



RESUMEN DEL INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

2019

Migración, desplazamiento y educación:

CONSTRUYENDO PUENTES, NO MUROS



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Objetivos de
Desarrollo
Sostenible



Informe de
Seguimiento
de la Educación
en el Mundo

RESUMEN DEL INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

2019

Migración, desplazamiento y educación:

CONSTRUYENDO PUENTES, NO MUROS

En la Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Educación 2030 se indica que el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* tiene por mandato ser “el mecanismo de seguimiento y presentación de informes sobre el ODS 4 y sobre la educación en los otros ODS” con la misión de “informar sobre la puesta en marcha de estrategias nacionales e internacionales orientadas a ayudar a todos los asociados pertinentes a dar cuenta acerca de sus compromisos, como parte del seguimiento y evaluación globales de los ODS”. Lo elabora un equipo independiente acogido por la UNESCO.

Las denominaciones empleadas y la presentación de los datos que contiene esta publicación no implican de parte de la UNESCO juicio alguno sobre la situación jurídica de los países, territorios, ciudades o zonas o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras o límites.

El equipo del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* se ha encargado de elegir y exponer los hechos recogidos en este Informe y es responsable de las opiniones que en él se expresan, que no son necesariamente las de la UNESCO y no comprometen a la Organización. El Director del Informe asume la responsabilidad general de los pareceres y las opiniones que se expresan en él.

El equipo del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo

Director: Manos Antoninis

Daniel April, Bilal Barakat, Madeleine Barry, Nicole Bella, Anna Cristina D’Addio, Glen Hertelendy, Sébastien Hine, Priyadarshani Joshi, Katarzyna Kubacka, Kate Linkins, Leila Loupis, Kassiani Lythrangomitis, Alasdair McWilliam, Anissa Mehtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Carlos Alfonso Obregón Melgar, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Anna Ewa Ruszkiewicz, Will Smith, Rosa Vidarte and Lema Zekrya.

El *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* es una publicación anual independiente. El Informe GEM está financiado por un grupo de gobiernos, organizaciones multilaterales y fundaciones privadas y facilitado y apoyado por la UNESCO.



MINISTRY FOR FOREIGN
AFFAIRS OF FINLAND



Esta publicación está disponible en Acceso Abierto bajo la licencia Attribution- ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de esta publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de Acceso Abierto (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

La presente licencia atañe exclusivamente al contenido del texto de la publicación. Para utilizar cualquier otro material que no esté identificado claramente como perteneciente a la UNESCO, deberá solicitarse autorización previa a la UNESCO: publication.copyright@unesco.org o a la Unidad de publicaciones de la UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP Francia.

Título original en inglés: *Global Education Monitoring Report Summary 2019: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls*

Referencia de la publicación: UNESCO. 2018. *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. París, UNESCO.



Si desean más información, solicítela a:

Global Education Monitoring Report team
c/o UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 París 07 SP, Francia
Email: gemreport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
www.unesco.org/gemreport
<https://gemreportunesco.wordpress.com>

Todo error u omisión que se detecte con posterioridad a la impresión se corregirá en la versión en línea, en:
www.unesco.org/gemreport

© UNESCO, 2018
Todos los derechos reservados
Primera edición
Publicado en 2018 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

7, Place de Fontenoy, 75352
París 07 SP, Francia

Composición: UNESCO
Impreso en papel reciclado certificado PEFC con tintas vegetales.

Diseño gráfico: FHI 360
Maqueta: FHI360

ED-2018/WS/51

Colección Informes de Seguimiento de la Educación en el Mundo

- 2019 *Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*
- 2017/8 *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: Cumplir nuestros compromisos*
- 2016 *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: Crear futuros sostenibles para todos*

Colección Informes de Seguimiento de la EPT en el Mundo

- 2015 *La Educación para Todos 2000–2015: Logros y desafíos*
- 2013/4 *Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos*
- 2012 *Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación*
- 2011 *Una crisis encubierta: Conflictos armados y educación*
- 2010 *Llegar a los marginados*
- 2009 *Superar la desigualdad: Por qué es importante la gobernanza*
- 2008 *Educación para Todos en 2015: ¿Alcanzaremos la meta?*
- 2007 *Bases sólidas: Atención y educación de la primera infancia*
- 2006 *La alfabetización, un factor vital*
- 2005 *Educación para Todos: El imperativo de la calidad*
- 2003/4 *Educación para Todos: Hacia la igualdad entre los sexos*
- 2002 *Educación para Todos: ¿Va el mundo por el buen camino?*

Foto de la portada: Rushdi Sarraj/UNRWA

En la fotografía de la portada: Estudiantes palestinos refugiados el primer día del segundo semestre en las escuelas del OOPS en Gaza.

Ilustraciones por Housatonic Design Network

Este resumen del informe y todos los materiales conexos se pueden descargar aquí:
<http://bit.ly/2019gemreport>

Prólogo

La gente se ha desplazado siempre de un lugar a otro, a veces en busca de mejores oportunidades, en otros casos para huir del peligro. Estos desplazamientos pueden tener considerables efectos sobre los sistemas educativos. La edición 2019 del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* es la primera en su género que estudia en profundidad estas problemáticas en todas partes del mundo.

Este Informe llega oportunamente, en momentos en que la comunidad mundial finaliza dos importantes pactos internacionales: el *Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular* y el *pacto mundial sobre los refugiados*. Estos acuerdos sin precedentes, asociados a los compromisos internacionales sobre educación consagrados en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, destacan la necesidad de abordar el tema de la educación para los migrantes y las personas desplazadas. El presente Informe GEM constituye una referencia esencial para los decisores políticos encargados de alcanzar nuestros objetivos.

Actualmente, las leyes y políticas no cumplen sus obligaciones para con los niños migrantes y refugiados, al privarlos de sus derechos y hacer caso omiso de sus necesidades. Los migrantes, los refugiados y las personas internamente desplazadas figuran entre los grupos de población más vulnerables del mundo, e incluyen a quienes viven en tugurios, a los que se desplazan según las estaciones para poder ganarse la vida, y a los menores detenidos. Sin embargo, se les niega a menudo rotundamente el acceso a las escuelas, que son para ellos un refugio seguro y entrañan la promesa de un futuro mejor.

Al pasar por alto la educación de los migrantes se desaprovecha un gran potencial humano. A veces meros trámites administrativos, la falta de datos o unos sistemas burocráticos y carentes de coordinación hacen que muchas personas queden excluidas, mientras que, si se invierte en la educación de migrantes y refugiados sumamente talentosos y motivados, se puede impulsar el desarrollo y el crecimiento económico, no solo en los países que los acogen sino también en los países de origen.

No basta con proporcionar educación únicamente: el entorno escolar debe adaptarse y responder a las necesidades específicas de las personas desplazadas. Integrar a inmigrantes y refugiados en las mismas escuelas que las poblaciones de acogida es un punto de partida importante para desarrollar la cohesión social, pero el idioma y la manera en que se imparte la enseñanza, así como la discriminación, pueden alejar a estos grupos de la escuela.

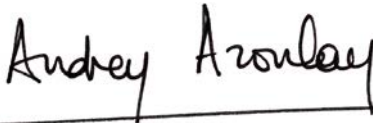
Un personal docente bien capacitado es fundamental para integrar a los alumnos inmigrantes y refugiados, pero los docentes también necesitan apoyo para hacerse cargo de clases multilingües y multiculturales, que a menudo incluyen estudiantes con necesidades psicosociales.

Es asimismo vital contar con programas de estudios bien ideados, que promuevan la diversidad, proporcionen las competencias necesarias y contrarresten los prejuicios; estos pueden tener un efecto multiplicador positivo más allá de las aulas. A veces los manuales escolares presentan las migraciones de una forma superada y socavan los esfuerzos encaminados a la inclusión. Los programas no suelen tampoco ser lo suficientemente flexibles como para adaptarse a los modos de vida de quienes se desplazan continuamente.

Para extender el suministro de educación y asegurar la inclusión se requiere inversión, y muchos países de acogida no cuentan con los medios necesarios para ello por sí solos. La ayuda humanitaria, que es a menudo limitada e imprevisible, no atiende actualmente a las necesidades de los niños. *La educación no puede esperar* es un nuevo e importante mecanismo para llegar a los más vulnerables.

El mensaje de este Informe es claro: invertir en la educación de quienes migran marca la diferencia entre crear un sendero de frustración y disturbios, o abrir la vía de la cohesión y la paz.

Audrey Azoulay
Directora General de la UNESCO



Prólogo

La edición 2019 del *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* fue preparado por un equipo de migrantes internacionales. Cuatro de sus miembros son hijos de refugiados. No niegan que los puntos de vista sobre la migración y los migrantes pueden ser muy diversos. Los estudios que han efectuado demuestran que la educación puede contribuir en gran medida a ampliar estas perspectivas, y brindar mayores oportunidades a todos.

Para los migrantes, los refugiados y las comunidades que los acogen, está lo conocido y lo desconocido. No obstante, algunas personas no conocen más que privaciones y la necesidad de huir de ellas; no saben si del otro lado habrá oportunidades. En las comunidades de acogida, la población quizá tampoco sepa si la llegada de estos nuevos vecinos, que tienen costumbres distintas, se visten de otra manera y hablan con un acento diferente, acarreará algún cambio en sus vidas y, llegado el caso, cuál.

Las migraciones se caracterizan a la vez por el orden y el desorden. Las sociedades procuran a menudo gestionar los movimientos migratorios pero pueden verse enfrentadas a afluencias imprevisibles. En ciertos casos las migraciones pueden crear nuevas divisiones, mientras que en otros han resultado manifiestamente beneficiosas tanto para los países de origen como de acogida.

Los flujos migratorios son fruto tanto de la voluntad como de la coerción. Algunas personas emigran voluntariamente para trabajar o estudiar, mientras que otras se ven obligadas a huir de la persecución y la pérdida de sus medios de subsistencia. Las colectividades de acogida y los políticos pueden debatir interminablemente para determinar si los recién llegados se han visto forzados o fuerzan, son legales o ilegales, una bendición o un peligro, una aportación o una carga.

Hay reacciones acogedoras y otras de rechazo. Algunas personas se adaptan a su nuevo entorno mientras que otras no lo logran. Algunos quieren ayudar y otros excluir.

Observamos que las migraciones y los desplazamientos suscitan grandes pasiones en el mundo entero. No obstante, es preciso tomar decisiones. Las migraciones requieren respuestas. Podemos levantar barreras, o bien tender la mano a los que están del otro lado, para crear confianza, incluir, tranquilizar.

A nivel mundial, las Naciones Unidas han obrado para congregarse a las naciones en torno a soluciones duraderas a los desafíos que plantean las migraciones y los desplazamientos. En 2016, en oportunidad de la Cumbre de las Naciones Unidas sobre Refugiados y Migrantes, insté a invertir en la prevención de conflictos, la mediación, la buena gobernanza, el Estado de derecho y un crecimiento económico inclusivo. También señalé la necesidad de ampliar el acceso de los migrantes a los servicios básicos, para luchar contra las desigualdades.

Este Informe da un paso más en lo tocante al último punto, al recordarnos que suministrar educación no es solo una obligación moral de quienes son responsables de ello, sino también una solución práctica a muchos de los efectos causados por las migraciones. Debe ser, y debería haber sido siempre, un componente central de la respuesta a la migración y los desplazamientos; esta idea ha madurado y le ha llegado su momento, como se manifiesta en los textos de los dos pactos mundiales sobre los migrantes y refugiados.

Si se priva a las personas de educación, el resultado puede ser marginación y frustración. Si se enseña equivocadamente, la educación puede distorsionar la historia y dar lugar a malentendidos.

Pero, como nos muestra el Informe con tantos ejemplos alentadores del Canadá, el Chad, Colombia, Filipinas, Irlanda, el Líbano, Turquía y Uganda, la educación puede también ser un puente. Puede hacer surgir lo mejor de las personas, y lograr que los prejuicios, los estereotipos y la discriminación se vean sustituidos por la reflexión crítica, la solidaridad y la apertura. Puede ayudar a quienes han sufrido y brindar un trampolín a quienes necesitan desesperadamente una oportunidad.

Este Informe señala claramente un importante reto: cómo ayudar a los docentes para que lleven a la práctica la inclusión. Nos brinda fascinantes perspectivas acerca de la humanidad y el fenómeno secular de la migración. Les invito a tomar en consideración sus recomendaciones y a ponerlas en práctica.

S. Exc. Helen Clark
Presidenta del Consejo Consultivo del Informe GEM



Migración, desplazamiento y educación

Nos llegan de todo el mundo historias impactantes, conmovedoras, de migración y desplazamiento. Son relatos de ambición, esperanza, miedo, ilusión, ingeniosidad, realización, sacrificio, valentía, perseverancia y sufrimiento, que nos recuerdan que “la migración es una expresión de la aspiración humana a la dignidad, la seguridad y un futuro mejor. Es parte del tejido social, de nuestra condición como una familia humana”. No obstante, migraciones y desplazamientos son también “fuente de divisiones dentro de los Estados y sociedades y entre ellos... Los últimos años los grandes desplazamientos de personas desesperadas, tanto migrantes como refugiados, han ensombrecido los beneficios generales de la migración”.

Si bien existe una responsabilidad compartida por el destino común que consagra oficialmente la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la migración y los desplazamientos siguen suscitando reacciones negativas en las sociedades modernas, explotadas a su vez por oportunistas que consideran beneficioso construir muros y no puentes. Es aquí donde desempeña un papel central la educación, que según estipula un compromiso clave de la Declaración Universal de Derechos Humanos, “favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos”.

Este informe considera migraciones y desplazamientos desde el punto de vista de los maestros y administradores de educación que se enfrentan a la realidad y diversidad de las aulas, patios de recreo, comunidades, mercados laborales y sociedades. Los sistemas educativos del mundo entero están unidos en su compromiso por “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” y “no dejar a nadie atrás”. Para que todos los educandos puedan realizar su potencial, los sistemas deben adaptarse a sus necesidades, independientemente de su origen o procedencia. Deben asimismo responder a la necesidad de resiliencia de las sociedades y adaptarse a la migración y los desplazamientos; este reto afecta a los países sea cual fuere el tamaño de sus poblaciones de refugiados y migrantes.

Se consideran todos los tipos de movimientos de población. Como promedio, una de cada ocho personas son migrantes internos. Esta migración puede tener graves efectos sobre las oportunidades educativas de quienes migran y de quienes se quedan, sobre todo en países de ingresos bajos y medios y urbanización rápida. Una de cada 30 personas aproximadamente vive en un país distinto del de su nacimiento. Casi dos tercios de los migrantes internacionales se dirigen a países de altos ingresos. La mayoría lo hacen para trabajar, pero algunos también para estudiar. La migración internacional también puede incidir en la educación de sus descendientes. Aproximadamente una de cada 80 personas se ve desplazada dentro o fuera de las fronteras nacionales por conflictos o catástrofes naturales. Nueve de cada diez de estas viven en países de ingresos bajos y medios. Es fundamental integrarlas en los sistemas educativos nacionales, pero ello puede depender del contexto particular de los desplazamientos.

La migración y los desplazamientos interactúan con la educación a través de relaciones mutuas y complejas que afectan a los que migran, los que se quedan y los que acogen o pueden acoger a migrantes y refugiados (**cuadro 1**). El momento de la vida en el que las personas contemplan o efectúan la migración es un elemento determinante de la inversión educativa, la interrupción, la experiencia y el resultado de la educación. Los niños que emigran de zonas con un menor nivel de desarrollo educativo pueden tener acceso a oportunidades que hubiesen resultado imposibles de otra manera. Al mismo tiempo, los logros y el nivel educativo que alcanzan los estudiantes migrantes son a menudo inferiores a los de sus condiscípulos de las comunidades de destino.

La migración y los desplazamientos requieren sistemas educativos que atiendan a las necesidades de quienes migran y de quienes se quedan. Los países deben reconocer en su legislación el derecho de los migrantes y refugiados a la educación y hacerlo cumplir en la práctica. Deben adaptar la educación a los que viven hacinados en tugurios, a los nómadas, a los que están esperando que se les conceda la condición de refugiados. Los sistemas educativos deben ser incluyentes y cumplir el compromiso de equidad. Los maestros deben estar preparados para hacer frente a la diversidad y los traumatismos vinculados con la migración y, especialmente, los desplazamientos. Es preciso modernizar los mecanismos de reconocimiento de las cualificaciones y las necesidades de aprendizaje previo para sacar el máximo partido de las aptitudes de los migrantes y refugiados, que contribuyen en gran medida a la prosperidad a largo plazo.

La educación también tiene importantes efectos sobre las migraciones y los desplazamientos, tanto en lo tocante a su volumen como a la forma en que se los percibe. La educación es un factor esencial en la decisión de migrar, e impulsa a buscar una vida mejor. Influye en las aspiraciones, actitudes y creencias de los migrantes, así como en el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a la comunidad de destino. La mayor diversidad que se crea en las aulas plantea problemas, incluso para los nativos, en particular los pobres y marginados, pero brinda asimismo la oportunidad de aprender de otras culturas y experiencias. Se necesitan más que nunca programas escolares encaminados a contrarrestar las actitudes negativas.

La migración y los desplazamientos se han convertido en temas políticos candentes, por lo que urge que los ciudadanos adquieran un entendimiento crítico de las cuestiones en juego. Esto facilitará el procesamiento de la información y promoverá la cohesión social, particularmente importante en un mundo globalizado.

CUADRO 1 :

Ejemplos seleccionados de la relación entre educación y migración/ desplazamiento

		Efectos de la migración/ desplazamiento sobre la educación	Efectos de la educación sobre la migración/desplazamiento
Origen	Migrantes	<ul style="list-style-type: none"> La migración causa problemas para proveer educación en los barrios marginales. Los sistemas educativos deben adaptarse a las necesidades de las poblaciones que migran de forma estacional o circular. 	<ul style="list-style-type: none"> Las personas con un nivel de educación más alto son más propensas a migrar.
	Quiénes se quedan en el lugar de origen	<ul style="list-style-type: none"> La migración causa despoblación en las zonas rurales y resulta difícil proveer educación. Las remesas de dinero influyen en la educación en los lugares de origen. La ausencia de los padres afecta a los niños que no migran. Las perspectivas de emigración desincentivan la inversión en educación. Los nuevos programas preparan a quienes aspiran a migrar. 	<ul style="list-style-type: none"> La emigración de los más instruidos incide en el desarrollo de las zonas afectadas, por ej. a través de la fuga de cerebros.
Destino	Inmigrantes y refugiados	<ul style="list-style-type: none"> Los resultados y el nivel educativo de los inmigrantes y sus hijos suelen ser inferiores a los de los nativos. Los refugiados deben ser integrados en los sistemas educativos nacionales. El derecho de los refugiados a la educación debe ser garantizado. 	<ul style="list-style-type: none"> Los migrantes suelen estar sobrecualificados, sus competencias no se reconocen o utilizan plenamente, y sus medios de vida suelen verse alterados. La internacionalización de la enseñanza superior suscita la movilidad estudiantil.
	Nativos	<ul style="list-style-type: none"> La diversidad en las aulas requiere contar con docentes mejor preparados, programas específicos para ayudar a los recién llegados y prevenir la segregación, y datos desglosados. 	<ul style="list-style-type: none"> La educación formal y no formal puede crear sociedades resilientes, reducir los prejuicios y la discriminación.

No obstante, la educación debe ir mucho más allá de la mera tolerancia, que puede encubrir solo indiferencia; es una herramienta crucial para combatir los prejuicios, los estereotipos y la discriminación. Unos sistemas educativos mal diseñados pueden propagar una imagen negativa, parcial, excluyente o despectiva de los inmigrantes y refugiados.

El *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019* examina los datos recopilados a nivel mundial acerca de la migración, los desplazamientos y la educación, y procura responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo inciden los movimientos de población en el acceso y la calidad de la educación? ¿Cuáles son las consecuencias a nivel individual, para los migrantes y refugiados?
- ¿Cómo puede la educación cambiar la vida de las personas que migran y de las comunidades que las acogen?

RECUADRO 1:

La comunidad internacional se moviliza para abordar las necesidades de las poblaciones migrantes, desplazadas y de acogida, incluyendo la educación

Para responder a las necesidades de las poblaciones desplazadas, migrantes y de acogida en materia de educación y otros aspectos a nivel local, nacional e internacional, es preciso movilizar recursos y coordinar las acciones. La comunidad internacional está empezando a hacerlo. En septiembre de 2016, los Estados Miembros de las Naciones Unidas firmaron la Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes, con miras a reforzar y perfeccionar los mecanismos de responsabilidad compartida, e iniciaron la elaboración de dos pactos mundiales, relativos a los migrantes y a los refugiados respectivamente.

El proyecto de Pacto mundial para una migración segura, regular y ordenada aborda la mayoría de los temas que trata este informe. Incluye el acceso a la educación básica, en la escuela y fuera de ella. Hace hincapié en el reconocimiento de las competencias, pero transmite también un mensaje positivo y más amplio acerca de la educación como oportunidad para

aprovechar de la mejor manera posible el potencial de los flujos migratorios. No obstante ello, el pacto no es vinculante y deja a criterio de los países las modalidades de cumplimiento de los compromisos.

Para proporcionar educación a las personas desplazadas, se requiere un mayor apoyo para ayudarlas a adaptarse a los nuevos entornos y hacer frente a un desplazamiento duradero. Si bien el derecho de los refugiados a la educación en el país de acogida está garantizado por la Convención de 1951 de las Naciones Unidas sobre el Estatuto de los Refugiados, el pacto mundial sobre los refugiados apunta a renovar dicho compromiso. El proyecto final dedica dos párrafos a la educación, centrándose en su financiación y su uso en apoyo de determinadas políticas. Señala claramente la necesidad de desarrollar políticas nacionales de inclusión.

