniales o la política educativa actual?</p>	<p>Nacional y regional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis de conflictos que incluyen un componente histórico, por ejemplo el modelo 4Rs (Novelli et al. 2017) ▪ Justicia de transición/repadora en la educación ▪ Reformas estructurales de la educación e intervenciones en otros sectores que afectan a la educación ▪ Análisis de economía política con base histórica
<p>Injusticia epistémica</p> <p>la cual puede socavar los conocimientos y la experiencia de las partes interesadas y dar lugar a una programación inadecuada o irrelevante</p> <p>Ideas teóricas procedentes de: Boaventura de Sousa Santos; Miranda Fricker; Paolo Freire; Robtel Neijai Pailey; Charles W. Mills</p>	<p>¿Valoran las intervenciones los sistemas de conocimiento y las formas de saber locales/indígenas?</p> <p>¿Existen asociaciones y estructuras de financiación equitativas para la generación de conocimientos?</p> <p>¿Cómo se aborda la mirada blanca en la ayuda y el desarrollo internacionales?</p>	<p>A nivel local y dentro de las organizaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procesos descoloniales en las organizaciones ▪ Liderazgo e intervención local en la financiación y el diseño y la implementación de programas ▪ Programaciones adecuadas desde el punto de vista cultural (actitud receptiva ante posibles programaciones)
<p>Injusticia neocolonial</p> <p>en virtud de la cual, las iniciativas educativas pueden servir a intereses políticos y económicos ajenos a los docentes, los estudiantes y las comunidades, que deberían ser su principal prioridad</p> <p>Ideas teóricas procedentes de: Arturo Escobar; Samir Amin; Mario Novelli; Seyla Benhabib; Nadine El-Enan</p>	<p>¿Sigue la financiación del programa estando dominada por Occidente/el Norte?</p> <p>¿Modifican los intereses geopolíticos los programas de ayudas (titulación; entorno hostil y antimigración)?</p> <p>¿Cómo afectan a las intervenciones la auto-complacencia y la falta de aprendizaje/cambio en la estructura de ayudas?</p>	<p>Internacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compromiso con los movimientos sociales que trabajan por un cambio transformador ▪ Poner en primer plano las injusticias sufridas ▪ No sucumbir a las suposiciones deficitarias de los actores locales/docentes ▪ Rendición de cuentas y monitoreo de los financiadores/organizaciones humanitarias



Escuela de niñas Saffa, Cisjordania,
2015 © Bobby Neptune, USAID

6. Conclusiones

Este informe de síntesis ha explorado el potencial de la educación dentro del triple nexo en contextos afectados por conflictos, basándose en estudios de casos en los que las programaciones educativas han tenido resultados positivos para la consolidación de la paz. Señala que las programaciones educativas se han centrado, en gran medida, en el nexo entre la ayuda humanitaria y el desarrollo, por lo que será necesario prestar más atención a la consolidación de la paz y coordinarse con ella, con tal de maximizar la contribución de programaciones educativas en situaciones de emergencia para lograr una paz sostenible. El informe ha examinado los enfoques educativos que sí se comprometen con la paz, descubriendo que el mayor potencial reside en los enfoques críticos que tienen en cuenta y tratan de transformar las causas de los conflictos, incluyendo la educación para la paz y la educación para la consolidación de la paz. Sin embargo, este examen y los estudios de casos encargados para ello, también llamaron la atención sobre las características comunes (áreas de injusticia) que frecuentemente obstaculizan las posibilidades de que las iniciativas educativas tengan resultados en la consolidación de la paz. Después, se revisó la literatura teórica crítica de una serie de disciplinas para conseguir

comprender tres áreas clave de injusticia —la injusticia histórica y estructural, la injusticia epistémica y la injusticia neocolonial— que sostenemos que es importante que las reconozcamos y trabajemos para eliminarlas de la programación de la EeE.

Las principales conclusiones del informe son las siguientes:

- El informe de síntesis muestra cómo el éxito en la consolidación de la paz de los programas estudiados se debe a su capacidad de cuestionar o resistir al menos una de estas injusticias en su diseño e implementación.
- El informe ha descubierto que el mayor potencial reside en los enfoques críticos que tienen en cuenta y tratan de transformar las causas de los conflictos, incluyendo la educación para la paz y la educación para la consolidación de la paz. Cuando los programas de educación en situaciones de emergencia se centran en la educación para la paz con el fin de propiciar un cambio de actitud o una reconciliación, sin un compromiso crítico con el contexto, como en el caso de la educación sobre derechos humanos en Palestina, el proyecto no sirve a los beneficiarios ni contribuye a una paz sostenible.
- El marco de las injusticias ofrece una herramienta analítica que ayuda a: 1) comprender cómo la educación puede contribuir a desencadenar conflictos o reproducirlos y 2) anticipar cómo la programación de la educación en situaciones de emergencia puede ver socavados sus objetivos de contribuir a una paz sostenible mediante el ejercicio del derecho a la educación. Al emprender este análisis a escala internacional, regional, nacional, local y organizativa, esperamos que el marco sirva de apoyo a las programaciones que tengan en cuenta a las injusticias y estén orientadas a combatirlas. El cuadro 1 ofrece una serie de preguntas clave, así como prácticas prospectivas de diseño de programas para facilitar este análisis.