Migración interna

Se estima que 763 millones de personas viven fuera de la región donde nacieron. En toda la variedad de movimientos posibles, permanentes o temporarios, dentro de áreas urbanas y rurales o entre ellas, los flujos estacionales o circulares y aquellos que van de las zonas rurales a las urbanas son los que plantean mayores problemas a los sistemas educativos.

En el período que va del siglo XIX a mediados del siglo XX, el crecimiento económico se vio acompañado por una migración masiva de las zonas rurales a las urbanas en los países de altos ingresos. Actualmente, en cambio, los mayores movimientos internos de población tienen lugar en países de ingresos medios, en particular China y la India. En el África Subsahariana, dichas migraciones del campo a las urbes también plantean importantes problemas de planificación y ordenación urbana.

Las tasas de migración varían según la edad, pero alcanzan un pico entre las personas de 20 años. Desde una perspectiva educativa, las migraciones internas afectan a relativamente pocos niños en edad de asistir a la escuela primaria y un poco más a los de nivel secundario. Sin embargo, un motivo muy importante de migración entre los más jóvenes hacia las zonas urbanas es el deseo de una educación de mejor calidad. En Tailandia, el 21% de los jóvenes afirman que han migrado para obtener una educación mejor.

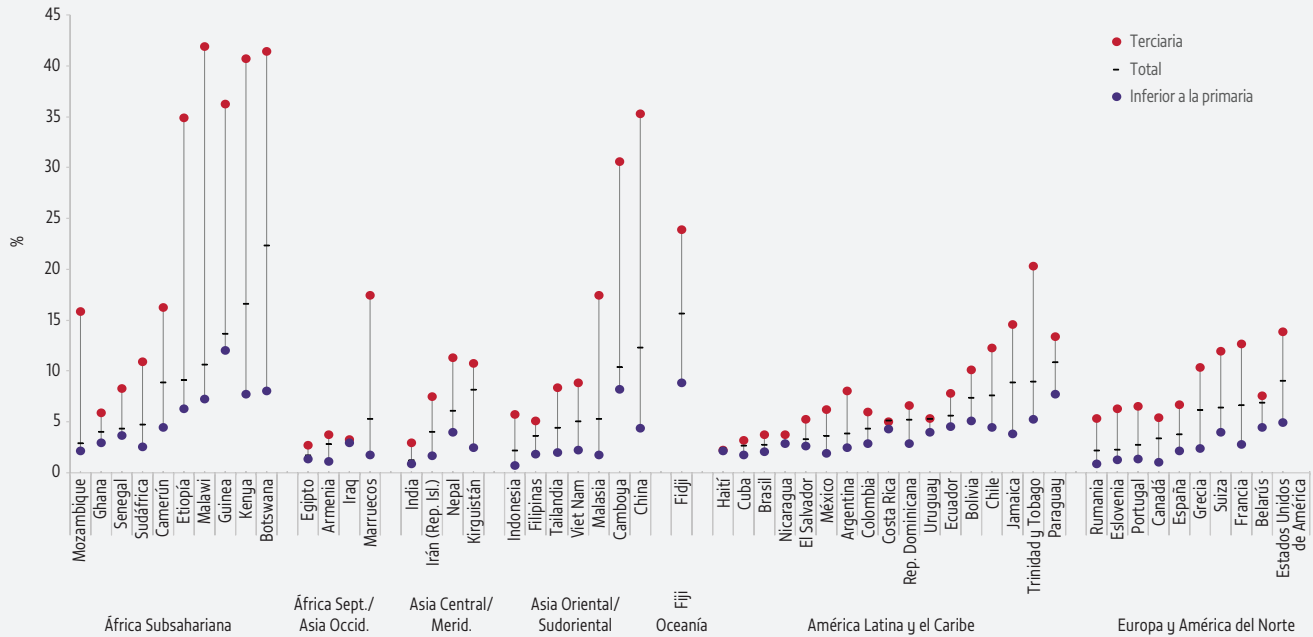
Las personas que tienen un mayor nivel de educación son más propensas a trasladarse con la perspectiva de obtener mayores beneficios de la educación que se les imparta en otros lugares (**figura 1**). Las preferencias y aspiraciones derivadas de la educación también impulsan a las personas a abandonar las zonas rurales, independientemente de los ingresos potenciales. Según datos de 53 países, la probabilidad de migrar se duplica entre aquellos que han cursado la escuela primaria, se triplica a nivel de secundaria y se cuadruplica a nivel de educación superior, comparados con las personas que no han ido nunca a la escuela.



FIGURA 1:

Las personas con más educación tienen más probabilidades de migrar

Tasa de intensidad de migración por nivel de educación, países seleccionados, intervalos quinquenales, 1999–2010



GEM StatLink: http://bit.ly/fig2_3
 Fuente: Bernard et al. (2018).

La migración mejora los resultados educativos para algunos pero no para todos

La migración de zonas rurales a zonas urbanas puede mejorar los logros educativos en países donde el acceso a la educación en las áreas rurales es bajo. En un grupo de personas nacidas en determinados distritos rurales de Indonesia, quienes habían migrado a la ciudad de niños habían alcanzado tres años más de escolaridad que los que no lo habían hecho.

Sin embargo, los niños migrantes no siempre logran los mismos resultados educativos que sus pares. Entre los adolescentes nacidos en 2000/2001 en el nordeste brasileño, los que habían migrado en edad de asistir a la escuela secundaria registraron índices de progreso más bajos que los que se habían quedado. Las oportunidades educativas de los niños afectados por migraciones internas pueden verse menoscabadas por diversos motivos, como la precariedad de su situación jurídica, la pobreza, escasa atención del gobierno, prejuicios y estereotipos.

LOS CONTROLES DE LA MIGRACIÓN INTERNA INCIDEN EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN

En muchos países, el temor a una urbanización insostenible y al desequilibrio entre zonas urbanas y rurales ha suscitado políticas encaminadas a reducir la migración, lo que puede menoscabar en ciertos casos el acceso de los migrantes a la educación. En Vietnam, el sistema *ho-khau* restringía el acceso de los migrantes a la educación pública, y los migrantes rurales pobres que se trasladaban a zonas urbanas se instalaban en áreas insuficientemente atendidas por las escuelas públicas. Las reformas recientes apuntan a abolir estas restricciones, pero el legado de las políticas pasadas sigue desfavoreciendo a los migrantes en situación provisoria.

En China, el sistema *hukou* de registro de residencia, que vincula el acceso a los servicios al lugar de nacimiento inscrito, excluía de las escuelas públicas a los niños de familias rurales migrantes. En los últimos años, ha sido objeto de importantes reformas. En 2006, el gobierno exigió a las autoridades locales que proporcionasen educación a los niños migrantes. Suprimió los gastos de matrícula de las escuelas públicas para los niños rurales migrantes en 2008 y empezó a desvincular la residencia registrada del acceso a los servicios en 2014. A partir de 2016, se ha pedido a todas las ciudades, con excepción de las más grandes, que alivien más estas restricciones.

Pese a todo ello, las barreras a la educación no han desaparecido para los migrantes: los documentos necesarios u otros requerimientos para la admisión pueden limitar el acceso. En Beijing, los migrantes necesitan cinco certificados para inscribirse en las escuelas públicas. Los maestros pueden tener opiniones discriminatorias con respecto a los jóvenes migrantes. Los docentes de las escuelas a las que acuden los migrantes no autorizados perciben a veces salarios inferiores o no tienen seguridad en el trabajo; los padres se quejan a menudo de la calidad de los maestros de estas escuelas.

LOS NIÑOS QUE SUS FAMILIAS MIGRANTES HAN DEJADO EN SU LUGAR DE ORIGEN PLANTEAN PROBLEMAS EDUCATIVOS PARTICULARES

La migración también incide en la educación de millones de niños que se quedan en el lugar de origen con uno de sus progenitores u otros miembros de la familia. En Camboya, esta población, en particular las niñas, tiene más probabilidades de abandonar la escuela.

El *Informe 2015 sobre el Desarrollo Familiar en China* estima en un 35% el porcentaje de niños de familias migrantes que se han quedado en el lugar de origen. Los efectos de la migración sobre la educación y el bienestar de estos niños parecen ser contrastados. Según algunos estudios, el efecto sobre los resultados educativos es positivo; según otros, estos niños obtienen calificaciones más bajas y presentan más problemas de salud mental que sus pares.

A partir de 2016, China instituyó políticas encaminadas a cuidar mejor de los niños que se quedan así relegados; se exhortó por ejemplo a los gobiernos locales a que insten a los padres a designar un tutor para los niños que dejan en su lugar de origen. Los internados son un factor estratégico a este respecto, pero carecen a menudo de personal y no están suficientemente equipados. Se requiere asimismo una mejor formación del personal administrativo en materia de gestión, en aras de un mayor bienestar de los niños.

Carecemos de estadísticas acerca de los internados y sus alumnos, pese a que este tipo de escuelas es común en algunos países. En Uganda, el porcentaje de alumnos internos es de alrededor del 15% hasta los 13 años y alcanza el 40% en los últimos años del ciclo superior de la enseñanza secundaria.

LA MIGRACIÓN LABORAL ESTACIONAL INCIDE EN LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

La migración estacional, que es una estrategia de supervivencia para los pobres, puede perturbar la educación y exponer a los niños a riesgos vinculados con el lugar de trabajo y al trabajo infantil. Según un estudio realizado en la India, cerca del 80% de los niños migrantes temporales en siete ciudades no tenían acceso a la educación cerca de los lugares de trabajo, y el 40% trabajaban, siendo objeto de explotación y maltrato. El gobierno nacional de la India adoptó recientemente medidas encaminadas a asegurar la escolarización de los niños migrantes promoviendo sistemas flexibles de ingreso en la escuela, suministrando educación móvil y mejorando la coordinación entre los estados de origen y de destino, pero ha habido muchas dificultades de aplicación. En un programa piloto aplicado en 2010–2011 en fábricas de ladrillos del estado de Rajastán se registró un alto nivel de ausentismo de maestros y alumnos, a causa de las malas condiciones de enseñanza y aprendizaje y de la necesidad de trabajar de los alumnos.

LOS NIÑOS EMPLEADOS COMO TRABAJADORES DOMÉSTICOS CORREN EL RIESGO DE VERSE EXCLUIDOS DE LA EDUCACIÓN

En 2012, cerca de 17,2 millones de menores de entre 5 y 17 años eran trabajadores domésticos, remunerados o no, en el hogar de sus empleadores. Dos tercios de ellos eran niñas. Las chicas jóvenes, como por ejemplo en Lima, ven el trabajo doméstico como una manera de irse de las zonas rurales y proseguir su educación, pero a menudo la carga de trabajo que deben realizar termina impidiéndoles hacerlo.

El acogimiento de los niños es una práctica común en muchos países africanos. Cerca del 10% de los niños senegaleses eran acogidos por otras familias. Los varones tenían más probabilidades de ser enviados a hogares que asignaban más importancia a la educación, y alcanzaban por ende niveles educativos más altos que sus hermanos, mientras que las niñas tenían casi cuatro veces más probabilidades de ayudar a las tareas domésticas y menos probabilidades de verse acogidas por motivos educativos.

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS NÓMADAS Y PASTORES NO SON ATENDIDAS

La movilidad es una característica inherente a la vida de las poblaciones nómadas y pastoralistas, y las intervenciones a realizar deben reconocer sus necesidades. Su nivel de matriculación escolar tiende a ser bajo, con grandes fluctuaciones estacionales, y los educandos tienen dificultad en aprender la lectura, escritura y aritmética al mismo ritmo que sus pares. En Mongolia, la falta de financiación ha menoscabado la labor de los internados *soum* que se ocupaban de las poblaciones nómadas, creando así disparidades entre los niños nómadas y los que no lo son.

Muchos países con importantes poblaciones nómadas o pastoralistas les han dedicado departamentos ministeriales, comisiones o consejos, como el Departamento de Educación de Nómadas del Sudán. Las acciones emprendidas buscan adaptar la educación a la movilidad y la estacionalidad, por ejemplo mediante escuelas residenciales y escuelas móviles.

En el norte de Nigeria, numerosos niños *almajiri* (alumnos migrantes de la enseñanza coránica) son pastores nómadas. En el estado de Kano, una iniciativa dirigida a 700 maestros tradicionales entró en contacto con la comunidad y puso en marcha una colaboración encaminada a seleccionar maestros de temas no religiosos.

Una red de escuelas en la que los alumnos pudiesen salir y entrar en cualquier momento o lugar podría constituir una solución viable, pero requeriría mecanismos de seguimiento efectivos y eficientes. En algunos países, como Kenya y Somalia, los docentes son más móviles y viajan con los nómadas para impartir educación.

La educación para las poblaciones nómadas debería reconocer y valorar su modo de vida. La educación profesional para un modo de vida nómada puede ser particularmente útil para los pastoralistas. La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) ha trabajado con comunidades nómadas para crear escuelas de campo para los pastores en Djibouti, Etiopía, Kenya, Sudán del Sur y Uganda desde 2012; se imparten cursos sobre la gestión eficiente de la ganadería y la mitigación de los efectos del cambio climático.

LOS GRUPOS INDÍGENAS TIENEN DIFICULTAD EN PRESERVAR SU IDENTIDAD EN LAS CIUDADES

En muchos lugares, para los pueblos indígenas la educación ha implicado una asimilación forzosa a través de la escuela. Se suman a ello la pobreza y la migración a zonas urbanas, que involucran a menudo erosión cultural, pérdida de la lengua y discriminación. La pérdida de la lengua constituye un gran problema para las poblaciones indígenas urbanas. En las ciudades de México, el Ecuador y el Perú, las generaciones jóvenes tienen muchas menos probabilidades de hablar las lenguas indígenas que los jóvenes de las zonas rurales.

Los marcos regulatorios relativos a los derechos de los indígenas se refieren poco a aquellos que viven en las ciudades. Más del 50% de la población indígena del Canadá vive en las ciudades. Los estudios efectuados acerca de las poblaciones aborígenes urbanas muestran la importancia que reviste la educación para mejorar su calidad de vida y hallan que si se incorporan programas educativos y métodos adecuados se mejoran los resultados educativos de la primera infancia.

La migración plantea problemas de planificación educativa tanto en los pueblos como en las ciudades

A causa de la despoblación rural, los encargados de la planificación educativa, en particular en países de ingresos altos, deben equilibrar una asignación eficiente de los recursos con el bienestar de las comunidades concernidas. Entre 1990 y 2015, Finlandia cerró o fusionó cerca del 80% de las escuelas con menos de 50 alumnos (más de 1 600 en total). La urbanización y la reducción de la tasa de fecundidad plantean problemas semejantes en muchos países de ingresos medios. En la Federación de Rusia, el número de escuelas rurales se redujo de 45 000 a menos de 26 000 entre 2000 y 2015. En China, el número de escuelas primarias rurales disminuyó en un 52% entre 2000 y 2010.

Cuando contemplan fusionar escuelas para acrecentar la eficiencia, los gobiernos deben tener en cuenta el importante papel social que las escuelas desempeñan en las comunidades, amén de otros beneficios. El análisis de datos del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2015 mostró que los alumnos de escuelas más pequeñas presentaban menos problemas de disciplina, ausentismo e impuntualidad.

Para realizar adecuadamente una concentración escolar, es preciso realizar consultas con todas las partes involucradas y examinar los costos. El gobierno de Lituania elaboró medidas prioritarias para mantener pequeñas escuelas primarias rurales y proporcionó transportes seguros con centenares de nuevos autobuses.

Algunos países alientan a las escuelas rurales a compartir recursos y aprendizaje para mantener su dinamismo. En Chile, por ejemplo, hay 374 microcentros que permiten a los maestros rurales reunirse y tratar problemas comunes. A partir de 2011, el gobierno chino inició una gran operación de renovación y mejoramiento de las instalaciones de pequeñas escuelas rurales, y se han creado redes de organizaciones no gubernamentales (ONG), comunidades locales y escuelas con miras a compartir recursos.

LOS MIGRANTES QUE VIVEN EN BARRIOS MARGINALES TIENEN MENOS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

Se estima que 800 millones de personas o más viven en tugurios. Las cifras pueden estar subestimadas en función de las definiciones nacionales o las metodologías de cálculo. Numerosos habitantes de tugurios han migrado de zonas rurales a las ciudades y no tienen acceso a los servicios básicos, entre los que se incluye la educación. El desalojo y reasentamiento de estos pobladores aumenta los índices de deserción escolar y reduce la asistencia a la escuela. En 2016, en Bangladesh, la tasa de adolescentes no escolarizados en edad de asistir a la escuela secundaria era dos veces más alta en los barrios marginales que en otros barrios urbanos.

En materia de recolección de datos, la educación en los barrios marginales no es una prioridad, puesto que los debates sobre urbanismo se centran en los problemas de vivienda, agua y saneamiento. La red Shack/Slum Dwellers International (habitantes de chabolas y tugurios) acopia datos en más de 30 países, pero los datos sobre educación son escasos. La enseñanza en los barrios marginales puede verse subestimada a raíz de la existencia de escuelas privadas no registradas, que compensan la falta de escuelas públicas. En Kibera (Kenya), un proyecto cartográfico abierto identificó 330 escuelas, mientras que la estimación oficial era de 100. Estas escuelas privadas, que son a menudo la única opción posible en los barrios de tugurios, están con frecuencia escasamente reguladas y emplean a docentes sin formación. Como resultado de una iniciativa encaminada a mejorar la calidad de los maestros en barrios marginales de Nairobi, los alumnos obtuvieron mejores resultados en lectura, escritura y aritmética.

La educación debe ser una prioridad en los debates urbanísticos relacionados con los barrios marginales. Asegurar la tenencia para los habitantes y establecer derechos son pasos esenciales para brindar educación, porque los gobiernos son a menudo renuentes a invertir en infraestructuras educativas para personas asentadas en tierras que no poseen. En la Argentina, el acceso a la titularidad de las tierras dio lugar a una mejora de la educación a largo plazo.

Unos requisitos rígidos en lo tocante a la documentación e inscripción de los migrantes dificultan a menudo el acceso de estos a programas de protección social que podrían ser beneficiosos para su educación. En barrios marginales de Kenya, el programa de protección social urbana requería una identificación nacional, excluyendo así al 5% de beneficiarios preseleccionados que eran refugiados, no podían probar la nacionalidad keniana o provenían de hogares encabezados por menores.

Migración internacional

Cuando las personas migran para obtener mejores oportunidades de trabajo y de vida, deben adaptarse a nuevos sistemas, enfrentar dificultades legales y administrativas, superar barreras lingüísticas y hacer frente a una discriminación potencial. En los países de acogida, la llegada de los migrantes implica costos de ajuste para los sistemas educativos.

En 2017, había 258 millones de migrantes internacionales, lo que equivale al 3,4% de la población mundial. Cerca del 64% residían en países de altos ingresos, donde el porcentaje de inmigrantes con respecto a la población total pasó del 10% en 2000 al 14% en 2017. En muchos Estados del Golfo, como los Emiratos Árabes Unidos, Kuwait y Qatar, los inmigrantes constituían el grupo mayoritario.

Las tasas de inmigración son dos o tres veces más altas que la media mundial en una serie de países diversos de ingresos medios, entre los que figuran Costa Rica, Côte d'Ivoire, Malasia y Sudáfrica. A la inversa, en países como Albania, Georgia, Jamaica, Kirguistán y Nicaragua, las tasas de emigración superan el 5% de la población. El corredor de migración más transitado es el que va de México a los Estados Unidos de América. Otras rutas van de Europa Oriental a Europa Occidental, del norte de África al sur de Europa, y del sur de Asia a los Estados del Golfo.

En la mayoría de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), al menos una quinta parte de los alumnos de 15 años eran inmigrantes de primera o segunda generación en 2015 (**figura 2**). Una estimación correspondiente a este informe muestra que en el 80% de las escuelas secundarias en países de altos ingresos, al menos el 5% de los alumnos pertenecen a familias inmigrantes; en el 52%, son el 15% por lo menos.

La migración influye en la educación y se ve influida por ella

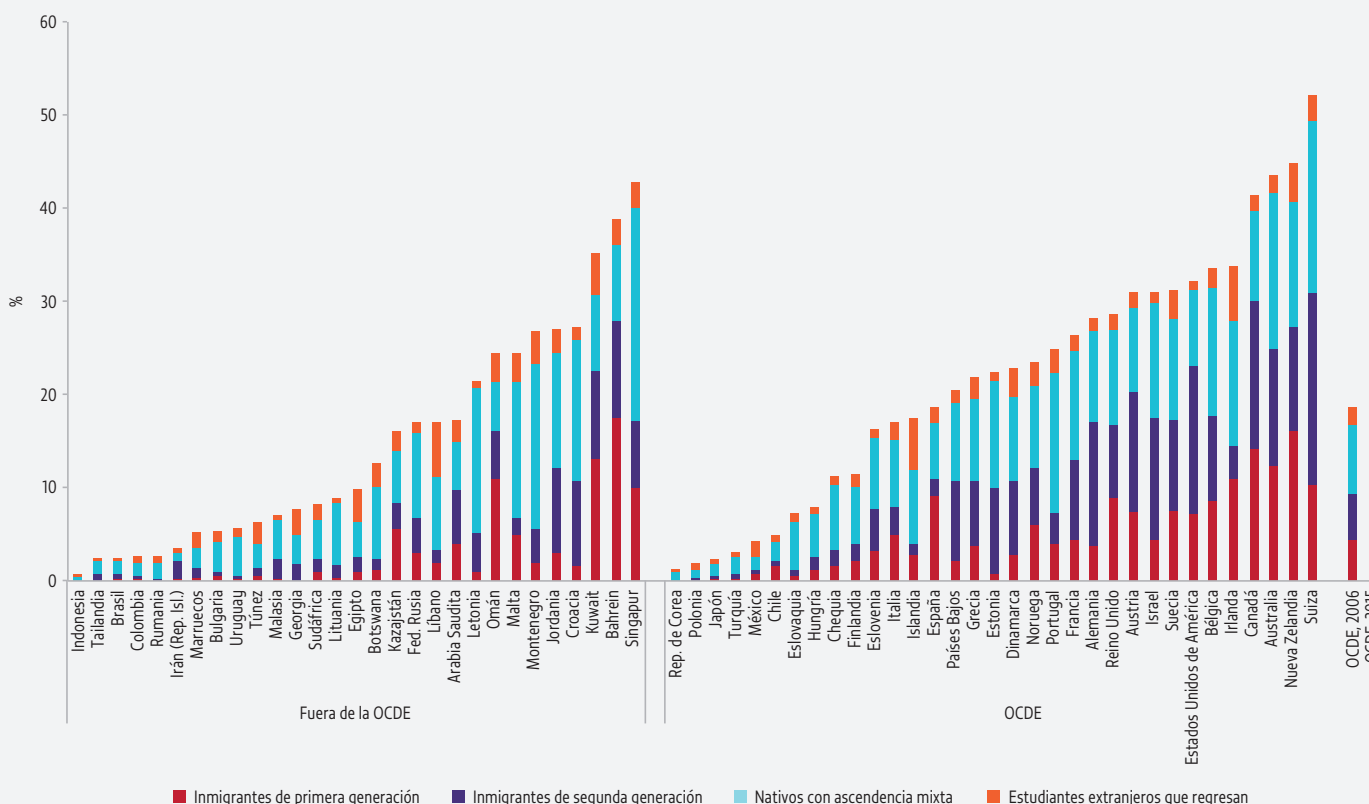
Los migrantes no son una población aleatoria. Se diferencian de quienes no migran, entre otros aspectos, por un nivel mayor de educación, lo que les permite estar mejor informados, responder a oportunidades económicas, utilizar aptitudes transferibles y financiar su emigración. En 2000, la tasa de emigración a escala mundial era del 5,4% para las personas con educación terciaria, 1,8% con educación secundaria y 1,1% para la primaria.