Esperamos que el marco ofrecido en este documento de síntesis abra la puerta a oportunidades para el diseño de programas que trabajen en el desarrollo, la ayuda humanitaria y la consolidación de la paz, con el fin de hacer frente a estas injusticias y maximizar las contribuciones de la educación a la consolidación de una paz sostenible. Sostenemos que será necesario que una programación tal tenga en cuenta las injusticias históricas/estructurales, epistémicas y neocoloniales en su diseño e impartición, para que estas contribuciones a la paz sostenible sean posibles.

Referencias

- Abdulrahman, H.K., Adebisi, F.I., Nwako, Z. and Walton, E. (2021). Revisiting (inclusive) education in the postcolony. *Journal of the British Academy*, 9, 47-75. <https://doi.org/10.5871/jba/009s1.047>
- Abu Moghli, M. (2020). Re-conceptualising Human Rights Education: from the Global to the Occupied. *International Journal of Human Rights Education*, 4(1). <https://repository.usfca.edu/ijhre/vol4/iss1/5>
- Abok Atu, D.A. (2019). Entrenching and Strengthening Peace Education in the Nigerian School Curriculum for Peacebuilding and Sustainability in Nigeria. *The Psychology of Peace Promotion*, 345-355. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-14943-7_21
- Albhaisi, N. (2021). Towards a decolonial curriculum of human rights education in Palestine. *Journal of Social Issues* 78(1): 146-162. <https://doi.org/10.1111/josi.12469>
- Alexander, J. (11 Jun 2021). *Renewing the Grand Bargain, Part 2: Old goals, a new path*. The New Humanitarian. <https://www.thenewhumanitarian.org/analysis/2021/6/11/Grand-Bargain-international-aid-sector-part-2>
- Ali, M., Loduro, L., Lowilla, V. et al. (2018). *Funding to local humanitarian actors: South Sudan case study*. London: ODI. <https://odi.org/en/publications/funding-to-local-humanitarian-actors-south-sudan-case-study/>
- Amin, S. (1990). *Delinking: Towards a Polycentric World*. London: Zed Books.
- Anderson, M. B. (1999). *Do no harm: how aid can support peace--or war*. Lynne Rienner Publishers.
- Ayobi, Y., Black A., Kenni, L. et al. (2017). *Going local: achieving a more appropriate and fit-for-purpose humanitarian ecosystem in the Pacific*. Australian Red Cross. <https://humanitarianadvisorygroup.org/wp-content/uploads/2020/12/ARC-Localisation-report-Electronic-301017.pdf>
- Bajaj, M. (2008). "Critical" peace education. In Bajaj, M. (Ed.) *Encyclopaedia of Peace Education*. Charlotte, NC.: Information Age Publishing.
- Bajaj, M. and Brantmeier, E.J. (2011). The politics, praxis and possibilities of critical peace education. *Journal of Peace Education*, 8(3), 221-224. <https://doi.org/10.1080/17400201.2011.621356>
- Balarin, M., Paudel, M., Sarmiento, P., Singh, G.B., and Wilder, R. (2021). *Exploring epistemic justice in educational research (Version 1)*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5502143>
- Barakat, S. and Milton, S. (2020). *Localisation across the humanitarian-development-peace nexus*. *Journal of Peacebuilding & Development*, 15(2), 147-163. <https://doi.org/10.1177/154231662092280>

- Barbelet, V. (2018). *As local as possible, as international as necessary: understanding capacity and complementarity in humanitarian action*. HPG working paper. London: ODI. <https://odi.org/en/publications/as-local-as-possible-as-international-as-necessary-understanding-capacity-and-complementarity-in-humanitarian-action/>
- Barbelet, V., Davies, G., Flint, J. and Davey, E. (2021). *Interrogating the evidence base on humanitarian localisation: a literature study*. HPG literature review. London: ODI <https://odi.org/en/publications/interrogating-the-evidence-base-on-humanitarian-localisation-a-literature-study/>
- Bellino, M.J., Paulson, J. and Worden, E.A. (2017). *Working through difficult pasts: Towards thick democracy and transitional justice in education*. *Comparative Education*, 53(3), 313-332. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1337956>
- Berenstain, N., Dotson, K., Paredes, J., Ruiz, E., Silva, N.K. (2021). *Epistemic oppression, resistance, and resurgence*. *Contemporary Political Theory*, 21, 283-341. <https://doi.org/10.1057/s41296-021-00483-z>
- Brown, G.K. and Langer, A. (2010). *Horizontal inequalities and conflict: A critical review and research agenda*. *Conflict, Security and Development*, 10(1), 27-55. <https://doi.org/10.1080/14678800903553837>
- Brown, S. and Meda, R. (2021). *A Review of the Triple Nexus Approach in Discourse and Practice with a focus on Islamic Relief's Triple Nexus Programme*. Birmingham, UK: Islamic Relief Worldwide. https://pure.eur.nl/ws/files/43144402/A_review_of_the_triple_nexus_approach.pdf
- Brownmiller, S. (1975). *Against Our Will: Men, Women and Rape*. New York: Fawcett Columbine.
- Burde, D. (2014). *Schools for Conflict or for Peace in Afghanistan*. New York: Columbia University Press.
- Burke, M., Hsiang, S. M., & Miguel, E. (2015). *Climate and conflict*. *Annual Review of Economics*, 7(1), 577-617. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080614-115430>
- Bush, K.D. and Saltarelli, D. (2000). *The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peacebuilding education for children*. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight4.pdf>
- Bush, L. (17 Nov 2001). *Laura Bush on Taliban Oppression of Women*. Washington Post. https://www.washingtonpost.com/wp-srv/nation/specials/attacked/transcripts/laurabushtext_111701.html
- Cohen, M.J., Ferguson, K., Gingerich, T.R. and Scribner, S. (2016). *Righting the wrong: strengthening local humanitarian leadership to save lives and strengthen communities*. Boston MA: Oxfam America. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/595015/rrighting-the-wrong-260116-en.pdf;jsessionid=E841A7771FAFE5831384BEF16F081C33?sequence=1>
- Campbell, S., Chandler, D. and Sabaratnam, M. (Eds.). (2011). *A Liberal Peace? Problems and Practices of Peacebuilding*. London: Bloomsbury.
- Caparini, M. and Reagan, A. (2019). *Connecting the dots on the triple nexus*. SIPRI (Stockholm International Peace Research Institute). <https://www.sipri.org/commentary/topical-background/2019/connecting-dots-triple-nexus>

- CERD. (2020). *Statistical Bulletin: Academic year 2019-2020*. https://www.crdp.org/en/test_crd/news/publication-statistical-bulletin-year-2019-2020
- Chandler, D. (2017). *Peacebuilding: The Twenty Years' Crisis, 1997-2017*. London: Palgrave Macmillan.
- Chimni, B.S. (2019). *Global Compact for Refugees: One step forward, two steps back*. *International Journal of Refugee Law*, 30(40), 630-634. <https://doi.org/10.1093/ijrl/eeey067>
- Christie, R. (2015). *The Routledge Companion to Humanitarian Action*. London: Routledge.
- Clarke-Habibi, S. (15 Jan 2015). *Distinguishing Peace Education, Peacebuilding through Education, and Conflict-Sensitive Education*. <https://saraclarkehabibi.weebly.com/blog/distinguishing-peace-education-peacebuilding-through-education-and-conflict-sensitive-education>
- Cole, T. (21 Mar 2012). *The White Savior Industrial Complex*. The Atlantic. <https://www.theatlantic.com/international/archive/2012/03/the-white-savior-industrial-complex/254843/>
- Comisión de la Verdad y reconciliación (CVR). (2003). *Informe Final*. Lima: CVR. <https://www.cverdad.org.pe/ifinal/>
- Dale, C. (2011). *War in Afghanistan: Strategy, Operations, and Issues for Congress*. Washington D.C.: Library of Congress.
- Davies, L. (2016). *Wicked problems: How complexity science helps direct education responses to preventing violent extremism*. *Journal of Strategic Security*, 9(4), 32-52. <http://dx.doi.org/10.5038/1944-0472.9.4.1551>
- Davies, L. (2004). *Building a civic culture post-conflict*. *London Review of Education*, 2(3), 229-244. <http://dx.doi.org/10.1080/1474846042000302852>
- Dargent Bocanegra, E. (2021). *El Páramo Reformista: Un ensayo pesimista sobre la posibilidad de reformar al Perú*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- de Geoffroy, V., Grunewald, F., and Ní Chéilleachair, R. (2018) *More than the money – localisation in practice*. *Groupe URD and Trocaire*. <https://www.trocaire.org/sites/default/files/resources/policy/more-than-the-money-localisation-in-practice.pdf>
- Dotson, K. (2014). *Conceptualizing epistemic oppression*. *Social Epistemology*, 28(2), 115-138. <https://doi.org/10.1080/02691728.2013.782585>
- Drinot, P. (Ed.). (2014). *Peru in Theory*. London: Palgrave Macmillan.
- Dryden-Peterson, S. (2011). *Refugee Education: A Global Review*. Geneva: UNHCR.
- Dunn, D.J. (2018). *The First Fifty Years of Peace Research: A Survey and Interpretation*. London: Routledge.