El nivel de estudios alcanzado en el momento de la emigración está también relacionado con las condiciones en que los migrantes cruzan la frontera: los inmigrantes indocumentados de El Salvador, Haití, México y Nicaragua encaminados a los Estados Unidos de América tenían un nivel educativo superior, como promedio, al de aquellos que migraban con contratos temporales, pero inferior al de los que se convirtieron en residentes legales.

Para entender el impacto de la migración sobre el nivel y los resultados educativos alcanzados es preciso efectuar dos comparaciones: la primera entre los que migran y los que no migran, pese a que estos grupos difieren no solo en su decisión de migrar, sino también en otros aspectos (por ejemplo, los migrantes podrían haber alcanzado un nivel superior de educación aun si se hubiesen quedado en su lugar de origen). La segunda comparación se efectúa entre inmigrantes y nativos, quienes también difieren en diversos aspectos y no solo el de la migración. En algunos casos, hay políticas selectivas de inmigración, lo que puede implicar que los inmigrantes tengan un nivel educativo superior al de los nativos; en otros casos, los inmigrantes pueden vivir

FIGURA 2:

En la mayoría de los países de la OCDE, al menos uno de cada cinco alumnos de 15 años eran inmigrantes de primera o segunda generación
 Distribución de los alumnos de 15 años según su origen, países seleccionados, 2015



GEM StatLink: http://bit.ly/fig3_4

Nota: La figura excluye cinco países y territorios con datos y tasas aún mayores de alumnos provenientes de familias inmigrantes: Hong Kong, China; Luxemburgo; Macao, China; Qatar y los Emiratos Árabes Unidos.

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en los estudios PISA 2006 y 2015 y TIMSS 2015.

en zonas más pobres donde las escuelas son de menor calidad, lo que menoscabará el nivel y los resultados educativos de sus hijos.

LA MIGRACIÓN INCIDE EN LA EDUCACIÓN DE QUIENES SE QUEDAN

Los migrantes dejan a menudo a sus hijos en el lugar de origen. Se estima que entre 1,5 y 3 millones de niños filipinos tienen al menos un progenitor que ha migrado al extranjero. Las remesas de los migrantes pueden tener un efecto crucial sobre la educación.

A nivel mundial, los hogares recibieron 613 000 millones de dólares en remesas internacionales en 2017; 466 000 millones se enviaron a hogares de países de ingresos bajos y medios, es decir un volumen tres veces más alto que el de la ayuda oficial al desarrollo. La India y China fueron los mayores destinatarios en términos absolutos, pero Kirguistán y Tonga fueron los primeros en porcentaje del producto interno bruto.

En teoría, las remesas pueden tener un efecto positivo o negativo sobre la educación. La diversificación de las fuentes de ingresos representa un seguro: las familias serán menos propensas a recortar los gastos educativos. No obstante, si bien los ingresos adicionales permiten aumentar el gasto familiar, la educación compite con otros gastos, los niños deben a veces reemplazar al migrante en sus tareas, y la falta de participación de los padres

puede dificultar la educación. Los envíos de dinero pueden asimismo crear una “cultura de la migración”, en la que la rentabilidad elevada de un trabajo poco o medianamente cualificado en el extranjero es un desincentivo para seguir estudios.

En la práctica, la incidencia de las remesas internacionales de dinero acrecentó el gasto educativo en un 35% como promedio, según una serie de estudios realizada en 18 países de África Subsahariana y Asia Central, Meridional y Sudoriental. El efecto fue incluso superior en América Latina (53%).

La meta 10 c de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030 apunta a reducir a menos del 3% como promedio los costos de transacción de las remesas de los migrantes. La media actual es del 7,1%. Los bancos tradicionales son los canales más caros (11%) y en África algunos intermediarios cobran más del 20%. Suponiendo que se dedique a la educación un 4% del gasto total de un hogar, si se reducen los costos de transacción a menos del 3% las familias podrían gastar 1 000 millones de dólares más en educación cada año.

Varios estudios parecen indicar que las remesas de dinero tienen un efecto positivo sobre los resultados educativos. En Filipinas, un aumento del 10% en las remesas internacionales incrementó la asistencia a la escuela en más del 10% y redujo el trabajo infantil en más de tres horas por semana. Los efectos pueden ser distintos según el género. En Jordania, los envíos de dinero surtieron un efecto positivo sobre la educación postobligatoria solo para los varones.

Los resultados positivos pueden estar relacionados con unas rutas de migración particularmente selectivas o con contextos donde la tasa de matriculación inicial era muy baja. En algunos corredores migratorios de mano de obra poco cualificada, hay indicios de efectos negativos sobre los resultados. En Guatemala, las remesas internacionales estuvieron correlacionadas con una disminución significativa en la posibilidad de matricularse, aunque se mejoró el desempeño de los alumnos que sí se matricularon gracias a dichas remesas. En las zonas rurales de México, los estudiantes que se habían quedado en el país obtuvieron resultados peores a causa de las remesas.

Rebajar los costos de transacción de las remesas de dinero de los migrantes



LOS MIGRANTES PAGAN UN PRECIO EDUCATIVO EN LOS PAÍSES DE DESTINO

En los países de destino, es frecuente que los inmigrantes abandonen pronto la escuela. En la Unión Europea, en 2017, el 10% de los nativos y el 19% de las personas de 18 a 24 años nacidas en el extranjero abandonaron pronto el sistema educativo. El abandono puede depender de la edad de llegada; los resultados varían de forma muy considerable en función del momento de entrada de los alumnos en el sistema de acogida, al inicio, a mediados o al final de la enseñanza obligatoria. En los Estados Unidos de América, el 40% de los inmigrantes mexicanos que llegaron a la edad de 7 años no terminaron la escuela secundaria, en comparación con el 70% de los que llegaron a los 14 años.

No obstante, el nivel educativo de los inmigrantes mejora más rápidamente que el de los nativos y el de quienes se quedaron en el lugar de origen. En Alemania, los nativos cuyos padres tenían un nivel de educación inferior a la media progresaron más lentamente que sus homólogos inmigrantes. En 8 de cada 10 países de América Latina y el Caribe, los hijos de inmigrantes habían cursado, como promedio, 1,4 más años de educación que los hijos de padres que no habían migrado.

La diferencia de nivel educativo se extiende más allá de una generación. Se observa en el estudio PISA de 2015 que el 49% de los inmigrantes de 15 años de primera generación y el 61% de segunda generación alcanzaron por lo menos el nivel 2 de competencia en lectura, matemáticas y ciencias, en comparación con el 72% de los nativos. En Alemania, el Canadá e Italia, los nativos siguen teniendo ventaja con respecto a los inmigrantes de segunda generación, en particular en lo tocante a la enseñanza superior.

Una comparación entre inmigrantes turcos de segunda generación en seis países mostró que solo el 5% de los que vivían en Alemania tenían acceso a la enseñanza superior, mientras que en Francia representaban el 37%. La diferencia puede explicarse en parte por factores institucionales de este último país, como el acceso temprano a la educación preprimaria, un agrupamiento tardío por competencias en la enseñanza secundaria y el acceso a la educación superior aun con un nivel inferior de competencias.

Una situación socioeconómica desfavorable explica cerca del 20% de la diferencia de aprendizaje de los inmigrantes en la OCDE; en algunos países, como Francia y Grecia, puede explicar hasta el 50%. En los países de la OCDE, los alumnos inmigrantes tienen casi dos veces más probabilidades que los nativos de repetir un grado.

Las políticas de inmigración y ciudadanía dificultan el acceso a la escuela

El derecho a la educación y el principio general de no discriminación están consagrados en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y en la Convención sobre los Derechos del Niño. Un tratado internacional dedicado específicamente a la migración afirma que migrantes y refugiados deben ser tratados como los nacionales en materia de educación, pero solo uno de cada cuatro países, casi todos ellos de emigración, han ratificado el tratado hasta la fecha. En la práctica, el ejercicio de este derecho puede verse impedido por políticas de inmigración restrictivas, legislación incompatible y requisitos estrictos de documentación por parte de los países de acogida.

Algunas legislaciones nacionales pueden menoscabar el derecho constitucional a la educación. En Chipre y Eslovaquia, las escuelas tienen la obligación de declarar a las autoridades de inmigración las familias sin documentación válida. En Sudáfrica, la Ley de Inmigración de 2002 impide a los migrantes indocumentados inscribirse en las escuelas.

Las legislaciones que consagran el derecho a la educación para las poblaciones nacidas en el extranjero aumentan la probabilidad de que se cumpla el derecho a la educación. En la Argentina, la Ley Nacional de Educación de 2006 afirma el derecho a la educación para todos los habitantes. La ley eslovena de educación primaria extiende explícitamente el derecho a la educación a las personas apátridas.

Un marco jurídico incluyente no impide forzosamente la existencia de prácticas discriminatorias a nivel regional o local. Las escuelas pueden exigir certificados de nacimiento, acreditación de enseñanza anterior, documentos nacionales de identidad o pruebas de residencia para inscribir a los alumnos. En Chile, donde el número de inmigrantes haitianos aumentó de menos de 5 000 en 2010 a 105 000 en 2017, la ley estipula que todos los niños deben tener acceso a la educación pública; en la práctica, dicho acceso queda a criterio de los funcionarios gubernamentales locales. En Uzbekistán, las autoridades escolares exigen a menudo una prueba de residencia, un pasaporte o documento en idioma nacional antes de la inscripción.

Las aclaraciones oficiales pueden tranquilizar a los guardianes de la entrada en las escuelas indicando que la ley no exige una documentación completa, y un marco jurídico nacional sólido puede proporcionar vías para hacer valer quejas. En 2014, Italia y Turquía aclararon que la inscripción en las escuelas no requería documentación obligatoria. En Francia, los padres pueden recurrir a un mediador o a la justicia, para obtener reparación en caso de decisiones discriminatorias en materia de inscripción en las escuelas.

No obstante, los migrantes indocumentados siguen enfrentándose a obstáculos al acceso. En los Estados Unidos de América, donde había 11 millones de inmigrantes ilegales en 2014, la amenaza de la deportación puede impedir que los niños vayan a la escuela: en febrero de 2017, el ausentismo en el distrito escolar de Las Cruces (Nuevo México) aumentó en un 60% después de una redada de inmigración. Un programa de 2012 sobre postergación de la adopción de medidas contra la llegada de menores amparó a 1,3 millones de jóvenes indocumentados que habían llegado al país en la niñez, protegiéndolos contra la deportación y proporcionándoles el derecho a obtener permisos de trabajo. Según las estimaciones, este programa aumentó la tasa de graduación de la enseñanza secundaria en un 15%, a medida que los inmigrantes buscaban cumplir con las condiciones necesarias.

Las necesidades educativas de los migrantes menores no acompañados, que son particularmente vulnerables a la explotación, son a menudo desatendidas. El número de estos menores en el mundo pasó de 66 000 en 2010–2011 a 300 000 en 2015–2016. En muchos países, como Australia, Grecia, Indonesia, Malasia, México, Nauru y Tailandia, los niños y jóvenes detenidos como inmigrantes tienen por lo general poco o ningún acceso a la educación. Cerca del 73% de 86 000 menores que llegaron a Italia entre 2011 y 2016 estaban solos. Pese a las leyes de protección aprobadas en 2015 y 2017, solo una minoría asiste regularmente a la escuela.

La falta de documentación puede crear barreras para los 10 millones de personas apátridas del mundo, algunas de las cuales descienden de inmigrantes. En Côte d'Ivoire, donde hay 700 000 apátridas, el acceso a la educación requiere una prueba de nacionalidad. En la República Dominicana, donde miles de inmigrantes haitianos han sido privados de su nacionalidad, en 2012 la tasa de asistencia neta a la escuela de los niños de 6 a 13 años era del 52% entre los nacidos en Haití y del 82% entre los inmigrantes nacidos en otros países.

Las políticas educativas pueden promover el acceso de los migrantes a la escuela

Para mejorar el acceso a la educación, los programas para la primera infancia, los programas de apoyo lingüístico y las políticas relacionadas con el agrupamiento, la selección y la segregación desempeñan un papel central.

La participación de los inmigrantes en los programas para la primera infancia constituye una base esencial. Los inmigrantes de 15 años con educación preescolar obtuvieron una puntuación media superior en lectura,

en una medida correspondiente a más de un año de escuela. Para los inmigrantes indocumentados, puede ser difícil obtener acceso a los programas para la primera infancia: en los Estados Unidos de América, la matriculación preescolar de los niños indocumentados de 3 y 4 años era menor que de la de los nativos y los inmigrantes legales.

La falta de dominio del idioma es una desventaja educativa, ya que dificulta la socialización, el establecimiento de relaciones y el sentimiento de pertenencia, y aumenta el riesgo de discriminación. En 2012, el 53% de los alumnos inmigrantes de primera generación con un bajo nivel de alfabetización asistían a cursos extraescolares de alfabetización en 23 países de altos ingresos.

La duración de las clases preparatorias varía, de un año en Bélgica, Francia y Lituania a 4 años en Grecia. En Alemania, las “clases de bienvenida” proporcionan cursos de idioma separados e intensivos a los alumnos de familias inmigrantes. En España, las regiones tienden a seguir uno de tres modelos: clases temporales que duran solo parte del día, clases de inmersión, y clases interculturales que van más allá del apoyo lingüístico y procuran establecer lazos entre las familias y las escuelas. Los gobiernos deben evitar una escolarización separada prolongada, porque esta puede acentuar las insuficiencias y agravar la desventaja.

Una selección temprana basada en las capacidades tiende a desfavorecer a los alumnos inmigrantes, menoscabando las oportunidades; ello crea desigualdad y conduce a una correlación más estrecha entre la situación social y los resultados académicos. En Italia, el 59% de los graduados inmigrantes de la enseñanza secundaria general ingresaron en la universidad, en comparación con el 33% de los egresados de escuelas profesionales y el 13% de la enseñanza técnica.

Los alumnos inmigrantes están frecuentemente concentrados en áreas suburbanas y asisten a escuelas cuyos niveles académicos y de desempeño son más bajos. La segregación se ve agravada cuando los alumnos nativos se mudan a barrios más ricos. En el Reino Unido, los alumnos inmigrantes hablantes de otras lenguas tenían más probabilidades de asistir a la escuela con hablantes de lengua materna desfavorecidos. La proporción de inmigrantes también puede menoscabar los resultados educativos de los nativos desfavorecidos. En Noruega, un aumento de 10 puntos porcentuales en la proporción de inmigrantes en una escuela estaba en correlación con un incremento de 3 puntos porcentuales en la deserción escolar de los alumnos nativos.

Los países utilizan diversas herramientas para luchar contra la segregación. En Italia, una circular de 2010 estableció un límite máximo del 30% de inmigrantes de primera generación en una clase. En la práctica, el 17% de las clases de enseñanza primaria excedió dicho tope. A pesar de las políticas y reformas encaminadas a contrarrestar la segregación escolar en Francia y Alemania, los padres esquivan las escuelas asignadas, y las escuelas encuentran maneras de dictar clases separadas en idiomas extranjeros o de instrucción religiosa en función de las opciones de los padres. Un análisis de 108 zonas de captación escolar primaria en cuatro distritos de Berlín mostró que en una de cada cinco escuelas, el número de alumnos de origen inmigrante duplicaba el número de habitantes de la zona.

ALGUNOS GOBIERNOS APUNTAN A PRESTAR APOYO A LAS ESCUELAS CON UNA GRAN PROPORCIÓN DE ALUMNOS INMIGRANTES

Las escuelas con un gran número de alumnos inmigrantes o refugiados necesitan a menudo mayor financiación. La financiación basada en fórmulas apunta a acrecentar la equidad, asignando recursos adicionales a las escuelas caracterizadas por factores relacionados con la situación de desventaja. Algunos programas incorporan a los migrantes como un factor explícito de la financiación escolar. En Lituania, el presupuesto escolar otorga un 20% adicional para los alumnos que pertenecen a una minoría nacional y un 30% para los alumnos inmigrantes en su primer año de escolarización en el país.

Estas prácticas son excepcionales, pero los alumnos migrantes y refugiados pueden dar lugar a una financiación adicional de forma indirecta, por ejemplo a causa de un dominio insuficiente del idioma de enseñanza o de carencia socioeconómica en el vecindario, siendo ambas situaciones comunes entre los inmigrantes. La nueva “fórmula nacional de financiación” en Inglaterra (Reino Unido) suprime la financiación específica para los

migrantes pero asigna fondos para compensar desventajas tales como “carencia socioeconómica”, “insuficientes resultados académicos anteriores” e “inglés como idioma adicional”.

Existen a menudo otros recursos disponibles para las escuelas, en apoyo a los alumnos migrantes y refugiados, además de las fórmulas básicas de financiación. El gobierno danés, por ejemplo, asignó en 2008-2011 cerca de 3 millones de dólares estadounidenses para actividades y recursos, como consejeros escolares y familiares, para reforzar la cooperación entre las familias inmigrantes y las escuelas.

Algunos países prestan apoyo a los programas lingüísticos fuera de las fórmulas de financiación. En los Estados Unidos de América, el programa de adquisición de la lengua inglesa asigna cada año unos 740 millones de dólares de subsidios estatales en base a fórmulas relacionadas con la proporción de alumnos que aprenden inglés. Las escuelas utilizan estos fondos para impartir cursos de idioma. Puede también prestarse apoyo a los docentes, que a veces tienen dificultades en relacionarse con los alumnos inmigrantes y sus familias.

El apoyo específico relacionado con los alumnos migrantes y refugiados no siempre toma en cuenta las dificultades escolares y administrativas estructurales. Los inmigrantes y refugiados con un nivel educativo más bajo tienden a agruparse en barrios donde hay ya escasez de personal docente y administrativo. Resulta difícil proporcionar incentivos de fuera del presupuesto escolar para atraer a los docentes a las escuelas necesitadas. Además, las decisiones políticas pueden incidir significativamente en la financiación especial o el apoyo extrapresupuestario a determinados programas, como se observa en los Estados Unidos de América.

LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN Y APRENDIZAJE DEL IDIOMA SON ESENCIALES PARA LA INCLUSIÓN DE INMIGRANTES Y REFUGIADOS ADULTOS

El nivel de alfabetización de inmigrantes y refugiados varía considerablemente. Una encuesta de solicitantes de asilo efectuada en Alemania en 2016 mostró que el 15% eran analfabetos, el 34% estaban alfabetizados en el alfabeto latino y el 51% en otro sistema de escritura. La alfabetización de adultos puede hacer que los inmigrantes refugiados se sientan mejor acogidos y tengan un mayor sentimiento de pertenencia; también puede permitirles comunicarse mejor y atender a sus necesidades cotidianas. Un mejor dominio del idioma del país de acogida brinda mayores oportunidades de trabajo, ingresos más altos y, según las respuestas a las encuestas, un mejor estado de salud. Sin embargo, siguen siendo escasos los programas de alfabetización pública a gran escala dirigidos a inmigrantes y refugiados adultos.

Dada la diversidad de los inmigrantes y refugiados, los programas deben ser flexibles y su intensidad, contenido y calendario deben variar. Los estudiantes que son analfabetos en su primer idioma enfrentan problemas particulares. Según una estimación, las personas con poca o ninguna escolarización pueden tardar hasta ocho veces más en alcanzar un nivel básico de lectura en un segundo idioma. En Finlandia, a causa de esta lentitud en el aprendizaje, los cursos que se proporcionan pueden resultar demasiado breves para los adultos analfabetos.

Para ayudar a estos alumnos, los docentes deben saber usar materiales que capten las dificultades que enfrentan los inmigrantes en la vida diaria. En el programa AlfaZentrum für MigrantInnen de Viena, los alumnos proporcionan materiales de lectura que quieren entender, provenientes de su trabajo o su hogar.

La enseñanza y el aprendizaje en el primer idioma de los inmigrantes adultos puede ser una forma eficaz de apoyar la adquisición inicial de la alfabetización. En Noruega, en los centros de aprendizaje para adultos, los alumnos inmigrantes más avanzados asisten a los docentes en las primeras clases de alfabetización para superar las dificultades de comprensión entre profesores y alumnos.