- Durrani, N. A., Kaderi, S. and Anand, K. (2022). *National Identity and the History Curriculum. Nation Making in the Shadow of Partition. Handbook of Education Systems in South Asia. Singapore: Springer Nature*, 1-27.
- El-Amine, A. (2004). *Educational reform: Nine principles and five issues. In N. Salam (Ed.), Options for Lebanon. London: Centre for Lebanese Studies and I.B. Tauris*, 209-254.
- Escobar, A. (1995). *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World. Princeton. New Jersey: Princeton University Press*.
- Emmens, B. and Clayton, M. (2017). *Localisation of aid – are INGOs walking the talk? London: Start Network. <https://start-network.app.box.com/s/1ova6blkv9vwkwq8o6xbdf6o5ig9rkp1>*
- Fanning, E. and Fullwood-Thomas, J. (2019). *The Humanitarian-Development-Peace Nexus: What does it mean for multi-mandated organisations? Oxfam. <https://policy-practice.oxfam.org/resources/the-humanitarian-development-peace-nexus-what-does-it-mean-for-multi-mandated-o-620820/>*
- Featherstone, A. and Mowjee, T. (2020). *Desk review on enhancing the potential of pooled funds for localisation. Grand Bargain Localisation Workstream. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/desk-review-enhancing-potential-pooled-funds-localization/>*
- Feldman, S. (2006). *Claiming a Past, Making a Future: The Liberation War Museum (Dhaka) as a Site of Struggle. Cornell and Binghamton University. http://genocide-watch.com/images/Bangladesh_9_Oct_06_Claiming_a_Past,_Making_a_Future_the_Liberation_War_Museum_Dhaka_as_a_Site_of_Struggle.pdf*
- Fricker, M., (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing. Oxford: Oxford University Press*.
- Gallagher, T. (2004). *Education in divided societies. Springer*.
- Gavin, H. (2020). *Looking for Trouble: Sources of Violent Conflict in Central Asia. United States Institute of Peace. <https://www.usip.org/publications/2020/11/looking-trouble-sources-violent-conflict-central-asia>*
- GSDRC. (2012). *How to Guide Conflict Sensitivity. <https://gsdrc.org/document-library/how-to-guide-to-conflict-sensitivity/>*
- Gordons, E. W. (1990). *Coping with Communicentric Bias in Knowledge Production in the Social Sciences. Educational Researcher, 19(3), 14-19. <https://doi.org/10.2307/1176066>*
- Hall, S. (1992). *The question of cultural identity, in S. Hall, D. Held, and A. McGrew, (Eds.) Modernity and its Futures. Milton Keynes. Cambridge: Open University Press*, 274-316.
- Hajir, B., Clarke-Habibi, S. and Kurian, N. (2021). *The ‘South’ speaks back: Exposing the stakes of dismissing resilience in conflict-affected contexts. Journal of Intervention and Statebuilding, 16(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17502977.2020.1860608>*
- Harris, I.M. and Morrison, M.L. (2012). *Peace education. McFarland*.

- Hart, J. (2011). *Young people and conflict: The implications for education*. in Paulson, J. (Ed.) *Education and Reconciliation: Exploring Conflict and Post-Conflict Situations*. London: Bloomsbury, 11-28.
- Higgins, S. and Novelli, M. (2020). *Rethinking peace education: A cultural political economy approach*. *Comparative Education Review*, 64(1), 1-20. <https://doi.org/10.1086/706759>
- Hövelmann, S. (2020). *Triple nexus to Go: Humanitarian Topics Explained*. Centre for Humanitarian Action (CHA). <https://www.chaberlin.org/wp-content/uploads/2020/03/2020-03-triple-nexus-to-go-hoevelmann-en.pdf>
- Howe, K. and Stites, E. (2019). *Partners under pressure: humanitarian action for the Syria crisis*. *Disasters* 43(1), 3–23. <https://doi.org/10.1111/disa.12298>
- Human Rights Watch. (13 May 2019). *“I Don’t Want My Child to Be Beaten”: Corporal Punishment in Lebanon’s Schools*. Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/report/2019/05/13/i-dont-want-my-child-be-beaten/corporal-punishment-lebanons-schools>
- INEE. (2021). *Coherencia entre la Acción Humanitaria y la Cooperación para el Desarrollo en la Educación: Trabajar juntos en contextos de crisis*. <https://inee.org/es/resources/coherencia-entre-la-accion-humanitaria-y-la-cooperacion-para-el-desarrollo-en-la>
- INEE. (2017). *INEE 2017 Annual Report*. <https://inee.org/resources/inee-2017-annual-report>
- INEE. (2013). *Principios de orientación de la inee para integrar las cuestiones de conflicto en las políticas y los programas educativos*. <https://inee.org/es/resources/principios-de-orientacion-de-la-inee-para-integrar-las-cuestiones-de-conflicto-en-las>
- Jonboboev, S. (2014). *Chapter Seven the Epistemology of Post-Soviet Humanities Education in Central Asia: Integrated Curriculum, Concerns of Values, Identity. Reforming Social Sciences, Humanities and Higher Education in Eastern Europe and CIS after 1991*, 106.
- Joseph, J. (2018). *Varieties of resilience: Studies in governmentality*. Cambridge University Press.
- Kapoor, I. (2017). *Cold Critique, Faint Passion, Bleak Future: Post-development’s Surrender to Global Capitalism*. *Third World Quarterly*, 38(12), 2664–83. <https://doi.org/10.1080/01436597.2017.1334543>
- Keshavjee, R. (2004). *Trials in the Humanities*. in S.P. Heyneman and A. De Young (Eds.) *The Challenges of Education in Central Asia*. Greenwich, CT, 341.
- Khan, R. (2 Sep 2021). *Afghanistan and the colonial project of feminism: dismantling the binary lens*. London School of Economics. <https://blogs.lse.ac.uk/medialse/2021/09/02/afghanistan-and-the-colonial-project-of-feminism-dismantling-the-binary-lens/>
- King, E. (2013). *From Classrooms to Conflict in Rwanda*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirmanj, S. (2014). *Kurdish history textbooks: Building a nation-state within a nation-state*. *The Middle East Journal*, 68(3), 367-384. <http://www.jstor.org/stable/43698591>

- Kundani, A. (2009). *Spooked! How Not to Prevent Violent Extremism*. London: Institute of Race Relations. <https://irr.org.uk/article/spooked-how-not-to-prevent-violent-extremism/>
- Kuper, L. (1981). *Genocide: Its Political use in the Twentieth Century*. New Haven and London: Yale University Press.
- Langer, A., & Kuppens, L. (2019). *Horizontal inequalities and conflict: Education as a separate dimension of horizontal inequalities*. *Education and Conflict Review*, 2, 38-43.
- Lederach, J.P. (1997). *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. United States Institute for Peace.
- Lopez Cardozo, M.T.A. and Shah, R. (2016). *A conceptual framework to analyze the multiscalar politics of education for sustainable peacebuilding*. *Comparative Education*, 52(4), 516-537. <https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1220144>
- Matveeva, A. (2015). *Central Asia. Regional perspectives for the White Paper on Peacebuilding*. Geneva Peacebuilding Platform.
- Menashy, F., & Z. Zakharia. (2022). *Reconsidering partnerships in education in emergencies*. *Education Policy Analysis Archives*, 30(144). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7008>
- Mendenhall, M. (2019). *Education Think Piece #10: Education in Emergencies*. UNICEF Eastern and Southern Africa Regional Office. <https://www.unicef.org/esa/documents/education-think-piece-10-education-emergencies>
- Méndez, C. (2021) *The paths of terrorism in Peru*, in Richard English (Ed.) *The Cambridge History of Terrorism*. Cambridge. Cambridge University Press, 420-452.
- Metcalf-Hough, V., Fenton, W., Willitts-King, B. and Spencer, A. (2020). *Grand Bargain Annual Independent Report 2020*. London: ODI. <https://odi.org/en/publications/grand-bargain-annual-independent-report-2020/>
- Mills, C.W. (2007). *White ignorance*, in Sullivan, S. and Tuana, N. (Eds.) *Race and Epistemologies of Ignorance*. New York: State University of New York Press, 11-38.
- Mullojanov, P. (2001). *Civil Society and Peacebuilding. Accord 10*. <https://www.c-r.org/accord/tajikistan/civil-society-and-peacebuilding>
- Mundy, K. and Dryden Peterson, S. (Eds). (2011). *Educating Children in Conflict Zones: Research, Policy and Practice for Systemic Change. A Tribute to Jackie Kirk*. New York: Teachers College Press.
- NEAR. (2021). *NEAR proposals and commitments*. Grand Bargain, Annual Meeting, 16 June 2021. <https://static1.squarespace.com/static/5fc4fd249698b02c7f3acfe9/t/60d1b4316a29e86b7861fb66/1624355896970/NEAR+Statement+-+Grand+Bargain+-+16+June.pdf> <https://static1.squarespace.com/static/5fc4fd249698b02c7f3acfe9/t/60115a22eef3935c51ca76e9/1611749930381/Future+of+the+Grand+Bargain+-+NEAR+Statement.pdf>