La falta de fondos limita a veces la ejecución de los programas, especialmente cuando los recursos y el apoyo del gobierno no están al nivel de las políticas, como es el caso en el Reino Unido. La pobreza, los problemas de seguridad y la falta de ofertas de programas culturalmente apropiados pueden disuadir a las personas, especialmente a las mujeres, de asistir a clases. La concentración de los recién llegados en enclaves

etnolingüísticos puede limitar el aprendizaje del idioma, al tener menos oportunidades de hablarlo, y el carácter temporal de algunas migraciones reduce a veces la motivación para aprender un nuevo idioma.

Los programas lingüísticos deben ser adaptables, sensibles a los aspectos culturales y estar provistos de los recursos adecuados. Puede ser útil incluir a inmigrantes y refugiados en la planificación e instrucción. Al diseñar el programa neocelandés, el gobierno consultó a refugiados actuales y anteriores acerca de las características aconsejables de los cursos y las barreras de acceso. Como el empleo es una prioridad para inmigrantes y refugiados a su llegada, la integración y la adquisición del idioma pueden vincularse con la incorporación en la fuerza de trabajo. En Cabo Verde, el Programa de Promoción de la Alfabetización y Capacitación de los Inmigrantes de las Comunidades Africanas que viven en Cabo Verde abarca alfabetización, aprendizaje del idioma portugués y formación profesional, por ejemplo en informática y carpintería. El curso de integración del gobierno alemán incluye 600 horas de enseñanza del idioma alemán, y los refugiados que alcanzan el nivel de competencia B1 tienen derecho a recibir una formación lingüística relacionada con el trabajo.

LOS MIGRANTES NECESITAN FORMACIÓN FINANCIERA

Los conocimientos financieros están poco desarrollados en muchos países de emigración tradicional y en las comunidades de migrantes poco cualificados, por lo que inmigrantes y refugiados corren el riesgo de ser víctimas de estafas y explotación financiera. Los sistemas financieros y de bienestar social de los países de acogida, en particular, así como los canales de envío de dinero, pueden resultar poco comprensibles en un primer momento.

Iniciativas a escala mundial como la Red Internacional de Educación Financiera de la OCDE incluyen un componente dedicado a los migrantes como parte de programas más amplios que promueven la inclusión. Los programas de educación financiera para migrantes a menudo involucran una combinación de partes interesadas internacionales, gubernamentales, no gubernamentales y del sector privado.

Indonesia adoptó una estrategia nacional de formación financiera básica en 2013. Se basa en los datos generados por un programa conjunto con el Banco Mundial; la formación enfoca momentos en los que los futuros migrantes deben enfrentarse a importantes decisiones financieras. La Fundación Marroquí para la Educación Financiera se asoció con la Organización Internacional del Trabajo para establecer programas de educación financiera para inmigrantes en Marruecos. En Rumania, la Organización Internacional para las Migraciones lanzó una iniciativa conjunta con la Fundación MasterCard para facilitar la integración de inmigrantes y refugiados, dando prioridad a los grupos vulnerables, en particular los niños, las mujeres y las personas con necesidades especiales.

Incluso con una buena formación financiera básica, los migrantes pueden desconocer los términos financieros y las características de los productos financieros. Es posible también que desconfíen de las instituciones financieras, tanto en su lugar de origen como en el de acogida. Los migrantes indocumentados y los refugiados recién llegados temen a menudo que la información solicitada para acceder a los servicios financieros se utilice para identificarlos y quizá deportarlos. El sector financiero carece de productos sensibles a los aspectos culturales y adaptados a los migrantes y a sus familias en el país de origen.

Los datos de que se dispone acerca de los efectos de la educación financiera sobre el bienestar de los migrantes son contrastados. Un estudio relativo a los migrantes originarios de la India en Qatar encontró que la formación financiera influía, aunque de forma limitada, sobre las decisiones financieras. Los estudios realizados en Australia y Nueva Zelanda hallaron que los programas de formación financiera básica no tuvieron efectos significativos sobre el uso de las instituciones bancarias.

Desplazamientos

El número de personas desplazadas ha alcanzado su nivel más alto desde el final de la Segunda Guerra Mundial. Las personas desplazadas vienen a menudo de las regiones más pobres y desatendidas del mundo, y su vulnerabilidad se ve exacerbada cuando el desplazamiento las priva de educación.

“

La vulnerabilidad de las personas desplazadas se ve exacerbada cuando son privadas de educación

”

Hay 19,9 millones de refugiados bajo la protección de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), de los cuales alrededor del 52% son menores de 18 años. Hay 5,4 millones de refugiados palestinos bajo la protección del Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente (OOPS). Cerca del 39% de los refugiados viven en campamentos administrados, autoestablecidos o de tránsito o en centros colectivos, principalmente en el África Subsahariana. La mayoría de los restantes reside en viviendas individuales en zonas urbanas.

Además, 40 millones de personas están desplazadas internamente (PDI) como resultado de diversos conflictos. La mayoría de ellas se encuentra en la República Árabe Siria; 19 millones más han debido desplazarse como consecuencia de catástrofes naturales; la mayor parte de esta población se halla en China.

La educación de las personas desplazadas es inferior en términos de acceso y calidad

Es difícil determinar el estado de la educación de las personas desplazadas, pero la ACNUR estima que la tasa de matriculación de refugiados era del 61% en la escuela primaria y el 23% en la escuela secundaria. En los países de bajos ingresos, los índices eran inferiores al 50% en primaria y el 11% en secundaria (**figura 3**). Globalmente, cerca de 4 millones de refugiados de 5 a 17 años de edad no iban a la escuela en 2017.

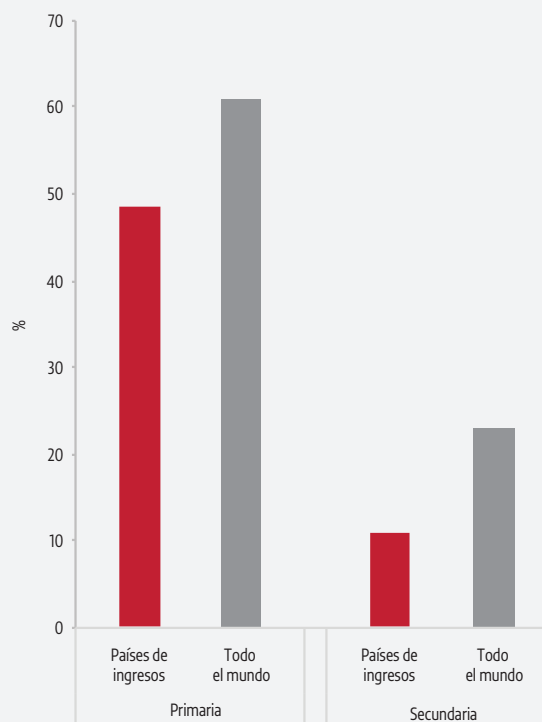
Las tasas de matrícula de los refugiados pueden variar considerablemente según los países. En 2016, la tasa bruta de matriculación en secundaria de los refugiados en Etiopía variaba según los distritos, del 1% en Samara al 47% en Jijiga. En el Pakistán, en 2011, la tasa neta de matrícula de los refugiados afganos en la escuela primaria (29%) era inferior a la mitad de la tasa nacional (71%), y la de las niñas refugiadas afganas (18%) era no solo inferior a la de los varones (39%) sino también menos de la mitad de la tasa de asistencia de las niñas a la escuela primaria en el Afganistán. Los refugiados llegan a menudo a zonas desatendidas de los países de acogida. Los refugiados de Sudán del Sur que llegan a Uganda se establecen en la subregión pobre del Nilo Occidental, donde la tasa de matrícula en la escuela secundaria era inferior a la mitad de la tasa nacional en 2016.

No se dispone de mucha información acerca de la calidad de la educación de los refugiados, pero los datos disponibles brindan un panorama sombrío. En el campamento de refugiados de Dadaab (Kenya), el 8% de los maestros de escuela primaria eran docentes certificados por el Estado, y 6 de cada 10 maestros no tenían formación alguna.

FIGURA 3:

Solo el 11% de los adolescentes refugiados en países de bajos ingresos están inscritos en la enseñanza secundaria

Porcentaje de matrícula de los refugiados de 5 a 17 años, por nivel de educación, 2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig4_2
Fuente: ACNUR (2018).

ES DIFÍCIL SEGUIR LA TRAYECTORIA EDUCATIVA DE LOS DESPLAZADOS INTERNOS

En muchos países afectados por conflictos, el desplazamiento interno ha puesto a prueba unos sistemas educativos que ya enfrentaban muchas dificultades. En el noreste de Nigeria, la evaluación más reciente de las necesidades educativas encontró que de 260 establecimientos escolares, el 28% había sido dañado por balas, proyectiles o metralla, el 20% había sido incendiado deliberadamente, el 32% había sido saqueado y el 29% se encontraba próximo a grupos armados o militares.

La ACNUR informó que, en enero de 2018, había 1,8 millón de personas desplazadas internamente en Ucrania. En Dnipro, Kharkiv, Kiev y Zaporizhzhia, que albergan la mayor cantidad de desplazados internos, las instituciones educativas carecen de aulas y recursos. En respuesta, el gobierno creó más plazas escolares, trasladó universidades estatales fuera de las regiones en conflicto, simplificó los procedimientos de admisión, cubrió los gastos de matrícula y proporcionó incentivos a los desplazados internos, incluyendo préstamos y libros de texto.

Las catástrofes naturales también perturban la educación, especialmente en Asia y el Pacífico. Filipinas sufre una media anual de 20 tifones;

el país está asimismo altamente expuesto a erupciones volcánicas, terremotos y deslizamientos de tierras. El gobierno ha tomado medidas para reducir el riesgo de catástrofes, y la existencia de escuelas resistentes a los tifones y provistas de recursos educativos condujo a un aumento promedio de 0,3 años en la educación.

Es preciso incluir a los refugiados en los sistemas nacionales de educación

Cuando se encuentran en situación de crisis, la respuesta refleja de los gobiernos consiste en suministrar educación a las poblaciones refugiadas en un sistema paralelo. No obstante, el consenso general indica que esta no es una solución sostenible. El desplazamiento es a menudo prolongado. Los sistemas paralelos carecen por lo general de docentes cualificados. Los exámenes no dan lugar a certificados. Las fuentes de financiación pueden interrumpirse de forma repentina.

La estrategia mundial de educación 2012–2016 de la ACNUR instó por primera vez a los países a brindar a los niños refugiados acceso a oportunidades de aprendizaje acreditadas y certificadas, para permitir una continuidad

educativa. Esto apunta a incluir a los refugiados en el sistema nacional de educación, de modo tal que aprendan en la misma aula con los niños del país de acogida después de un breve período de clases de recuperación, de ser necesario, para prepararlos a entrar en la escuela en el grado adecuado en función de su edad.

“ El grado de inclusión de los refugiados varía según los contextos del desplazamiento, dependiendo de la geografía, la historia, la disponibilidad de recursos y la capacidad del sistema

Pero el grado de inclusión de los refugiados varía según los contextos del desplazamiento. La geografía, la historia, la disponibilidad de recursos y la capacidad del sistema influyen en la evolución de la inclusión.

En algunos casos, el progreso de la inclusión ha sido gradual. Turquía, que alberga a 3,5 millones de refugiados, acreditó en una primera etapa a escuelas no públicas como centros de educación temporales, luego las clasificó como escuelas de transición, y para 2020 incluirá a todos los niños sirios en las escuelas públicas.

En otros casos, el compromiso del gobierno ha sido intermitente. En la República Islámica del Irán, la política de inclusión de los refugiados afganos ha experimentado retrocesos ocasionales a lo largo de cuarenta años. En otros casos, la inclusión no se logra completamente a pesar de la existencia de un compromiso en ese sentido. Puede suceder que los refugiados compartan el plan de estudios, la evaluación y el idioma de impartición del país de acogida, pero que se los incluya solo en parte a causa de la separación geográfica, como en los campamentos de Kenya, o por limitaciones de capacidad, como en las escuelas de doble turno en el Líbano y Jordania. Incluso países con más recursos, como Grecia, han tenido dificultades para brindar educación a los refugiados a través del sistema nacional. En diversos contextos, la educación de los refugiados sigue impartándose por separado. El sistema educativo palestino es un caso único. Los refugiados de Burundi en la República Unida de Tanzania y los refugiados Karen de Myanmar en Tailandia concurren a escuelas separadas, informales y comunitarias, o a escuelas privadas.

DEBEN SUPERARSE DIVERSOS OBSTÁCULOS PARA LA INCLUSIÓN

Las dificultades relacionadas con la inclusión de los refugiados en los sistemas educativos nacionales se manifiestan de forma más aguda en contextos donde la capacidad es insuficiente y hay una gran necesidad de coordinación y planificación. Los planes deben tomar en cuenta problemas que abarcan, entre otros aspectos, la falta de documentación, un dominio limitado del idioma, interrupciones de los estudios y pobreza. El Instituto

“ La falta de la documentación necesaria, las barreras lingüísticas, la interrupción de los estudios y los costos ocultos pueden dificultar la inclusión plena

Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO ha elaborado orientaciones para planes educativos de transición que se centran en las necesidades inmediatas e incorporan a los refugiados y desplazados internos. El Chad fue el primer país que desarrolló un plan de este tipo en 2013. En 2018, el gobierno convirtió 108 escuelas de 19 campamentos y asentamientos de refugiados en escuelas públicas ordinarias.

Los refugiados carecen a menudo de documentación, lo que dificulta el acceso a los sistemas educativos nacionales. En Jordania, los refugiados necesitaban una “tarjeta de servicio” para ir a la escuela, y para obtenerla se requería un certificado de nacimiento. A fines de 2016, Jordania empezó a permitir la inscripción de los niños en las escuelas públicas sin tarjetas de servicio.

La falta de conocimiento del idioma local es otra barrera. Los refugiados de Burundi en Rwanda ingresan a un curso de orientación integral que puede durar hasta seis meses y entran a las escuelas públicas cuando alcanzan un nivel adecuado de inglés. Las clases preparatorias, como las existentes en Alemania, pueden ser útiles, pero si duran mucho tiempo pueden alejar a los refugiados del sistema educativo. Las necesidades lingüísticas de los refugiados abarcan no solo la comunicación verbal, sino también prácticas no verbales que solo se pueden aprender si las personas interactúan con las comunidades de acogida.

Para ayudar a los niños desplazados a acceder o reingresar al sistema educativo, se necesitan distintos tipos de programas: de transición, correctivos, de recuperación y de educación acelerada. El programa de aprendizaje acelerado del Consejo Noruego para los Refugiados en Dadaab condensa en cuatro años el plan de estudios de Kenya de ocho años, con múltiples puntos de entrada y salida. Ha aumentado el acceso de los varones, no tanto el de las niñas. Idealmente, dichos programas deberían ser proporcionados por los gobiernos e incorporados en los planes del sector educativo.

Aun cuando la educación es gratuita, puede haber otros costos altos, como los libros de texto y el transporte. Un proyecto piloto en el Líbano, que brindaba un pago en efectivo para cubrir los gastos de transporte y compensar la pérdida de ingresos cuando los niños asistían a la escuela en lugar de trabajar, aumentó la asistencia entre 0,5 y 0,7 días por semana, es decir alrededor de un 20%. El gobierno de Turquía extendió a los refugiados las transferencias condicionales de dinero en efectivo, que benefician en 2018 a 368 000 niños sirios.

LOS MAESTROS SON LA CLAVE DE UNA INCLUSIÓN EXITOSA

Hay escasez de maestros, particularmente de maestros cualificados, en todas las configuraciones del desplazamiento. La inscripción de todos los estudiantes sirios en Turquía requeriría alrededor de 80 000 docentes más. En Alemania, se necesitan 18 000 educadores y 24 000 maestros adicionales. Uganda necesita 7 000 maestros de escuela primaria adicionales para la educación de los refugiados. Una remuneración equitativa y predecible es una condición necesaria para proveer, contratar, retener y motivar a un número suficiente de docentes. Sin embargo, los gobiernos y los interlocutores humanitarios, con presupuestos limitados y ciclos de financiación de corto plazo, no siempre pueden pagar los costos salariales. Se recurre con frecuencia a maestros voluntarios, a menudo refugiados, pagándoles estipendios, pero la disparidad de salario entre los docentes puede generar tensiones.

Para cubrir el déficit de docentes
causado por una entrada masiva de refugiados:



Los maestros que trabajan con poblaciones desplazadas necesitan formación para hacer frente a clases atestadas, multilingües o con alumnos de diferentes edades, pero a menudo reciben solo un apoyo esporádico. En el Líbano, el 55% de los maestros y del personal habían participado en sesiones de formación profesional en los últimos dos años, pero la presencia de niños refugiados incidía en su labor cotidiana de enseñanza. En el campamento de Kakuma (Kenya) los mecanismos de apoyo a los maestros van de los estudios con diplomas y certificados que ofrece una universidad nacional a un curso no formal, sin certificación por el momento, para maestros de escuela primaria en crisis, desarrollado por la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia.

Los docentes refugiados son a menudo excluidos de los programas nacionales de formación debido a la normativa profesional sobre el derecho al trabajo. Algunos países promueven el regreso al trabajo de los maestros refugiados. El Chad ha capacitado y certificado a maestros sudaneses para que trabajen en sus escuelas. En Alemania, el Programa de Docentes Refugiados de la Universidad de Potsdam tiene como objetivo permitir que los maestros refugiados sirios y de otros orígenes vuelvan al aula.

Las tasas de prevalencia de trastornos causados por el estrés postraumático entre los alumnos oscilan entre el 10% y el 25% en los países de altos ingresos y alcanzan un 75% en los países de ingresos bajos y medios. Cuando no se tiene acceso a servicios de salud mental infantil, la escuela puede ser el único lugar donde se puede obtener dicha ayuda. Sin embargo, las intervenciones escolares requieren terapeutas especialmente capacitados y superan las capacidades de los maestros. En cambio, los docentes pueden proporcionar apoyo psicosocial al crear un ambiente seguro y propicio a través de su relación con los alumnos y de actividades psicosociales estructuradas. Necesitan formación profesional acerca del manejo del aula y los mecanismos de remisión.

LOS REFUGIADOS NECESITAN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Se necesitan intervenciones apropiadas, incluyendo educación y atención de la primera infancia. Estas son cruciales para niños pequeños que viven en contextos violentos y carecen de entornos estables, propicios y enriquecedores. Sin embargo, en muchas situaciones de desplazamiento, las necesidades de aprendizaje temprano no son atendidas.

“

Los maestros que trabajan con poblaciones desplazadas necesitan formación para hacer frente a clases atestadas, multilingües o con alumnos de diferentes edades, pero a menudo reciben solo un apoyo esporádico

”

Un estudio de ocho países de ingresos altos y medios altos indica que las respuestas a las necesidades de los refugiados y solicitantes de asilo más pequeños han sido “extraordinariamente débiles”, lo que refleja una falta de prioridad en las políticas nacionales y responsabilidades difusas en materia de planificación y ejecución. Un examen de 26 planes de respuesta humanitaria y de refugiados muestra que cerca de la mitad no mencionan el aprendizaje o la educación de los niños menores de 5 años, y menos de un tercio mencionan específicamente la educación preescolar o la atención y educación de la primera infancia.

Las ONG llenan a menudo el vacío. El Comité Internacional de Rescate lanzó con carácter experimental un programa de formación de docentes preescolares, llamado “Healing Classrooms” (Aulas Saludables) para niños congoleños en los campamentos de Burundi y la República Unida de Tanzania. El programa fue adaptado para el Líbano en 2014, donde está ahora al servicio de 3 200 niños en edad preescolar y ha capacitado a 128 docentes. Después de la prueba piloto de cuatro meses, los participantes de 3 años habían mejorado sus habilidades motrices y socioemocionales, las funciones ejecutivas y las primeras nociones de lectoescritura y cálculo.

Algunos países han establecido alianzas con múltiples actores locales y organizaciones no gubernamentales. El gobierno de Etiopía apoya a tres de cada cinco niños refugiados de 3 a 6 años de edad en 80 centros de atención y educación de la primera infancia situados en campamentos y en 150 jardines de infantes privados

y públicos en Addis Abeba. El gobierno alemán ha adoptado un plan integral para la educación de los refugiados y solicitantes de asilo, asociándose con actores subnacionales, y planea invertir casi 400 millones de euros en 2017–2020 para ampliar sus programas y contratar más personal de atención y educación de la primera infancia.

LA EDUCACIÓN DE LOS REFUGIADOS CON DISCAPACIDAD PRESENTA PARTICULARES RIESGOS

Los instrumentos jurídicos internacionales garantizan los derechos educativos de los niños refugiados con discapacidad, pero existen muy pocas disposiciones concretas para llevarlos a la práctica. Las discapacidades solían evaluarse mediante identificación visual, evaluación médica o información voluntaria, lo que condujo a subestimar en gran medida la naturaleza y la tasa de discapacidades entre las poblaciones desplazadas. Los mecanismos más recientes utilizan preguntas sistemáticas basadas en la funcionalidad, como las desarrolladas por el Grupo de Washington.

La experiencia de la discapacidad puede variar ampliamente según el impedimento y las adaptaciones disponibles. Un estudio relativo a afganos en el Pakistán reveló que las discapacidades visuales no impedían ir a la escuela (52% de asistencia), mientras que aquellos con dificultades de cuidado personal tenían menos probabilidades de escolarización (7,5%).

“ En las localidades donde se encuentran los desplazados hay pocas escuelas especializadas, o ninguna, y por lo general no son gratuitas ”

La falta de accesibilidad física, tanto en términos de distancia como de instalaciones, y la escasa capacitación de los docentes son obstáculos importantes para los niños refugiados con discapacidad, como se observó en Indonesia y Malasia. Hay pocas escuelas especializadas, o ninguna, en las localidades donde se encuentran los desplazados, y por lo general no son gratuitas. A veces las personas ocultan las discapacidades o no informan suficientemente sobre ellas porque temen la estigmatización social o el rechazo por parte de las autoridades gubernamentales o de inmigración. Sin embargo, estas dificultades pueden ser solucionadas. Los nuevos campamentos de refugiados, en Jordania por ejemplo, integran cada vez más infraestructuras accesibles.