- Nicolai, S., Hodgkin, M., Mowjee, T., Wales, J. (2019). *White Paper: Education and Humanitarian-Development Coherence*. USAID. http://www.edu-links.org/sites/default/files/media/file/Education-and-Humanitarian-Development_April-2019.pdf
- Novelli, M. (2017). *Education and countering violent extremism: Western logics from south to north? Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(6), 835-851. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1341301>
- Novelli, M., Lopes Cardozo, M.T.A., Smith, A. (2017). *The 4Rs framework: Analysing education's contribution to sustainable peacebuilding with social justice in conflict affected contexts*. *Journal on Education in Emergencies*, 3(1), 14-43. <https://doi.org/10.17609/N8S94K>
- Novelli, M. (2010). *The new geopolitics of educational aid: from cold wars to holy wars? International Journal of Educational Development*, 30(5), 453-459. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.03.012>
- Novelli, M. and Sayed, S. (2016). *Teachers as agents of sustainable peace, social cohesion and development: Theory, practice and evidence. Education as Change*, 20(3). <http://dx.doi.org/10.17159/1947-9417/2016/1486>
- Novelli, M. and Robertson, S. (2007). *The politicization of development aid to education after September 11th*, in K.J. Saltman (Ed.). *Schooling and the Politics of Disaster*, London: Taylor and Francis.
- Novelli, M., Higgins, S., Ugur, M. and Valiente, O. (2014). *The political economy of education systems in conflict-affected contexts: A rigorous literature review*. DFID. <https://www.gov.uk/government/publications/the-political-economy-of-education-systems-in-conflict-contexts>
- Centre on International Cooperation. (2019). *The Triple Nexus in Practice: Toward a new way of working in protracted and repeated crisis*. New York: Center on International Cooperation. <https://cic.nyu.edu/resources/the-triple-nexus-in-practice-toward-a-new-way-of-working-in-protracted-and-repeated-crises/>
- Odejobi, C.O. and Adesina, A.O. (2009). *Peace Education and the School Curriculum*. JEP: eJournal of Education Policy, Fall2009, 4-4.
- Oddy, J. (26 Jan 2019). *Examining race, power and privilege dynamics within the education in emergencies sector*. Harvard GSE REACH. <https://www.reach.gse.harvard.edu/blogs/migration-displacement/series/examining-race-power-and-privilege-dynamics-within-the-education-in-emergencies-sector>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). 2019. *DAC Recommendation on the Humanitarian-Development-Peace Nexus*. OECD/Legal 5019. <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-5019>
- Ofem, O.O., Okonkwo, E.C. and Anyaeji, A.V. (2021). *Effective Educational Planning and Development of Education Challenges and Prospects. Panorama Journal of Education*, 3(4), 234-238. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5091279>

Office of the High Commission of Human Rights (OHCHR). (2016). *"They came to destroy": ISIS Crimes Against the Yazidis*. A/HRC/32/CRP.2 https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/HRBodies/HRCouncil/ColSyria/A_HRC_32_CRP.2_en.pdf

Okolie-Osemene, J. and Okolie-Osemene, R.I. (2019). *Nigerian women and the trends of kidnapping in the era of Boko Haram insurgency: patterns and evolution*. *Small Wars & Insurgencies*, 30(6-7), 1151-68. <https://doi.org/10.1080/09592318.2019.1652011>

Olanrewaju, F. O., Olanrewaju, A., Omotoso, F., Alabi, J. O., Amoo, E., Loromeke, E., and Ajayi, L. A. (2019). *Insurgency and the Invisible Displaced Population in Nigeria: A Situational Analysis*. SAGE Open. <https://doi.org/10.1177/2158244019846207>

Olubor, R.O. and Ogonor, B.O. (2007). *Instructional Activities of Staff Personnel in the Affective Domain in Selected Secondary Schools in Southern Nigeria*. *International Education Journal*, 8(1), 82-88.

Osakwe, E. (2012). *The Dynamics of Citizenship Participation and Inclusion in Nigeria*. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(11). <http://dx.doi.org/10.18848/1833-1882/CGP/v06i11/52185>

Overseas Development Institute (ODI). (2020). *Strengthening coordinated education planning and response in crisis. A global analysis framework*. London: ODI. https://cdn.odi.org/media/documents/200428_global_analysis.pdf

Pailey, R.N. (2019). *De-centring the 'white gaze' of development*. *Development and Change*, 51(3), pp.729-745. <https://doi.org/10.1111/dech.12550>

Paulson, J. Abiti, N., Bermeo Osorio, J., Charria Hernandez, A., Keo, D., Manning, P., Milligan, L.O., Moles, K., Pennell, C., Salih, S. and Shanks, K. (2020). *Education as a site of memory: Developing a research agenda*. *International Studies in the Sociology of Education*, 29(4), 429-451. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1743198>

Paulson, J. 2017. *From Truth to Textbook*. In Williams, J.E. and Bellino, M.J. (Eds.) (Re) *Constructing Memory: Education, Identity, and Conflict*. Brill Sense, 291-311.

Paulson, J. and Bellino, M.J. (2017). *Truth commissions, education and positive peace: an analysis of truth commission final reports (1980-2015)*. *Comparative Education*, 53(3), 351-378. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1334428>

Pascucci, E. (2021). *More logistics, less aid: Humanitarian business partnerships and sustainability in the refugee camp*. *World Development*, 142. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2021.105424>

Pincock, K., Betts, A. and Easton-Calabria, E. (2020). *The rhetoric and reality of localisation: refugee-led organisations in humanitarian governance*. *The Journal of Development Studies* 57(5): 719-734. <https://doi.org/10.1080/00220388.2020.1802010>

Power, S. (2002). *A Problem from Hell: America and the Age of Genocide*. New York: Basic Books.

Reardon, B.A. (1998). *Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility*. New York: Teachers College Press.

- Reátegui Carrillo, F., Ciurlizza Contreras, J., and Peralta Ytajashi, A. (2004). *Hatun Willakuy. Versión abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Instituto de Democracia y Derechos Humanos.
- Rahman, A. (2016). *Trish Lokkho Shahid (Trans.Three Million Martyrs: Myth or Reality)*. Dhaka: Somoy.
- Robertson, S.L. and Dale, R. (2014). *Towards a 'critical cultural political economy' account of the globalising of education*. *Globalisation, Societies and Education*, 13(1), 149-170. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967502>
- Robillard, S., Howe, K. and Rosenstock, K. (2020). *Localization across contexts: lessons learned from four case studies*. Feinstein International and Red Barnet Save the Children. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/localization-across-contexts-lessons-learned-four-case-studies/>
- Roepstorff, K. (2019). *A call for critical reflection on the localisation agenda in humanitarian action*. *Third World Quarterly*, 41(2), 284–301. <https://doi.org/10.1080/01436597.2019.1644160>
- Salomon, G. and Nevo, B. (2005). *Peace Education: The Concept, Principles and Practices Around the World*. London: Taylor and Francis.
- Salomon, G. and Cairns, E. (2011). *Handbook on peace education*. New York: Psychology Press.
- Santos, B.S. (2014). *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide*. Boulder/London: Paradigm Publishers.
- Shah, R., Paulson, J. and Couch, D. (2020). *The rise of resilience in education in emergencies*. *Journal of Intervention and Statebuilding*, 14(3), pp.303-326. <https://doi.org/10.1080/17502977.2019.1694390>
- Shanks, K. (2019). *Capacity Development and Organisational Change in support of conflict sensitive education*. ECCN. <https://www.eccnetwork.net/resources/capacity-development-and-organizational-change-support-conflict-sensitive-education>
- Shanks, K. (2017). *Peace Education in the Kurdistan region of Iraq: Evolution and limitations* Stansfield, G., & Shareef, M. (Eds.). (2017). *The Kurdish question revisited*. Oxford University Press.
- Shanks, K. (2016). *The changing role of education in the Iraqi disputed territories: assimilation, segregation and indoctrination*. *Globalisation, Societies and Education* 14(3), 422-433. <https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1128807>
- Shanks, K. (2015). *Education and ethno-politics: defending identity in Iraq*. London: Routledge.
- Shanks, K. and Paulson, J. (2022). *Ethical Research Landscapes in Fragile and Conflict-Affected Contexts: Understanding the Challenges*. *Research Ethics*, 18(3). <https://doi.org/10.1177/17470161221094134>
- Shields, R. and Paulson, J. (2011). *'Development in Reverse?' A longitudinal analysis of armed conflict, fragility and school enrolment*. *Comparative Education*, 51(2), 212-230. <https://doi.org/10.1080/03050068.2014.953314>