Es esencial identificar los puntos fuertes de las comunidades de refugiados y de acogida e interactuar con ellas. Un proyecto de la Unión Nacional de Personas con Discapacidad de Uganda, organización que confederó a otras asociaciones, apunta a involucrar a los refugiados con discapacidad en actividades de desarrollo. La Asociación Nacional de Sordos de Uganda dirige escuelas para niños con discapacidad auditiva cerca de dos asentamientos de refugiados.

LA TECNOLOGÍA PUEDE SERVIR DE APOYO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS DESPLAZADAS

El desplazamiento forzado a menudo desborda las capacidades de los sistemas educativos. Las soluciones tecnológicas, con su escalabilidad, velocidad, movilidad y portabilidad, pueden ayudar a compensar la falta de recursos educativos convencionales. El programa *Instant Network Schools*, una iniciativa conjunta de la ACNUR y Vodafone, llega a más de 40 000 alumnos y 600 maestros en la República Democrática del Congo, Kenya, Sudán del Sur y la República Unida de Tanzania, proporcionando acceso a Internet, electricidad y contenidos digitales.

Un problema frecuente en este tipo de intervenciones es que los recursos proporcionados a menudo no se corresponden con los programas de estudio nacionales. Hay algunas excepciones, como la plataforma *Tabshoura* (“Tiza”) en el Líbano, que proporciona recursos en línea para la educación preescolar acordes con el plan de estudios 2015. Disponible en árabe, inglés y francés, se basa en Moodle, un sistema de gestión del aprendizaje.

La tecnología también puede brindar apoyo psicosocial. *Ideas Box* (“Caja de ideas”), un paquete desarrollado por la ONG Bibliotecas Sin Fronteras y la ACNUR, incluye recursos informativos y culturales, junto con contenidos educativos. Una evaluación cualitativa en dos campamentos de Burundi que acogen refugiados congoleños puso de manifiesto un efecto positivo sobre la resiliencia.

La mayoría de los programas apoyan el desarrollo profesional de los docentes. En Nigeria, un proyecto de la UNESCO en asociación con Nokia, dedicado a la formación de los docentes, ayudó a los maestros de primaria a planificar sus clases, hacer preguntas estimulantes, suscitar respuestas reflexivas y evaluar a los alumnos de las clases de alfabetización y lengua inglesa.

Las iniciativas tecnológicas tienen sus dificultades. Requieren por lo general una inversión inicial elevada, y no todo el mundo tiene acceso adecuado a la electricidad y la conectividad. Es importante destacar que la tecnología no puede ser un sustituto a la escolarización formal. Las organizaciones internacionales deberían velar por una mejor coordinación de las iniciativas y por que estas estén al servicio del objetivo último, es decir integrar a los refugiados en los sistemas nacionales de educación.

DIVERSAS INICIATIVAS RELATIVAS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR TIENEN EN CUENTA A LOS REFUGIADOS

Las oportunidades de acceder a la educación superior aumentan las posibilidades de empleo de los refugiados y contribuyen a la matriculación y retención escolar en los niveles primario y secundario. Sin embargo, se estima que solo el 1% de los refugiados accede al nivel terciario. El acceso se descuida con frecuencia en situaciones de emergencia y es objeto de atención coordinada solo en casos de desplazamiento prolongado. A menudo se considera que los derechos de los refugiados a la enseñanza superior se limitan como máximo a la no discriminación.

Las iniciativas tecnológicas pueden llegar a las poblaciones desplazadas. El Consorcio de Aprendizaje Conectado en Crisis, puesto en marcha por la ACNUR y la Universidad de Ginebra, combina aprendizaje presencial y en línea y ha llegado a 6 500 estudiantes desde 2010.

Hay diversos programas internacionales de becas para los refugiados, como el Fondo Alemán de Iniciativa Académica para los Refugiados Albert Einstein (DAFI por sus siglas en alemán), que ha brindado apoyo a los refugiados a través de la ACNUR desde 1992. La cobertura geográfica cambia en función de los flujos de refugiados y las necesidades educativas. Actualmente, los programas más grandes se desarrollan en Etiopía, la República Islámica del Irán, Líbano y Turquía.

“ Solo el 1% de los refugiados acceden a la educación terciaria ”

Otros programas de becas ofrecen oportunidades para estudiar en países de altos ingresos. El Programa de Estudiantes Refugiados del Servicio Universitario Mundial del Canadá apoya a los comités universitarios que desean patrocinar a un refugiado con miras a su reasentamiento y estudios en la institución. Desde 1978, ha llevado a

más de 1 800 refugiados de 39 países a más de 80 universidades y centros de educación superior en todas las regiones del Canadá.

Los académicos también pueden necesitar apoyo. *Scholars at Risk* (Académicos en Riesgo) obtiene cargos temporales de investigación y docencia para académicos que necesitan protección. El Consejo para Académicos en Riesgo (CARA, por sus siglas en inglés) del Reino Unido brinda apoyo urgente, en particular a los académicos que se encuentran en peligro inmediato en sus países.

Los beneficios del apoyo deberían extenderse a la comunidad en general. Las becas del Fondo DAFI consideran a las comunidades de origen como beneficiarias, más allá del destinatario de la beca. Las redes de apoyo a los académicos refugiados también pueden promover el desarrollo de capacidades. El CARA ha iniciado programas encaminados a reconstituir capacidades de investigación y enseñanza en el Iraq, la República Árabe Siria y Zimbabwe.

Los desplazados internos suelen enfrentar problemas educativos similares a los de los refugiados

Si bien los Principios Rectores de los Desplazamientos Internos de las Naciones Unidas afirman que toda persona tiene derecho a la educación, las capacidades y la política obstaculizan tanto el reconocimiento del problema como la coordinación de las posibles soluciones. Las respuestas jurídicas, educativas y administrativas a las dificultades educativas de los desplazados internos se asemejan a menudo a las indicadas para los refugiados.

El gobierno de Colombia, país donde vivían en 2017 6,5 millones de desplazados internos, se ha centrado en el marco de protección legal. En 2002, el Tribunal Constitucional ordenó a las autoridades educativas municipales que diesen a los niños desplazados un acceso preferencial a la educación. En 2004, el Tribunal declaró que se

“

Los docentes desplazados dentro de su país a menudo se enfrentan a riesgos y obstáculos administrativos, por lo cual les resulta prácticamente imposible cobrar sus salarios

”

cual les resulta prácticamente imposible cobrar sus salarios, como se observa en la República Árabe Siria. En el Iraq, 44 asociados proporcionan servicios en 15 provincias y prestan apoyo a unos 5200 maestros mediante estipendios o incentivos, pero la falta de coordinación ha causado deficiencias en el servicio, disparidad de remuneración entre las distintas categorías de docentes y tensión entre los asociados.

estaban violando los derechos fundamentales de los desplazados internos, incluyendo el derecho a la educación.

El desplazamiento entraña a menudo la interrupción de la trayectoria educativa de niños y adolescentes; estos necesitan apoyo para reingresar en el sistema educativo. En el Afganistán, la ONG *Children in Crisis* (Niños en Crisis) dirige un programa comunitario acelerado para ayudar a los alumnos desplazados internos no escolarizados que viven en asentamientos precarios en Kabul y sus alrededores a terminar el 6º grado y pasar al sistema de enseñanza oficial.

Los docentes desplazados dentro del país permanecen a menudo bajo la supervisión administrativa de su distrito de origen, por lo

Las catástrofes naturales y el cambio climático requieren que los sistemas educativos estén preparados y sean reactivos

Los planes del sector educativo deben tener en cuenta los riesgos que conllevan las catástrofes naturales: pérdida de vidas, daños a las infraestructuras y desplazamientos, y velar por que los servicios educativos se vean perturbados lo menos posible, desde la respuesta de emergencia hasta la recuperación. En 2017, la Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción del Riesgo de Desastres y la Alianza Mundial para la Reducción del Riesgo de Desastres y la Resiliencia en el Sector Educativo publicaron un marco actualizado de Seguridad Integral Escolar. Sus tres pilares son instalaciones de aprendizaje seguras, gestión de catástrofes en la escuela y educación relativa a la reducción de riesgos y la resiliencia.

Muchas naciones insulares del Pacífico toman en cuenta los riesgos relacionados con el cambio climático en sus planes educativos. En 2011, la Declaración de Política y Directrices para la preparación para catástrofes y educación sobre situaciones de emergencia de las Islas Salomón apuntaba a hacer que los alumnos tuviesen acceso a entornos de aprendizaje seguros antes, durante y después de una emergencia, y que todas las escuelas identificasen espacios temporales de aprendizaje y enseñanza.

Dentro de algunos decenios, el clima puede ser uno de los principales motivos de desplazamiento. El Banco Mundial estima que 140 millones de personas se verán desplazadas debido al cambio climático de aquí a 2050. Para reducir la vulnerabilidad, algunos países ya están considerando respuestas políticas. La política de “migración con dignidad” del gobierno de Kiribati, que forma parte de una estrategia nacional de reubicación a largo plazo, tiene como objetivo mejorar el nivel de cualificación de la población y proporcionarle herramientas para acceder a oportunidades de trabajo decente en el extranjero, en ocupaciones tales como la enfermería.

Diversidad

Una educación que valore la diversidad es importante para todos los países, permitiéndoles construir sociedades integradoras en las que se aprecian y respetan las diferencias y se brinda a todos una educación de calidad.

Se juzga a veces a migrantes y refugiados en base a la percepción de su identidad de grupo en lugar de sus cualidades personales. Sobre todo si difieren visiblemente de las poblaciones de acogida, pueden ser vistos como “distintos”, y los estereotipos y prejuicios pueden conducir a la discriminación, excluyéndoles de una educación de calidad.

Los prejuicios y la discriminación están presentes en muchos sistemas educativos, a pesar de las políticas encaminadas a contrarrestarlos. En los Estados Unidos de América, la discriminación estructural contra los alumnos de familias inmigrantes se manifiesta por ejemplo en la inexistencia de programas bilingües para los niños pequeños y las pruebas de alfabetización que no se desarrollan en los idiomas nativos.

Las actitudes del público conforman la percepción que los inmigrantes tienen de sí mismos e influyen en su bienestar. La discriminación percibida causa depresión, ansiedad y reduce la autoestima. Los inmigrantes tienen menos probabilidades que los nativos de sentirse pertenecientes al país de acogida, según la Encuesta Mundial de Valores de 2014.

La educación influye en las actitudes hacia los migrantes y refugiados

El nivel de educación está vinculado con las actitudes hacia los inmigrantes. Las personas con más estudios eran menos etnocéntricas, valoraban más la diversidad cultural y consideraban el efecto económico de la migración de forma más positiva. Los estudios mostraron que las personas que habían cursado estudios superiores eran dos puntos porcentuales más tolerantes que las que habían cursado la enseñanza secundaria, quienes, a su vez, eran dos puntos porcentuales más tolerantes que aquellas con educación primaria. Las personas más jóvenes, en particular aquellas con un alto nivel educativo, suelen también tener actitudes más positivas con respecto a la inmigración.

Las representaciones negativas de inmigrantes y refugiados en los medios de comunicación pueden reforzar los prejuicios. La cobertura mediática de las cuestiones de migración y desplazamientos es cada vez más negativa y polarizada, como se observa, por ejemplo, en el Canadá, la República Checa, Noruega y el Reino Unido, donde los medios a menudo describen a inmigrantes y refugiados como una amenaza para la cultura, la seguridad y los sistemas de protección social. Los relatos que presentan los medios acerca de la migración son a menudo estereotipados, no hacen oír la voz de los inmigrantes o refugiados y usan una terminología imprecisa. La educación puede mitigar estas imágenes negativas al proporcionar conocimientos políticos y estimular el pensamiento crítico para diferenciar los mitos de la realidad.

Las políticas y los sistemas educativos deberían centrarse en la inclusión

Los países adoptan distintos enfoques para abordar la diversidad en los sistemas educativos: asimilación, multiculturalismo / integración e interculturalidad / inclusión. La asimilación puede resultar perjudicial para la identidad del migrante. La interculturalidad, en cambio, ayuda a los alumnos a aprender no solo acerca de otras culturas sino también acerca de las barreras estructurales que perpetúan la desigualdad en los países de acogida.

Unos pocos países tienen políticas específicas sobre educación multicultural o intercultural. Irlanda, donde los niños inmigrantes representaban el 15% de la población menor de 15 años en 2015, elaboró la Estrategia Educativa Intercultural 2010–2015, encaminada a desarrollar la capacidad de proveer educación, fomentar el dominio del idioma, promover alianzas con la sociedad civil y mejorar el seguimiento. Otras leyes posteriores eliminaron obstáculos, prohibieron el cobro de tarifas y obligaron a las escuelas a hacer públicas sus políticas de admisión. Según un estudio del Parlamento Europeo, Irlanda y Suecia contaban con los marcos de seguimiento y evaluación más sólidos de Europa en materia de educación de los inmigrantes.

Las influencias políticas pueden socavar las políticas educativas interculturales. En los Países Bajos, el deterioro de las actitudes hacia los inmigrantes ha fomentado una política de integración centrada en la lealtad a la sociedad holandesa, y la educación intercultural se ha visto sustituida por la educación para la ciudadanía.

Otro factor que contribuye a desarrollar el sentimiento de pertenencia de los alumnos inmigrantes son las escuelas de la diáspora que mantienen lazos con el país de origen. Pueden ser escuelas administradas o coordinadas por el gobierno del país de origen, como es el caso en Polonia; escuelas privadas creadas por las colectividades inmigrantes, como los filipinos en la Arabia Saudita o los brasileños en el Japón, y escuelas no formales, que transmiten el patrimonio lingüístico y cultural del país de origen.

LOS PROGRAMAS ESCOLARES Y LOS LIBROS DE TEXTO SE ESTÁN VOLVIENDO MÁS INCLUSIVOS

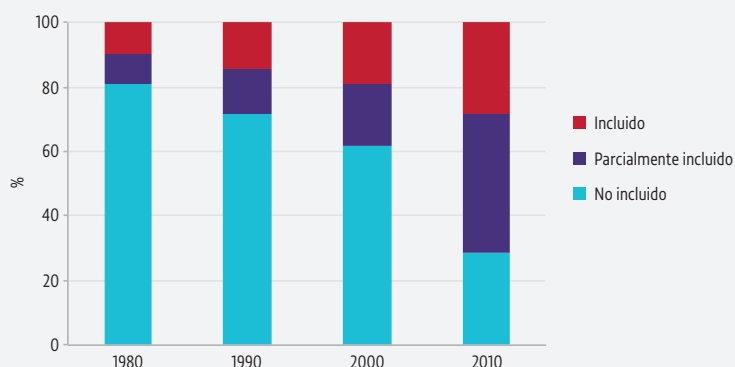
Los programas escolares y los libros de texto pueden reducir los prejuicios y acrecentar el sentimiento de pertenencia de los migrantes. El aprendizaje de la historia de otros países está vinculado con actitudes favorables a los derechos de los grupos étnicos en 12 de los 22 países que participaron en la Encuesta Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía en 2016.

Un número mayor de países están modificando los programas escolares para reflejar la creciente diversidad social. Entre los 21 países de altos ingresos analizados para definir un índice de política de multiculturalismo, solo Australia y el Canadá incluían el multiculturalismo en los planes de estudios en 1980. Para 2010, el multiculturalismo estaba presente en alguna parte de los programas de más de dos tercios de los países, y se encontraba completamente integrado en otros cuatro países, Finlandia, Irlanda, Nueva Zelanda y Suecia (**figura 4**).

En 2015, 27 de 38 países con ingresos predominantemente altos brindaban educación intercultural como una asignatura independiente, la integraban en los planes de estudios, o ambas cosas. Los valores multiculturales e interculturales pueden ser incorporados en diversas disciplinas. Los programas de historia son a menudo etnocéntricos, pero otros temas no lo son, como la geografía en Alemania y la ciudadanía en Inglaterra (Reino Unido). Algunos libros de texto modernos siguen omitiendo cuestiones conflictivas relacionadas con la migración. En México, los libros de texto no se refieren a los inmigrantes indocumentados ni a las relaciones con los Estados Unidos de América. En cambio, los libros de texto de Côte d'Ivoire hablan de los refugiados y desplazados, que son muy numerosos desde la crisis política de 2002.

FIGURA 4:**Un número creciente de países incorpora el multiculturalismo en los currículos**

Inclusión del multiculturalismo en los currículos de 21 países de altos ingresos, 1980–2010



GEM StatLink: http://bit.ly/fig5_2

Nota: La definición de multiculturalismo utilizada en esta figura se parece a la definición de interculturalismo incluido en el Cuadro 5.1 del informe completo.

Fuente: Westlake (2011).

Los programas se pueden adaptar localmente, como en Alberta (Canadá), donde hay recursos pedagógicos de apoyo a la instrucción y el aprendizaje de los inmigrantes y refugiados, dedicados a comunidades específicas, como los karen, los somalíes y los sudaneses del sur. Una dirección escolar convencida también puede contribuir a ello. En los Estados Unidos de América, allí donde los jefes de establecimiento valoran la diversidad, es más probable que los estudiantes participen en la interacción intercultural.

La enseñanza debe incorporar actividades que promuevan la apertura a perspectivas múltiples, para ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de reflexión crítica.

El aprendizaje empírico y cooperativo también puede contribuir a mejorar las relaciones interculturales, aumentar la aceptación de la diferencia y reducir los prejuicios.

EN LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES, NO ES OBLIGATORIA UNA FORMACIÓN QUE PREPARE A LOS DOCENTES PARA LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS

Los docentes necesitan apoyo para enseñar a un alumnado de procedencias muy diversas, pero el 52% de los maestros entrevistados en España, Francia, Irlanda, Italia, Letonia y el Reino Unido no se sentían adecuadamente apoyados por la administración escolar para manejar la diversidad. La formación docente incluye la diversidad en medidas variables según los países. En los Países Bajos, Nueva Zelanda y Noruega, los futuros docentes deben seguir cursos obligatorios para prepararlos a enseñar a educandos de orígenes diversos. Por regla general, en Europa, estos cursos son opcionales.

Los programas de formación docente hacen por lo general hincapié en los conocimientos generales, en detrimento de la pedagogía práctica. Un análisis de 105 programas en 49 países halló que solo uno de cada cinco preparaba a los maestros para prever y resolver conflictos interculturales o conocer los tratamientos psicológicos y posibilidades de remisión para los estudiantes necesitados. Los docentes en activo siguen necesitando una formación profesional permanente a este respecto. En 2013, la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE observó que solo el 16% de los docentes del primer ciclo de secundaria en 34 sistemas educativos habían emprendido actividades de formación multicultural o multilingüe el año anterior.

Hay pocos estudios acerca del efecto que ejercen los docentes de origen inmigrante, y los que existen no siempre distinguen entre inmigrantes de primera generación o de generaciones siguientes, ni entre inmigrantes y personas pertenecientes a minorías. Algunos indicios parecen indicar que la diversidad del personal docente está vinculada con mejores resultados de los estudiantes inmigrantes, una mayor autoestima y una sensación de seguridad. Sin embargo, los docentes de familias inmigrantes están insuficientemente representados en relación con la composición del alumnado en Europa. Esta escasez se debe en parte a políticas discriminatorias de ingreso en la profesión y a sesgos en la contratación.

LA EDUCACIÓN CONTRIBUYE A PREVENIR EL EXTREMISMO VIOLENTO

Si bien el extremismo violento y los ataques terroristas, de que son víctimas las poblaciones civiles estatales y no estatales, son indudablemente causa directa de migración y desplazamientos, en los países de altos ingresos la opinión pública hace hincapié en lo contrario, asociando la migración con el terrorismo. Sin embargo, cualquier relación de ese tipo es muy tenue; los ataques perpetrados por extranjeros representan una fracción de los realizados por nacionales y las vías de radicalización pueden cobrar muy diversas formas.

Prevenir el surgimiento del extremismo es una línea clave de defensa contra el terrorismo. Los extremistas tienden a instrumentalizar o exacerbar los problemas del desarrollo para crear y explotar un círculo vicioso de marginación, que afecta en particular a los más pobres y vulnerables.

Al promover el respeto por la diversidad, la paz y el progreso económico, la educación puede representar un escudo que protege contra la radicalización. El extremismo violento considera a menudo la educación como una amenaza y ataca las escuelas, como es el caso de Boko Haram en Nigeria.

A la inversa, la exclusión de la educación puede aumentar el riesgo de radicalización. La exclusión de los beneficios de la educación es igualmente perjudicial. En ocho países árabes, el desempleo acrecentaba la posibilidad de radicalización entre las personas de mayor nivel educativo cuyas expectativas de progreso económico se habían visto defraudadas.

Muchos países incluyen en sus planes de estudios elementos encaminados a prevenir el extremismo violento, pero no siempre se dispone de materiales didácticos adecuados. A nivel mundial, uno de cada 10 libros de texto de las correspondientes disciplinas tratan de la prevención de conflictos armados o de los mecanismos de reconciliación o resolución de conflictos, lo que supone solo un pequeño aumento desde los años 1950.

Los maestros pueden fomentar actitudes tolerantes pero necesitan una capacitación adecuada. Hay diversos métodos pedagógicos muy eficaces, como el aprendizaje recíproco y empírico, el trabajo en equipo, los juegos de roles y otros enfoques que estimulan el pensamiento crítico y la discusión abierta. Al mismo tiempo, los docentes no deberían tener que vigilar a sus alumnos ni limitar la libertad personal de cada uno en aras de la seguridad.

Las escuelas pueden ser sitios adecuados para desarrollar iniciativas de prevención del extremismo violento que involucren a partes interesadas extraescolares. Algunos programas, como por ejemplo en Indonesia, hacen oír la voz de las víctimas para dar a estos temas más relieve y pertinencia para los alumnos. La educación contra el extremismo violento debe tener en cuenta las cuestiones de género e involucrar a las mujeres y las niñas. Las mujeres lideran a veces este tipo de iniciativas educativas. Por ejemplo, en la provincia pakistaní de Khyber Pakhtunkhwa, una organización de mujeres ha enseñado técnicas de mediación y transformación de conflictos a 35 000 mujeres y 2 000 jóvenes.

La educación no formal desempeña un papel crucial pero descuidado en la construcción de sociedades resilientes

La educación y la concienciación acerca de las cuestiones relacionadas con la migración y los desplazamientos no se limitan al aula. La educación no formal tiene muchos propósitos y cobra diversas formas. Desafortunadamente, como los gobiernos rara vez la proveen, hay poca información sistemática sobre ella.

Los centros comunitarios desempeñan un papel central en la educación no formal sobre la migración. En Turquía, una ONG, la Asociación Yuva, ofrece cursos de idiomas y talleres de capacitación a través de centros comunitarios. Facilitadores culturales o intermediarios pueden proporcionar servicios de traducción y ayudar a entender el sistema educativo. El municipio sueco de Linköping capacitó a tutores con conocimientos de somalí o árabe para que actuaran como “enlaces” en su programa Aprender Juntos. Las municipalidades pueden liderar acciones educativas contra la xenofobia, como sucede en São Paulo (Brasil), pero deben involucrar a las comunidades inmigrantes para tener éxito.

El arte y los deportes son medios potentes de educación no formal. Los festivales comunitarios en Noruega y España proporcionan espacios de intercambio cultural. El equipo de fútbol Kaizer Chiefs de Sudáfrica ha impulsado una campaña en las redes sociales que destaca la contribución positiva de los extranjeros al país.

Movilidad de estudiantes y profesionales

En un mundo cada vez más globalizado, los jóvenes estudian en el extranjero y los profesionales cualificados buscan oportunidades de empleo más allá de las fronteras para desarrollar plenamente sus talentos. La movilidad de las personas cualificadas entraña importantes beneficios, costos y riesgos para los individuos, las instituciones y los países.

La internacionalización de la educación superior adopta diversas formas

La internacionalización de la educación superior incluye políticas y prácticas que adoptan los sistemas educativos, las instituciones académicas e incluso los individuos, para responder a la globalización del entorno académico. Abarca la movilidad de estudiantes y profesores, así como cursos, programas e instituciones que inciden en la educación a nivel nacional y en los países extranjeros.

La mitad de todos los estudiantes internacionales van a cinco países de habla inglesa: Australia, Canadá, Estados Unidos de América, Nueva Zelanda y Reino Unido. El porcentaje de estudiantes extranjeros en Francia y Alemania alcanza ahora el 8% y el 6% respectivamente, en parte porque ofrecen cada vez más cursos de posgrado en inglés.

En 2016, China, la India y la República de Corea representaban el 25% de toda la movilidad hacia el exterior. Europa es el segundo continente de procedencia, con el 23% del total en 2016, pero el 76% de los 900 000 estudiantes móviles europeos se queda dentro de la región.

Los estudiantes eligen el lugar donde cursarán estudios universitarios según la disponibilidad de plazas en las mejores universidades del país de origen, su propia capacidad de pago y la calidad relativa de la educación en el país y en el extranjero. Las políticas que rigen las posibilidades de trabajo de los estudiantes también pueden ser un factor impulsor. Entre 2011 y 2014, el número de estudiantes indios en el Reino Unido disminuyó en casi un 50% cuando la normativa limitó el otorgamiento de visados de trabajo después de la graduación; entretanto dicho número aumentó en un 70% en Australia y un 37% en los Estados Unidos de América. Algunos países, como China y Alemania, procuran retener a estudiantes extranjeros en sus mercados laborales para colmar déficits de competencias a nivel local.

Para las universidades, la recaudación de ingresos es el motor principal que las impulsa a atraer estudiantes extranjeros. En 2016, se estima que los estudiantes internacionales aportaron cerca de 39 400 millones de dólares a la economía de los Estados Unidos de América. En varios países asiáticos con tasas de natalidad en declive y poblaciones que envejecen, como el Japón, la educación superior se abre a estudiantes extranjeros para que las instituciones permanezcan abiertas.

México y los Estados Unidos de América forman parte de los países que usan programas de movilidad como factor de diplomacia cultural y ayuda al desarrollo. Algunos países que envían estudiantes, como el Brasil y la Arabia Saudita, subvencionan los estudios en el extranjero como una estrategia de desarrollo.

Los profesores con movilidad internacional pueden ser académicos buscados por universidades de élite, académicos contratados para llenar vacíos locales o “académicos transitorios” que continúan su carrera en los países donde obtuvieron sus doctorados. La movilidad institucional puede hacer que la movilidad tradicional de los estudiantes disminuya, pero permite atender a más estudiantes con diferentes necesidades educativas. Los cursos masivos abiertos en línea amplían el acceso a la educación, especialmente en los países en desarrollo. Los programas extraterritoriales, transfronterizos y sin fronteras, incluyendo las filiales de universidades y los centros regionales “distribuidores” de enseñanza, permiten internacionalizar la educación sin salir del país de origen.

La armonización de las normas y el reconocimiento de las cualificaciones facilitan la internacionalización de la educación superior

Para facilitar la movilidad de los estudiantes, las instituciones establecen a veces relaciones y acuerdos complejos, como programas de titulación doble y conjunta, transferencias de créditos, asociaciones estratégicas y consorcios. Los países procuran armonizar cada vez más las normas y los mecanismos de garantía de calidad a nivel bilateral, regional o mundial.

La introducción de normas comunes de titulación, garantía de calidad, mecanismos de reconocimiento de las cualificaciones y programas de movilidad e intercambio académico permitió a Europa y países asociados establecer un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en 2010. Culminó así el Proceso de Bolonia, iniciado en 1999, con la participación de la Comisión Europea, el Consejo de Europa y representantes de instituciones de enseñanza superior, organismos de garantía de calidad, estudiantes, personal y empleadores de 48 países a día de hoy. El Convenio de Reconocimiento de Lisboa, ratificado por 53 países, rige el reconocimiento de las cualificaciones entre los países del EEES.

Otras regiones, como la Asociación de Naciones del Asia Sudoriental (ASEAN) y la Comunidad de África Oriental, procuran emular estas iniciativas. En su tercera Conferencia Regional de Educación Superior, los países de América Latina y el Caribe acordaron fortalecer la integración regional de la enseñanza terciaria. Para aprovechar estas iniciativas, la UNESCO ha redactado un proyecto de Convenio mundial sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior, con miras a su ratificación en 2019.

LOS PROGRAMAS EUROPEOS DE INTERCAMBIO ESTUDIANTIL BRINDAN ENSEÑANZAS PARA EL ASIA SUDORIENTAL

La institucionalización de programas de intercambio estudiantil a nivel regional amplía enormemente las posibilidades de movilidad de corto plazo para los estudiantes. En el marco del programa Erasmus, establecido en 1987 y ampliado como Erasmus + en 2014, los estudiantes participantes estudian de 3 a 12 meses en otro país europeo, y este período de estudios es válido para la titulación en las instituciones del país de origen. El objetivo es potenciar la conciencia intercultural, las competencias y la empleabilidad de los participantes y promover la cohesión social en Europa.

Aproximadamente 9 de cada 10 participantes señalaron que dicho intercambio aumentó su resiliencia, apertura mental y tolerancia. Hay datos que indican que la movilidad estudiantil europea acrecentó la empleabilidad. Sin embargo, las evaluaciones que tienen en cuenta los determinantes de la movilidad de los estudiantes arrojan una imagen más matizada con respecto a la equidad. Cerca del 4,4% de los estudiantes del Reino Unido hijos de profesionales participaron en Erasmus+ en 2015/16, en comparación con un 2,8% cuyos padres eran poco cualificados. Esta brecha ha aumentado con el tiempo.

En 2015, la ASEAN y la Unión Europea lanzaron el programa de Apoyo de la UE a la Educación Superior en la Región de la ASEAN (SHARE), para fomentar la armonización de los sistemas de enseñanza terciaria en la región. Los obstáculos al desarrollo de la movilidad se derivan de una falta de esfuerzos concertados por las partes interesadas de la región. A diferencia de Europa, los sistemas de transferencia de créditos varían considerablemente entre los países de la ASEAN.

El reconocimiento de las cualificaciones profesionales potencia los beneficios de la movilidad laboral internacional

El reconocimiento de las cualificaciones profesionales facilita la migración laboral cualificada y permite aprovechar al máximo sus beneficios. En los países de la OCDE, más de un tercio de los inmigrantes que han cursado la enseñanza superior están sobrecualificados para su trabajo, en comparación con una cuarta parte de los nativos. En los Estados Unidos de América, los ingresos no percibidos de los graduados universitarios inmigrantes subempleados podrían representar 10 200 millones de dólares de ingresos fiscales que se pierden cada año.

Los sistemas de reconocimiento están a menudo insuficientemente desarrollados o son demasiado fragmentados para satisfacer las necesidades de los migrantes. Como los procedimientos son complejos, lentos y costosos, con frecuencia solo una minoría presenta las correspondientes solicitudes. Para mejorar la eficacia, los organismos de evaluación y de autorización y las instituciones académicas podrían armonizar los requisitos y procedimientos. Los gobiernos pueden velar por que los organismos sigan procedimientos justos y transparentes y apliquen las mejores prácticas. El establecimiento de derechos legales al reconocimiento también puede mejorar la aceptación y la eficiencia, como sucede en Dinamarca. Una ley alemana de 2012 permite a los ciudadanos extranjeros obtener el reconocimiento de sus títulos independientemente de su situación de residencia o ciudadanía.

Cuando no se reconocen sus cualificaciones, los migrantes no pueden ejercer legalmente profesiones reguladas, como la docencia y la enfermería, a pesar de las vacantes existentes en muchos países de destino. Un reconocimiento parcial puede resultar útil. Los solicitantes pueden tener que aprobar un examen, trabajar bajo supervisión durante cierto tiempo o no desempeñar determinadas funciones. La Directiva de Cualificaciones Profesionales de la UE permite a ciertos grupos de profesionales cuyas cualificaciones son reconocidas ejercer en toda la Unión Europea. Establecer y mantener este tipo de reconocimiento automático requiere un fuerte compromiso político y recursos sustanciales, por lo que existen pocos acuerdos semejantes.

LA MIGRACIÓN DE LOS DOCENTES CONLLEVA BENEFICIOS Y RIESGOS

La migración de los docentes puede ser causada por diversos motivos: bajos salarios, desempleo, inestabilidad política, malas condiciones de trabajo, falta de infraestructuras. Pero la docencia es con frecuencia una profesión regulada sometida a requisitos nacionales de cualificación que resultan problemáticos para los migrantes.

Como la normativa relativa a las cualificaciones de los docentes incluye a menudo competencias lingüísticas, muchos grandes flujos de migración se realizan entre países con características lingüísticas y culturales comunes. Docentes de Egipto y otros países árabes, atraídos por los altos salarios, contribuyeron a desarrollar los sistemas educativos de los Estados del Consejo de Cooperación del Golfo. Estos países están ahora reemplazando el árabe por el inglés como idioma de enseñanza, y docentes de habla inglesa están reemplazando a los maestros egipcios y jordanos.

La migración de los docentes puede crear efectos dominó de escasez de educadores en los países de origen. Así, el Reino Unido, por ejemplo, contrata docentes de países como Jamaica y Sudáfrica. Frente a su propia escasez de maestros, Sudáfrica trae a su vez docentes del extranjero, especialmente de Zimbabwe. Los países del Caribe también han experimentado una tasa elevada de emigración de docentes en los últimos decenios, debida en gran parte a políticas activas de contratación por parte del Reino Unido y los Estados Unidos de América.

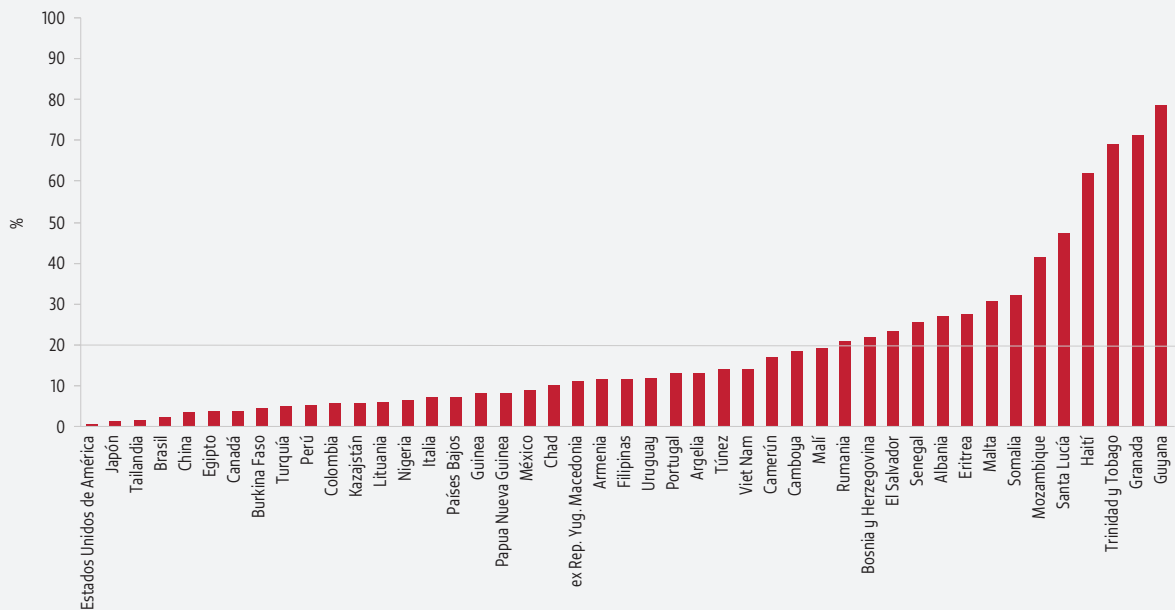
La pérdida así generada puede ser sustantiva para los países de origen, tanto en términos de inversión en la formación y educación de los docentes como para el conjunto del sistema educativo. Esta preocupación ha motivado iniciativas internacionales que toman en cuenta los intereses de los países de origen, como el Protocolo de Contratación de Docentes de la Commonwealth (Mancomunidad de Naciones). Sin embargo, este protocolo es un código de conducta no vinculante, que no restringe la decisión de los maestros que desean emigrar.

La contratación internacional de docentes es una actividad lucrativa que atrae a las agencias comerciales. Es muy poco común que estas estén estrictamente reguladas, y pueden cobrar altas tarifas de colocación o proporcionar informaciones inexactas, por lo cual se ha instado a reglamentar esta actividad y registrar las agencias, tanto en los países de origen como de destino.

LA PÉRDIDA DE TALENTOS PUEDE SER PERJUDICIAL PARA LOS PAÍSES MÁS POBRES

Las tasas de emigración de las personas altamente cualificadas superan el 20% en un poco más de un cuarto de 174 países y territorios, entre los que figuran Granada y Guyana en América Latina y el Caribe, Albania y Malta en Europa y Eritrea y Somalia en África Subsahariana (figura 5).

FIGURA 5:
En varios países, más de una de cada cinco personas altamente cualificadas emigra
 Tasas de emigración cualificada, países seleccionados, 2010



GEM StatLink: http://bit.ly/fig6_1
 Fuente: Deuster y Docquier (2018).

La activa competencia de los países más ricos que desean obtener trabajadores cualificados genera cierta preocupación: la emigración podría dificultar el desarrollo en los países de origen debido a la pérdida de competencias. Sin embargo, además del efecto de las remesas de dinero, la perspectiva misma de una emigración cualificada también puede estimular la inversión en educación en los países de origen. Los análisis realizados para la preparación de este informe muestran que una tasa de migración altamente cualificada del 14% genera los mayores efectos positivos sobre la acumulación de capital humano. Después de tener en cuenta las características de los países de origen y destino, se observa que las perspectivas de emigración generan una ganancia neta de cerebros en 90 de 174 países.

En algunos países, especialmente de Asia, se observa el regreso de un número mayor de nacionales con competencias valiosas. El gobierno filipino ha elaborado políticas para los repatriados y los ha puesto en contacto con servicios de reconocimiento de cualificaciones y empleadores potenciales.

LA ENSEÑANZA TÉCNICA Y PROFESIONAL ES UNA HERRAMIENTA PARA LOS MIGRANTES Y REFUGIADOS

Dos problemas afectan los programas de enseñanza y formación técnica y profesional (EFTP) para los migrantes y refugiados.

En primer lugar, hay muchas barreras que reducen la demanda de desarrollo de competencias de los migrantes y refugiados a través de la EFTP. El desempleo inicial y el trabajo precario en empleos poco adaptados reducen la rentabilidad de la inversión de los migrantes en el desarrollo de competencias. Los inmigrantes indocumentados y los solicitantes de asilo no siempre tienen derecho legal a trabajar, como por ejemplo en Irlanda y Lituania, lo que no incentiva la formación profesional. Como existen numerosos proveedores y puntos de entrada, puede resultar difícil orientarse dentro de los sistemas de EFTP. Sin embargo, los proveedores de EFTP y los servicios públicos de empleo pueden poner en contacto a los migrantes con empleadores adecuados para ayudarlos a obtener experiencia laboral. En Alemania, los “mentores de acogida” ayudan a las pequeñas y medianas empresas a contratar trabajadores cualificados entre los recién llegados; en 2016, 3 441 refugiados se encontraban en formación.

En segundo lugar, el hecho de no reconocer el aprendizaje previo dificulta la posibilidad de obtener un trabajo decente o una mayor educación y capacitación. Es poco probable que los migrantes y refugiados lleven consigo sus cualificaciones y certificados, y los títulos de EFTP pueden ser menos portátiles que los títulos académicos debido a la mayor variabilidad entre los sistemas de enseñanza profesional. En 2013, Noruega introdujo un procedimiento de reconocimiento para personas sin documentación verificable. Más de la mitad de los refugiados cuyas competencias fueron reconocidas en 2013 encontraron un trabajo relacionado con ellas o ingresaron en la enseñanza superior. El reconocimiento, la validación y la acreditación también pueden ser facilitados mediante la cooperación intergubernamental. Existen por ejemplo acuerdos nacionales de reconocimiento entre la República Árabe Siria y Egipto, el Iraq, Jordania y el Líbano.

Mina (11 años), 5° grado, isla Boeung Kachang,
provincia de Koh Kong, Camboya.

Foto: Shallendra Yashwant / Save the Children



Seguimiento de la consecución del ODS 4

El marco de seguimiento de la consecución del ODS 4 relativo a la educación es ambicioso, aun si se han dejado al margen algunas de las cuestiones más difíciles relacionadas con el desarrollo de la educación. Tiene un importante papel formativo, al señalar temas que merecen atención y en cuyo seguimiento los países deberían invertir. Al mismo tiempo, se están realizando importantes esfuerzos para desarrollar indicadores, normas y herramientas encaminados a reforzar la comparabilidad de los datos entre países. Este proceso requiere una estrecha colaboración entre los organismos internacionales, los Estados, los proveedores de fondos y los expertos.

Hay 11 indicadores globales para el ODS 4. El Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) es el organismo custodio único encargado de ocho indicadores, y colabora con la Unión Internacional de Telecomunicaciones para el indicador sobre tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El organismo custodio para un indicador sobre el desarrollo de la primera infancia es el UNICEF, y para la ayuda a las becas es la OCDE. Se suman a estos 32 indicadores temáticos, con lo que el marco de seguimiento del ODS consta de 43 indicadores.

El IEU coordina la evolución de los indicadores mundiales y temáticos con los Estados Miembros y los organismos a través del Grupo de Cooperación Técnica sobre los Indicadores del ODS 4-Educación 2030 (GCT), que convoca conjuntamente con la UNESCO. En 2018, se presentará información por primera vez acerca de

“
A partir de 2018 se presentará información sobre cuatro nuevos indicadores, con lo que en total se medirán 33 de los 43 indicadores del ODS 4

cuatro indicadores (participación en programas de alfabetización de adultos, educación integral en sexualidad, violencia en el entorno escolar y ataques en las escuelas), llevando así el total a 33 de los 43 indicadores. El trabajo prosigue o está por comenzar acerca del idioma de enseñanza, la distribución de recursos y la formación profesional de los docentes.

La Alianza Mundial para el Seguimiento del Aprendizaje, convocada también por el IEU, coordina la labor relativa a indicadores más complejos de resultados del aprendizaje, principalmente la competencia básica en lectura y matemáticas, alfabetización de adultos y alfabetización digital. El IEU persigue tres estrategias alternativas para relacionar y establecer parámetros de referencia en el ámbito de la lectura y las matemáticas.

En primer lugar, respalda una iniciativa que permitirá que estudiantes de países seleccionados de América Latina y África occidental sean objeto de una evaluación tanto regional como internacional, para poder efectuar comparaciones más sólidas entre las encuestas. En segundo lugar, ha llevado a cabo un mapeo del contenido de varias evaluaciones, gracias al cual los expertos asignarán un nivel de dificultad a los puntos de las encuestas para colocarlos en una escala que servirá para los informes. En tercer lugar, prosigue la acción encaminada a relacionar las escalas de competencia utilizando técnicas estadísticas.