- Shuayb, M. and Brun, C. (2021). *Carving out space for equitable collaborative research in protracted displacement*. *Journal of Refugee Studies*, 34(3), 2539-2553. <https://doi.org/10.1093/jrs/feab057>
- Shuayb, M. (8 Feb 2022). *Localisation only pays lip service to fixing aid's colonial legacy*. *The New Humanitarian*. <https://www.thenewhumanitarian.org/opinion/2022/2/8/Localisation-lip-service-fixing-aid-colonial-legacy>
- Shwaikh, M. (28 May 2021). *The Dehumanizing Discourse of Resilience*. *Progressive Policy Review*. <https://ppr.hkspublications.org/2021/05/28/resilience-discourse/>
- Smith, A. (2010). *The influence of education on conflict and peace building*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191341>
- Smith, A., & Vaux, T. (2003). *Education, Conflict and International Development*. London: DFID. <https://gsdrc.org/docs/open/sd29.pdf>
- Smith, A. (2005). *Education in the twenty-first century: conflict, reconstruction and reconciliation*. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35(4), 373-291. <https://doi.org/10.1080/03057920500331397>
- Sommers, M. (2009). *Education amidst conflict: The youth challenge*. *PRAXIS The Fletcher Journal of Human Security*, 32.
- Sriprakash, A., Nally, D., Meyers, K. and Ramos-Pinto, P. (2020). *Learning with the past: Racism, education and reparative futures*. UNESCO. <http://www.anc.edu.ro/wp-content/uploads/2020/09/374045eng.pdf>
- Stewart, F. (14 Jun 2015). *What horizontal inequalities are and why they matter*. *The Progressive Post*. <https://progressivepost.eu/what-horizontal-inequalities-are-and-why-they-matter/>
- Takayama, K., Sriprakash, A. and Connell, R. (2017). *Towards a postcolonial comparative and international education*. *Comparative Education Review*, 61, S1-S24. <https://doi.org/10.1086/690455>
- Tikly, L. (2022). *Racial formation and education: A critical analysis of the Sewell Report*. *Ethnicities*, 22(6). <https://doi.org/10.1177/14687968211061882>
- Tikly, L. (2020). *Education for Sustainable Development in the Postcolonial World*. Abingdon: Routledge.
- Uccelli, F., Agüero, J.C., Pease, M.A., Portugal, T. and Del Pino, P. (2013). *Secretos a Voces: Memoria y Educación en Colegios Públicos de Lima y Ayacucho*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Ukiwo, U. (2007). *Education, horizontal inequalities and ethnic relations in Nigeria*. *International Journal of Educational Development*, 27(3), 266-281. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.10.016>
- UNESCO. (2016). *Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2012). *School-related gender based violence (SRGBV) in Lebanon*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219623e.pdf>

UNICEF. (2019). *A review of UNICEF's approach to localization in humanitarian action*. Humanitarian Policy Section Office of Emergency Programmes, UNICEF.

UNICEF. (2016). *Peacebuilding, Education and Advocacy in Conflict-Affected Contexts Programme: UNICEF Programme Report 2012-2016*. <https://www.unicef.org/media/96556/file/UNICEF-PBEA-Final-Report.pdf>

United Nations Peacebuilding Support Office. (2016). *The Peace Promise: Commitments to more effective synergies among peace, humanitarian and development actions in complex humanitarian situations*. https://agendaforhumanity.org/sites/default/files/resources/2020/Jan/THE%20PEACE%20PROMISE.v.3.3.170426_0.pdf

Walker, M. (2019). *Why epistemic justice matters in and for education*. *Asia Pacific Education Review*, 20, 161-170.

Wall, I. and Hedlund, K. (2016) *Localisation and locally-led crisis response: a literature review*. Copenhagen: L2GP.

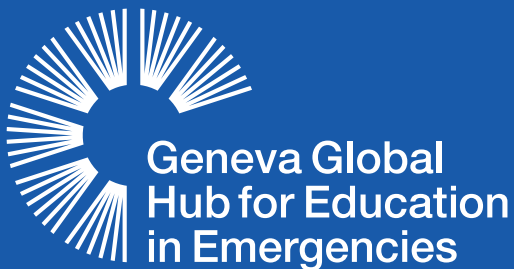
Melis, S. and Apthorpe, R. (2020) 'The politics of the multi-local in disaster governance' *Politics and Governance* 4(S2): 366.

Wilson, L. (10 Sep 2021). *Gone to Waste: the 'CVE' industry after 9/11*. *New Lines Magazine* <https://newlinesmag.com/argument/understanding-the-lure-of-islamism-is-more-complex-than-the-experts-would-have-you-believe/>

Winthrop, R., & Kirk, J. (2008). *Learning for a bright future: Schooling, armed conflict, and children's well-being*. *Comparative Education Review*, 52(4), 639-661. <https://doi.org/10.1086/591301>

World Bank. (2016). *Reshaping the Future: Education and Post-conflict Reconstruction*. Washington, DC: The World Bank.

World Bank. (2017). *The humanitarian-development-peace initiative (Brief)*. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/topic/fragilityconflictviolence/brief/the-humanitarian-development-peace-initiative>



El Centro Mundial de Ginebra para la Educación en Situaciones de Emergencia (EiE Hub) es una plataforma física y virtual que pretende ser un catalizador para la acción conjunta entre sus miembros, y aumentar colaboración con otros sectores para dar prioridad a la educación en situaciones de emergencia. eiehub.org



unesco

**United Nations
Educational, Scientific
and Cultural Organization**

La UNESCO es el organismo especializado de las Naciones Unidas para la educación, que proporciona liderazgo mundial y regional para impulsar el progreso, fortaleciendo la resiliencia y la capacidad de los sistemas nacionales para servir a todos los estudiantes. La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano básico y el fundamento de la paz y el desarrollo sostenible. unesco.org



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

La Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE) es una red mundial abierta de miembros que colaboran en un marco humanitario y de desarrollo para garantizar el derecho a una educación de calidad, segura y pertinente para todos los que viven en contextos de emergencia y crisis mediante la prevención, la preparación, la respuesta y la recuperación. inee.org