Un balance de la era de la Educación para Todos, 2000–2015

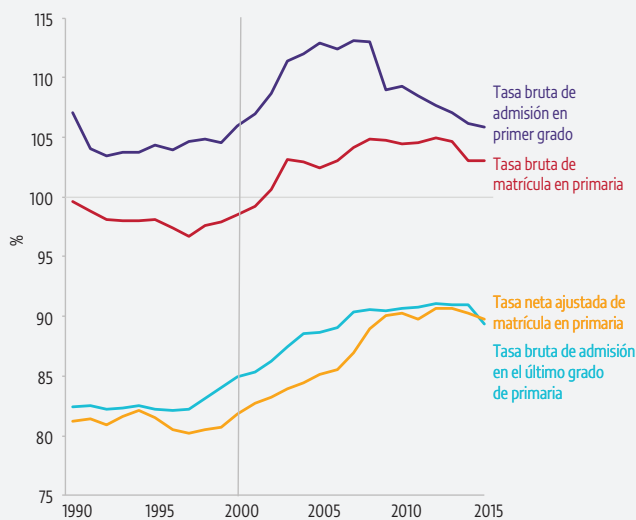
El Informe de Seguimiento de la Educación para Todos de 2015 evaluó los resultados de la EPT, pero se basó en gran medida en los datos de 2012. Se realizó una evaluación actualizada, basada en datos de 2015. La conclusión no cambia: si bien se realizaron avances significativos durante la era de la EPT, finalmente no se alcanzaron los objetivos, pero es un balance importante cuando se mira hacia el año 2030.

Cabe destacar dos conclusiones principales. Con respecto a la meta 2 de la EPT relativa a la finalización de la enseñanza primaria, tras un período de estancamiento de las tasas de participación y finalización hasta aproximadamente 1997, la tasa bruta de matrícula en la enseñanza primaria, la tasa neta de matrícula y la tasa bruta de admisión en el último grado de primaria repuntaron hasta aproximadamente 2008, y luego permanecieron estancadas (**figura 6a**). En cambio, en lo tocante a la meta 5 sobre igualdad de género, pese a que no se alcanzó el objetivo de paridad en la matrícula para 2005, el avance prosiguió durante los años 1990 y 2000, alcanzando la paridad en 2009 para la educación primaria y secundaria y aproximándose a ella en materia de alfabetización de los jóvenes en 2015. Persiste la disparidad en la alfabetización de los adultos, puesto que el 63% de las personas analfabetas son mujeres, y se ha invertido en la educación superior, en la cual los varones tienen ahora menos probabilidades de tomar parte (**figura 6b**).

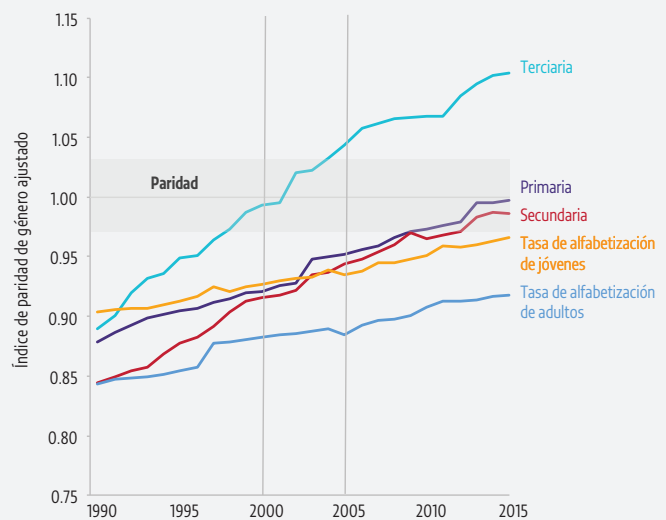
FIGURA 6:

Entre 2000 y 2015, se registró un avance constante hacia la paridad de género en el mundo pero no hacia la enseñanza primaria universal

a. Indicadores seleccionados de acceso, participación y terminación de la educación primaria, 1990–2015



b. Índice ajustado de paridad de género para tasas brutas de matrícula seleccionadas y tasas de alfabetización, 1990–2015



GEM StatLink: http://bit.ly/fig7_1
Fuente: Base de datos del IEU.

El seguimiento del nivel educativo de los migrantes y las personas desplazadas presenta numerosas dificultades

El marco de seguimiento de los ODS apunta explícitamente a desglosar los indicadores según varias características asociadas con las situaciones de desventaja. Sin embargo, los datos sistemáticos sobre el nivel de educación de inmigrantes y refugiados son fragmentarios. En el catálogo de microdatos del Banco Mundial, más de 2000 de las casi 2500 encuestas de hogares incluyen información sobre la educación, pero solo alrededor de una de cada siete incluye la migración, y una fracción aun menor incluye el desplazamiento.

Las familias migrantes son móviles y es menos probable que estén presentes cuando llegan los encuestadores, o que sean entrevistadas, debido a barreras lingüísticas o problemas legales. Y dado que los flujos de migración pueden cambiar rápidamente, los marcos de muestreo no siempre están al día. Esto afecta particularmente a las personas desplazadas: se pueden recopilar datos de forma más sistemática en los campamentos de refugiados, pero menos del 40% de los refugiados, y un número aún menor de personas internamente desplazadas, viven en los campamentos.

La inclusión de inmigrantes y refugiados en encuestas estándar de carácter general no siempre resuelve los problemas de muestreo y recolección de datos. Las encuestas estándar no captan el dinamismo del fenómeno migratorio y a veces son demasiado infrecuentes como para generar información oportunamente.

Pueden resultar más eficaces los enfoques flexibles, por ejemplo encuestas centradas en la investigación que establecen relaciones entre las comunidades de origen y de destino, así como una recopilación rápida de datos

“

Las familias migrantes son móviles y es menos probable que estén presentes cuando llegan los encuestadores, o que sean entrevistadas, debido a barreras lingüísticas o problemas legales

”

utilizando un muestreo no aleatorio. Finalmente, las encuestas no siempre captan la dinámica educación-migración ni las cualificaciones obtenidas en el país de origen.

En marzo de 2016, la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas comenzó a organizar un Grupo de Expertos sobre Estadísticas de los Refugiados y los Desplazados Internos. Compuesto por 40 Estados miembros y al menos 15 organizaciones regionales e

internacionales, este grupo ha formulado recomendaciones para mejorar la recopilación de datos. La UNESCO y la ACNUR están desarrollando un sistema de información sobre la gestión de la educación para refugiados, una herramienta gratuita y de código abierto basada en internet para ayudar a los países a acopiar, compilar, analizar y comunicar datos sobre la educación de los refugiados.



META 4.1

Educación primaria y secundaria

Los niños nacidos entre 2010 y 2014 pueden considerarse como la generación de los ODS. Los mayores cumplieron 5 años en 2015 y, en muchos países, se esperaba que estuvieran en preprimaria en 2015/16, es decir el inicio del período de los ODS (2015–2030). Los más jóvenes cumplirán 16 años en 2030, posiblemente la edad límite para terminar a tiempo el primer ciclo de secundaria. Para que la generación de los ODS pueda alcanzar la finalización universal de la educación secundaria para 2030, la cohorte actual debe ingresar en la escuela primaria a tiempo. La tasa mundial de admisión neta ajustada en el primer grado de primaria era del 86% en 2017.

“ Para alcanzar la finalización universal de la educación secundaria de aquí a 2030, todos los niños de la cohorte de 2018 deben ingresar en la escuela primaria a tiempo ”

Alrededor de 64 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria, o sea el 9%, no concurrían a la escuela en 2017, al igual que 61 millones de adolescentes en edad de asistir al primer ciclo de secundaria (16%) y 138 millones de jóvenes en edad de cursar el segundo ciclo de secundaria (36%). La tasa de primaria no ha cambiado prácticamente desde 2008. El África Subsahariana representa una proporción creciente de esta población, con excepción de los niños en edad de ir a la escuela primaria; los conflictos han llevado a los niños y jóvenes a abandonar la escuela en otras regiones, especialmente en Asia Occidental (figura 7).

El Estudio Internacional de Competencia en Lectura (*Progress in International Reading Literacy Study*), que evalúa a los alumnos de cuarto grado cada cinco años, proporciona los principales datos estadísticos transnacionales para el indicador mundial de los resultados del aprendizaje. En la República Islámica del Irán, aumentó el porcentaje que alcanzó el nivel de referencia bajo, pasando del 56% en 2001 al 65% en 2016, es decir, menos de un punto porcentual por año. Algunos países, como Marruecos y Omán, mejoraron a un ritmo que el objetivo está a su alcance para 2030; en otros, como la Arabia Saudita, Azerbaiyán y Sudáfrica, la proporción de alumnos que logran el nivel mínimo de competencia no aumentó, lo que implica que será muy difícil lograr el objetivo.

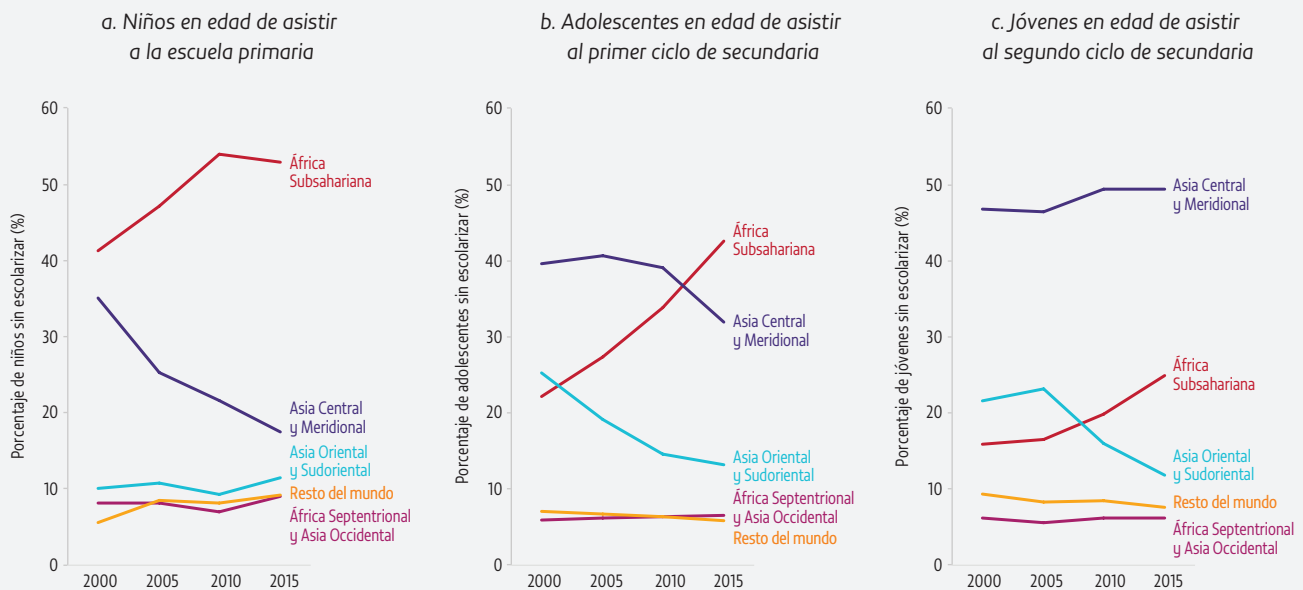
UNA NUEVA TASA DE FINALIZACIÓN ESTIMADA PARA LA AGENDA EDUCACIÓN 2030

Según los datos de las encuestas de hogares 2013–2017, las tasas de finalización fueron del 85% para la escuela primaria, el 73% para el primer ciclo de secundaria y el 49% para el segundo ciclo de secundaria. Sin embargo, hay un desfase temporal entre las encuestas de hogares y los datos censales, y las diversas fuentes pueden proporcionar datos contradictorios.

Siguiendo el ejemplo del seguimiento de la salud, el equipo del Informe GEM desarrolló un modelo para estimar las tasas de finalización. Al proyectar hacia atrás las tasas de finalización de las cohortes más antiguas se puede obtener una visión a largo plazo de la vía de expansión de las tasas en un país. Se puede estimar el nivel actual del indicador mediante una extrapolación a corto plazo de los datos más recientes. Este método concilia los patrones generales y las tendencias de todas las fuentes de datos en lugar de tomar tal cual la última estimación disponible.

FIGURA 7:**El África Subsahariana representa un porcentaje creciente de la población mundial no escolarizada**

Distribución de poblaciones no escolarizadas por región, 2000–2015

GEM StatLink: http://bit.ly/fig8_2

Fuente: Base de datos del IEU.

**META 4.2**

Primera infancia

La atención y educación de la primera infancia son cruciales para el desarrollo cognitivo y socioemocional del niño y desempeñan una función de protección particularmente importante en entornos traumáticos de crisis.

El indicador mundial de participación en la enseñanza organizada un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria va desde cerca de un 42% en los países de bajos ingresos, hasta un 93% en los países de ingresos altos, con una media mundial del 69%; prosigue una tendencia al crecimiento lento pero constante. En cambio, la tasa bruta de escolarización en la enseñanza preprimaria, definida para un nivel de educación que dura apenas un año en algunos países y hasta cuatro en otros, ascendió al 50% en 2017 (**figura 8**).

El otro indicador mundial sobre el desarrollo de la primera infancia se basa en el Índice de Desarrollo de la Primera Infancia del UNICEF, que se calcula utilizando principalmente datos de encuestas agrupadas de indicadores múltiples recopilados por el UNICEF, aunque este último está revisando actualmente la metodología del índice para corregir deficiencias, según un proceso que debería terminar a fines de 2018. Los resultados de los países que participaron en dos rondas de encuestas de indicadores múltiples durante cinco años indican

que la proporción de niños de entre 3 y 4 años que van bien encaminados en el ámbito de la lectoescritura y aritmética aumentó en menos de un punto porcentual por año en promedio.

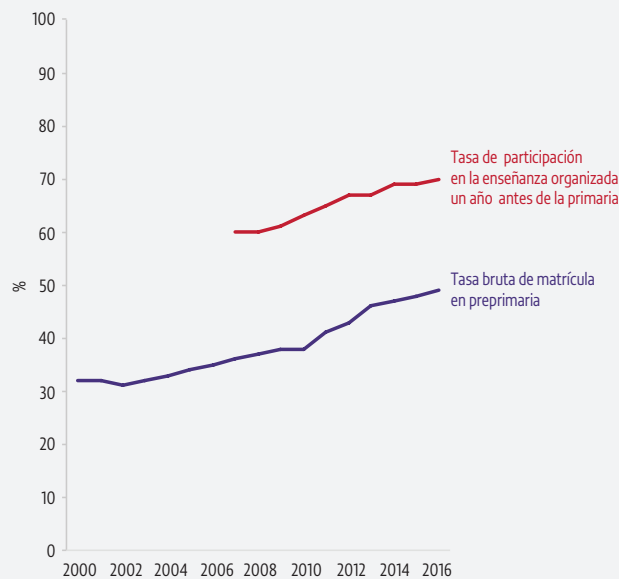
Sin embargo, estar “listo” para la escuela y “haber alcanzado un nivel de desarrollo acorde con la edad” son conceptos imprecisos, que se perciben de manera diferente en distintas partes del mundo. Los países pueden necesitar un mayor margen discrecional para aplicar medidas que respondan a sus necesidades y sean compatibles con sus estructuras institucionales y sus características culturales.

Existen pocos sistemas nacionales de seguimiento del nivel de preparación para la escuela. Más comúnmente, los países tienen marcos y procedimientos nacionales para el control del personal, la formación de los docentes, las instalaciones y las normas curriculares de los proveedores (por ejemplo, la Política Nacional de Atención y Educación de la Primera Infancia de la India, aprobada en 2013) o para evaluar el efecto de los programas (por ejemplo, el sistema nacional de información, componente del programa preescolar estadounidense *Head Start*). En el módulo de desarrollo de la primera infancia del enfoque sistémico del Banco Mundial para obtener mejores resultados educativos, solo 8 de 34 países de ingresos bajos y medios recopilaban datos sobre los niños en los cuatro ámbitos cubiertos (desarrollo cognitivo, lingüístico, físico y socioemocional).

En Sudáfrica, el Marco Nacional Curricular 2014 prevé evaluaciones informales, observacionales y continuas basadas en seis ámbitos de aprendizaje y desarrollo tempranos, sin asignar notas ni porcentajes, pero registrando el nivel de preparación para ingresar en la escuela primaria. Desde 2014, la ex República Yugoslava de Macedonia lleva registros del desarrollo de todos los niños que asisten a los centros de atención y educación de la primera infancia (AEPI).

FIGURA 8:

Siete de cada diez niños asisten a centros de enseñanza preescolar un año antes de ingresar en la enseñanza primaria
Tasa de participación en la enseñanza organizada un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria y tasa bruta de escolarización en preprimaria, 2000–2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig9_2
 Fuente: Base de datos del IEU.



META 4.3

Enseñanza técnica, profesional, superior y de adultos

El indicador mundial de participación en la educación de adultos se ha perfeccionado para captar todas las oportunidades de educación formal y no formal, estén o no relacionadas con el trabajo. Habida cuenta de la diversidad y el número de proveedores, las encuestas de población activa resultan preferibles, como fuente, a los datos administrativos, pero las preguntas de estas encuestas varían considerablemente según los países, y pocas preguntas son compatibles con la definición actualizada del indicador. No será fácil normalizar las preguntas para aumentar el número de países con datos comparables.

La Encuesta de Población Activa de la Unión Europea se centra en la educación y formación formales durante las 4 semanas anteriores a la encuesta (mientras que el indicador considera 12 meses). Las tasas de participación se mantienen estables, en promedio, en un 11%, aunque las tendencias varían según los países (figura 9). Las encuestas integradas sobre el mercado laboral en Egipto, Jordania y Túnez se limitan a las personas empleadas, la participación durante toda la vida y la EFTP relacionada con el trabajo. Indican unas tasas anuales de participación en la formación que pueden alcanzar hasta el 4% entre los empleados con competencias técnicas.

La tasa de matrícula bruta en la enseñanza superior alcanzó el 38% en 2017, pero la proporción del gasto privado en el costo total de la educación superior está aumentando. La asistencia financiera en forma de préstamos estudiantiles, subvenciones, ayudas y becas significa que la enseñanza superior es generalmente más asequible en Europa y menos asequible en el África Subsahariana, donde su costo excede el 60% del ingreso nacional promedio en la mayoría de los países y alcanza casi el 300% en Guinea y Uganda.

La mayoría de los sistemas educativos apuntan a prestar apoyo financiero a destinatarios específicos, pero la efectividad de la selección de beneficiarios varía sustancialmente. Los datos del Banco Mundial muestran que en diversos países de ingresos bajos y medios, los hogares del quintil más pobre tenían menos probabilidades de recibir una beca estatal que los del quintil más rico. Un amplio paquete de medidas que incorpore diversos enfoques, como se ha hecho en Colombia y Viet Nam, puede lograr mejores resultados que las becas por sí solas.

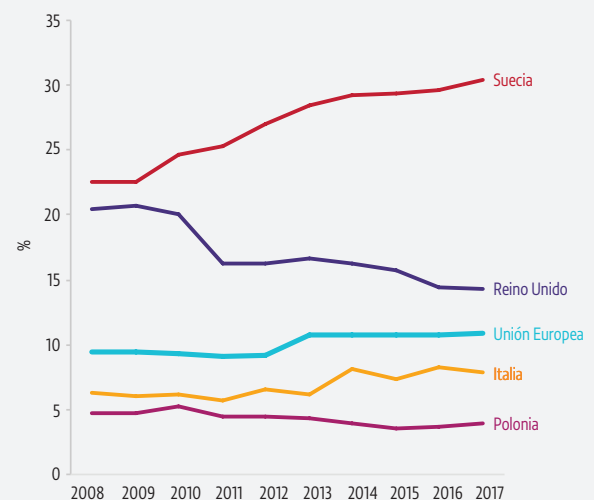
“

Las encuestas de población activa resultan preferibles a los datos administrativos como fuente para medir la educación de adultos, habida cuenta de la diversidad y el número de proveedores

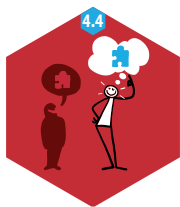
”

FIGURA 9:

La participación en la educación de adultos ha permanecido estable en Europa, pero las tendencias varían según los países
Tasa de participación de los adultos en educación y formación durante las cuatro semanas anteriores a la encuesta, Unión Europea y países seleccionados, 2008–2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig10_1
Fuente: Eurostat (2018).



META 4.4

Competencias para el trabajo

Los indicadores mundiales y temáticos sobre las TIC y la alfabetización digital apuntan a captar unas competencias que van más allá de la lectoescritura y aritmética y están cobrando una importancia casi universal en el mundo del trabajo. Para estos indicadores, los gobiernos deben tomar en cuenta la adquisición de competencias fuera de la escuela.

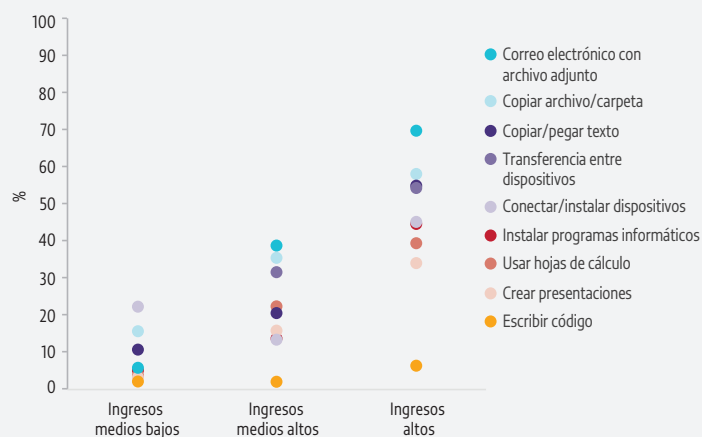
El indicador mundial sobre las competencias de jóvenes y adultos en las TIC se basan en los datos presentados por los encuestados en una encuesta de hogares, relativos a la realización de determinadas actividades en los tres meses anteriores. Los datos más recientes de la UIT muestran que copiar y adjuntar ficheros a un correo electrónico son las únicas competencias utilizadas por más de uno de cada tres encuestados en los países característicos de ingresos medios; en los países de altos ingresos las tasas respectivas eran del 58% y el 70% (figura 10). La programación sigue siendo una actividad minoritaria, incluso en estos últimos países.

El indicador temático relativo a la alfabetización digital va mucho más allá de la simple capacidad de utilizar equipos informáticos. Un nuevo marco mundial de alfabetización digital amplía el Marco Común de Competencia Digital (DigComp) de la Comisión Europea, incluyendo una serie más extensa y compleja de ejemplos de uso que reflejan el entorno cultural, económico y tecnológico de los países de ingresos bajos y medios; por ejemplo, las competencias que necesitan los agricultores para tomar decisiones relacionadas con la agricultura o el comercio utilizando servicios de telefonía móvil, comprar y vender productos mediante aplicaciones de smartphones o crear un sistema de irrigación utilizando datos procedentes de sensores de humedad conectados con un ordenador portátil.

La dificultad principal sigue siendo identificar herramientas económicas que permitan medir estas competencias. Las evaluaciones de alfabetización digital varían en función de su finalidad, grupo destinatario, elementos, ejecución, costo y autoridad responsable. Un ejemplo francés que ofrece a los ciudadanos acceso gratuito a una evaluación de sus competencias digitales, con un diagnóstico de los puntos fuertes y débiles y recomendaciones sobre los medios de aprendizaje puede ser una vía adecuada para avanzar.

La evaluación de las competencias empresariales es un componente de la meta 4.4 para el cual no se ha desarrollado ningún indicador y que presenta dificultades

FIGURA 10:
La distribución de las competencias relativas a las TIC sigue siendo desigual
Porcentaje de adultos que realizaron una actividad relacionada con la informática en los tres meses anteriores, por categoría de ingresos de los países, 2014–2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig11_1

Nota: Las medianas de los países de ingresos medios se basan en un pequeño número de países (5 de ingresos medios bajos, 15 de ingresos medios altos).

Fuente: Base de datos de la UIT.

“ En los países de ingresos altos, tres de cada diez encuestados adultos no saben adjuntar archivos a un correo electrónico ”

similares. Las aptitudes sociales y emocionales, como la perseverancia y el autocontrol, forman parte de una amplia gama de competencias empresariales, pero su medición requiere precaución al interpretar las variaciones entre las distintas culturas. La OCDE está elaborando un estudio internacional relativo a las aptitudes sociales y emocionales de los niños y adolescentes de 10 y 15 años.



META 4.5

Equidad

En promedio, hay una paridad de género en la tasa de matrícula mundial de la enseñanza primaria y secundaria. Sin embargo, la media oculta disparidades persistentes a nivel de los países. En 2016, el 54% de los países había alcanzado la paridad en la matrícula del primer ciclo de enseñanza secundaria y el 22% en el segundo ciclo. Además, no todos los países que logran la paridad la mantienen.

Existe una considerable disparidad en las tasas de finalización por ubicación y riqueza. Comparados con los residentes de áreas urbanas, los estudiantes de zonas rurales tienen por lo general solo la mitad de posibilidades de terminar el segundo ciclo de secundaria en países de ingresos bajos y medios (**figura 11**).

El bajo nivel de comparabilidad dificulta la medición de la disparidad vinculada con la ubicación: el porcentaje de trabajadores del sector agrícola, el tamaño y la densidad de la población, criterios nacionales peculiares o cualquier combinación de los anteriores factores pueden determinar la clasificación de una localidad como “urbana” o “rural” en los distintos países.

“ Comparados con los residentes de áreas urbanas, los estudiantes de zonas rurales tienen solo la mitad de posibilidades de terminar el segundo ciclo de secundaria en países de ingresos bajos y medios ”

Para facilitar el seguimiento de los ODS, después de la conferencia Hábitat III 2016 de las Naciones Unidas en Quito, se está elaborando una definición mundial de ciudades y asentamientos con miras a su aprobación en 2019. Esta compara las clasificaciones administrativas con datos censales y de teledetección. Resulta sorprendente observar que, si bien las definiciones nacionales parecen indicar que menos de la mitad de la población de África y Asia vive en zonas urbanas, las estimaciones de 2018 indican que el porcentaje es superior al 80%. Las estimaciones actuales de los resultados de la educación en zonas rurales pueden incluir muchos lugares que son en realidad áreas urbanas, ocultando así la situación de zonas verdaderamente rurales.

FIGURA 11:

Muchos países distan mucho de alcanzar la paridad por ubicación y riqueza en la finalización escolar, especialmente en la enseñanza secundaria

Índice de paridad ajustado por género, ubicación y riqueza de la tasa de finalización por nivel educativo, 2014–2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig12_1

Fuentes: IEU y cálculos del equipo del Informe GEM utilizando encuestas de hogares.



META 4.6

Alfabetización y aritmética elemental

La tasa mundial de alfabetización alcanzó el 86% en 2017, aunque no supera el 65% en el África Subsahariana. El avance de la alfabetización de los jóvenes y el descenso de la población juvenil han sido muy rápidos en los últimos años, causando un descenso absoluto del número total de jóvenes analfabetos de 15 a 24 años, debido principalmente al continente asiático. Pero la cantidad de personas analfabetas entre la población mayor (65 años y más) sigue creciendo; hay actualmente casi un 40% más de personas mayores que jóvenes analfabetos (**figura 12**).

Las personas analfabetas aisladas, que viven en hogares donde nadie sabe leer, tienden a obtener peores resultados en el mercado laboral y en la calidad de vida que los analfabetos próximos, que conviven con una o varias personas alfabetizadas.

El analfabetismo aislado tiende a ser mayor entre los habitantes de zonas rurales. En los países más ricos, los analfabetos aislados son relativamente más viejos que los analfabetos próximos, mientras que se observa

lo contrario en países más pobres. Una posible explicación es que la mayoría de los analfabetos de los países más pobres viven en hogares multigeneracionales y, por lo tanto, conviven probablemente con miembros de la familia más jóvenes e instruidos.

En consecuencia, las actividades de alfabetización deben dirigirse a adultos mayores que viven en hogares de una o dos personas en los países más ricos y a adultos jóvenes marginados socioeconómicamente, que a menudo viven en áreas rurales, en los países más pobres.

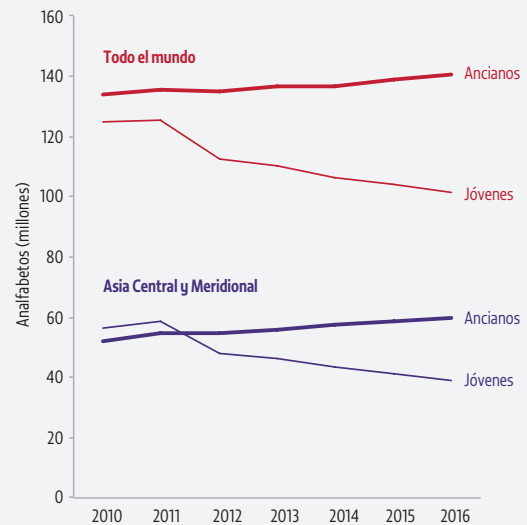
“

Se ha producido un descenso absoluto del número de jóvenes analfabetos de 15 a 24 años, debido principalmente al continente asiático

”

FIGURA 12:

Hay casi un 40% más de analfabetos mayores que jóvenes
Número de personas mayores y jóvenes analfabetos, 2010–2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig13_1
Fuente: Base de datos del IEU.

**META 4.7**

Desarrollo sostenible y ciudadanía mundial

La presentación de informes sobre el indicador mundial se basa en 83 países que participaron en la Sexta consulta sobre la aplicación de la Recomendación de la UNESCO sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (1974). Más del 80% de los países indicaron que incluían los principios rectores de la recomendación al evaluar a los estudiantes, y casi todos señalaron que están incluidos en los planes de estudios. Sin embargo, solo el 17% de los países reflejaba completamente esos principios en los programas de formación permanente de los docentes (**figura 13**).

El Estudio Internacional 2016 de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA analizó el conocimiento, la comprensión, las actitudes, percepciones y actividades de alumnos de octavo grado en 24 países, principalmente de altos ingresos. Alrededor del 35% de los estudiantes obtuvieron puntuaciones correspondientes al más alto de los cuatro niveles, lo que demuestra la capacidad de establecer conexiones entre los procesos de organización social y política y los mecanismos legales e institucionales que los controlan, mientras que el 13% se situó al nivel más bajo o por debajo de este.

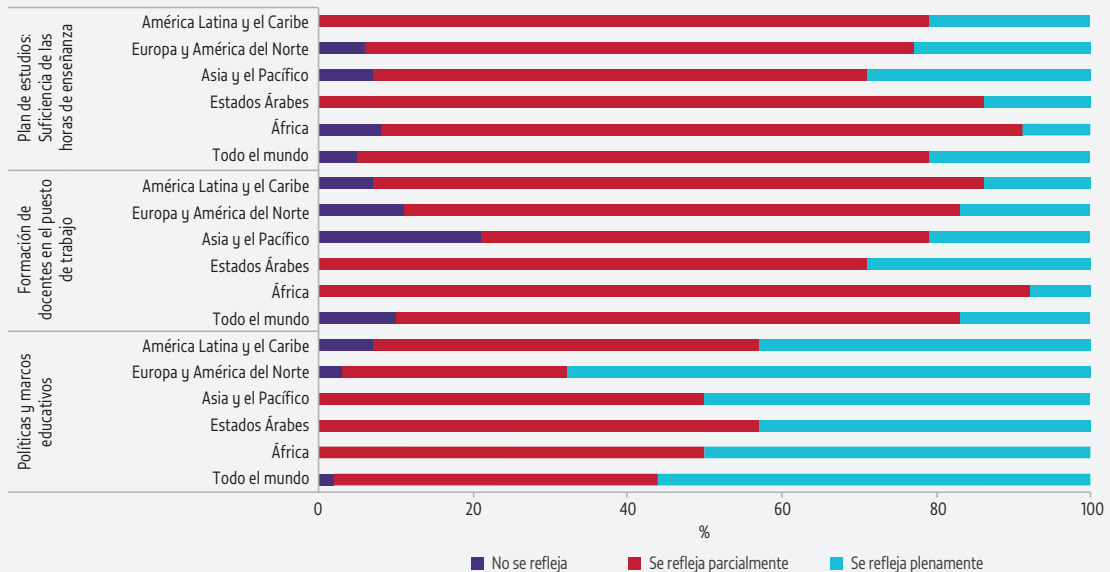
“
 Once países mejoraron considerablemente sus puntuaciones entre las ediciones de 2009 y 2016 del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA
 ”

Once países mejoraron considerablemente sus puntuaciones entre las encuestas de 2009 y 2016, y ninguno registró un descenso significativo. Se observa asimismo que los participantes respaldan más la igualdad de derechos y tienen actitudes más positivas hacia los grupos étnicos y raciales. Las mujeres, los alumnos más interesados en los asuntos cívicos y políticos y aquellos con mayores niveles de conocimientos cívicos manifestaban actitudes más positivas. Las variables individuales se asociaban por lo general con actitudes positivas relacionadas con la percepción de la calidad de los procesos escolares, tales como las relaciones entre maestros y alumnos, el aprendizaje de temas cívicos, la apertura en las escuelas y las discusiones en el aula.

FIGURA 13:

Solo el 17% de los países refleja plenamente los principios de derechos humanos y libertades fundamentales en la formación permanente de los docentes

Porcentaje de países que reflejan los principios de la Recomendación de la UNESCO de 1974 en sus políticas educativas, formación de los docentes y planes de estudios, 2012–2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig14_1
 Fuente: UNESCO (2018).



META 4.a

Instalaciones educativas y entornos de aprendizaje

A nivel mundial, el 69% de las escuelas dispone de agua potable, el 66% de instalaciones de saneamiento y el 53% de higiene a un nivel básico o mejor (figura 14). En Jordania, el 93% de las escuelas tienen agua potable básica, pero solo el 33% tienen saneamiento básico. En el Líbano, casi el 93% tiene instalaciones básicas de saneamiento, y el 60% servicios básicos de agua potable. La calidad del servicio suele ser más baja en las escuelas primarias que en las secundarias.

Pocos aspectos de la seguridad y la inclusión en los entornos de aprendizaje son objeto de seguimiento global. Conceptos como el acoso carecen de una definición normalizada a nivel mundial, y las encuestas varían considerablemente. Según un estudio, cerca del 40% de los varones y el 35% de las niñas de 11 a 15 años indicaron ser víctimas de acoso. El número de países que ha prohibido por ley los castigos corporales en las escuelas ha ascendido a 131; era de 122 a fines de 2014.

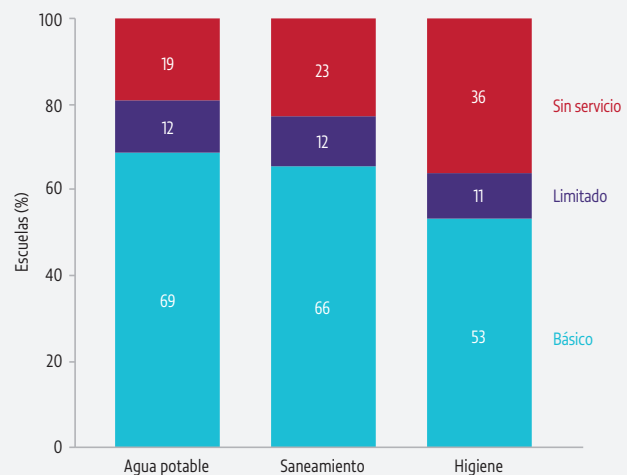
Entre 2013 y 2017 se registraron más de 12 700 ataques a la educación, que afectaron a más de 21 000 alumnos y educadores, según la Coalición Mundial para Proteger de los Ataques a los Sistemas Educativos. Los incidentes documentados incluían ataques físicos o amenazas de ataques a escuelas, alumnos y personal docente; uso de los edificios escolares para fines militares; reclutamiento infantil o violencias sexuales en las escuelas y universidades o en el trayecto hacia y desde ellas. En 28 países se realizaron 20 ataques o más; Nigeria, Filipinas y el Yemen sufrieron más de 1 000 ataques.

“ Entre 2013 y 2017 se registraron más de 12 700 ataques a la educación ”

Los datos de la Coalición no incluyen algunos tipos de ataques, como los perpetrados por bandas criminales y los tiroteos en las escuelas por pistoleros solitarios. En los Estados Unidos de América, por lo menos 187 000 educandos de 193 escuelas han vivido un tiroteo en la escuela desde 1999.

FIGURA 14:
Menos de 7 de cada 10 escuelas disponen de agua potable a un nivel básico

Agua potable, saneamiento e higiene en las escuelas por nivel de calidad, 2016



GEM StatLink: http://bit.ly/fig15_1

Nota: La suma de los porcentajes no es siempre del 100% debido al redondeo de las cifras.

Fuente: UNICEF y OMS (2018).



META 4.b

Becas

El volumen de becas financiadas por programas de ayuda ha permanecido estancado desde 2010 en alrededor de 1100 a 1200 millones de dólares estadounidenses (excluyendo los costos imputados a los estudiantes). Sin embargo, este indicador no proporciona información sobre el número de beneficiarios de becas ni el número de beneficiarios de becas financiadas fuera de los programas de ayuda.

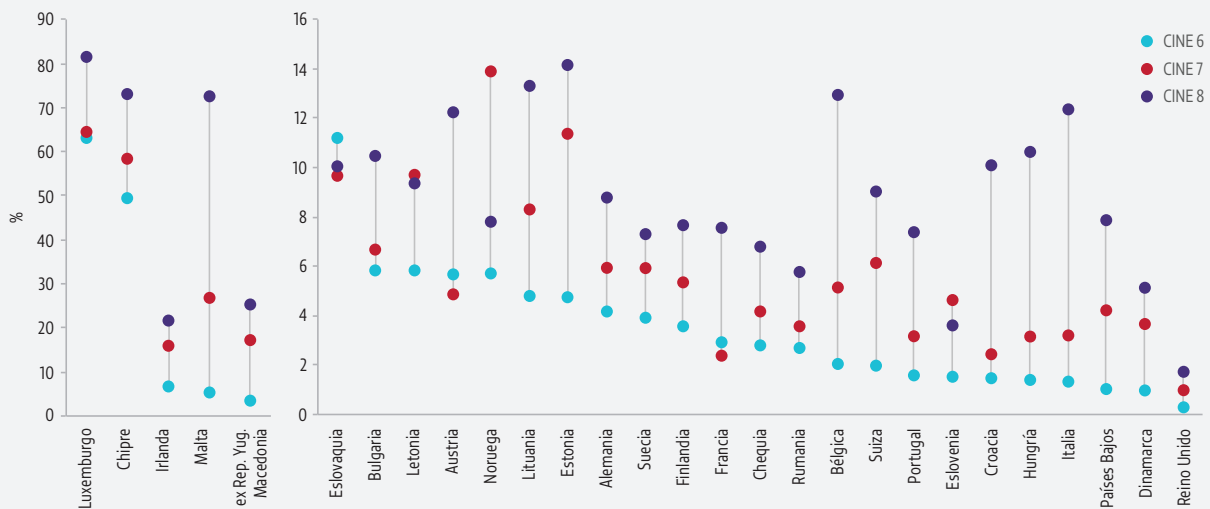
Si bien una proporción creciente de estudiantes trashumantes va a seguir estudios fuera de sus regiones, la mayoría de los estudiantes trashumantes europeos permanecen dentro de la región, donde su movilidad se ve activamente promovida a través de programas de intercambio de estudiantes. Su tasa de movilidad hacia el exterior aumenta con el nivel de estudios, desde un 3% para la licenciatura al 6% para la maestría y el 10% para los doctorados (**figura 15**).

El valor de referencia de la Unión Europea para la movilidad del aprendizaje en la enseñanza superior en 2020 indica que al menos el 20% de los titulados de enseñanza superior de la Unión Europea deberían haber estudiado en el extranjero durante tres meses o más o por el equivalente de 15 créditos en el sistema europeo de transferencia de créditos.

FIGURA 15:

En Europa, la movilidad de los estudiantes aumenta con el nivel de estudios

Tasa de movilidad hacia el exterior por nivel de estudios según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, países europeos seleccionados, 2013



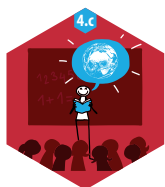
GEM StatLink: http://bit.ly/fig16_3

Nota: CINE = Clasificación Internacional Normalizada de la Educación que incluye: grado en educación terciaria o nivel equivalente (CINE 6); nivel de maestría, especialización o equivalente (CINE 7); y nivel de doctorado o equivalente (CINE 8).

Fuente: Flisi et al. (2015).

“ La estrategia de educación superior de la Unión Europea incluye el objetivo de que al menos el 20% de los titulados hayan cursado parte de sus estudios en el extranjero ”

Las instituciones de los países de origen pueden suministrar datos para estimar la movilidad temporal relacionada con los créditos; los países de destino deben proporcionar datos acerca de la movilidad por título. En los países de la Unión Europea, la presentación de informes es obligatoria, pero entre los principales países de destino para los estudiantes de la UE fuera de Europa, solo Australia, el Brasil, Chile, Israel y Nueva Zelanda proveen los datos necesarios. Se carece de datos de fuentes esenciales, como lo son en primer lugar los Estados Unidos de América, y también China, la India, el Japón, México y la República de Corea. Habida cuenta de la insuficiente cobertura, las estimaciones de que se dispone (actualmente muy por debajo del 20%) subestiman probablemente la movilidad hacia el exterior.



META 4.c

Docentes

Sigue resultando difícil reunir datos comparables a nivel internacional sobre los indicadores relacionados con los docentes. Son relativamente pocos los países que generan datos comparables, especialmente para la educación secundaria, aun si se utiliza la definición más básica de la plantilla docente, que no toma en cuenta las horas de enseñanza ni el número de maestros que ocupan cargos administrativos.

Los países de ingresos bajos y medios bajos siguen padeciendo una grave escasez de maestros de

“ Los países de ingresos bajos y medios bajos siguen padeciendo una grave escasez de maestros de escuela primaria formados y cualificados ”

escuela primaria formados y cualificados. Algunos países del África Subsahariana tienen altas tasas de contratación de personal docente, lo que puede rebajar los niveles de entrada si la capacidad de formación de docentes es limitada. En el Níger, donde el 13% de los maestros de primaria eran contratados en 2013, solo el 37% de estos habían sido capacitados (**figura 16**).

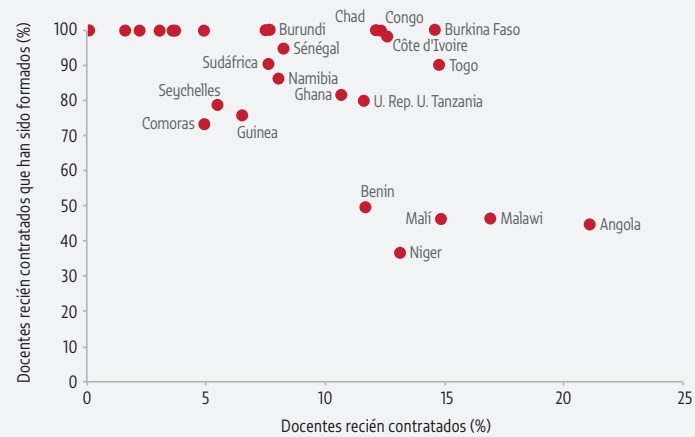
Unas tasas elevadas de contratación no indican solamente la expansión de la educación; pueden resultar necesarias para reemplazar al personal que se va. Los datos confiables sobre las bajas son fragmentarios y difíciles de interpretar. Para tener estimaciones exactas sería preciso disponer de datos de personal que asignen números de identificación, de tal manera que se pueda rastrear a las personas a medida que se gradúan, ingresan en la profesión, la abandonan y reingresan. Los datos deberían distinguir entre los distintos cesantes y entrantes, incluyendo aquellos que reingresan en la profesión. Para seguir las bajas sería necesario disponer de un sistema nacional de información sobre todos los tipos de escuelas en los sistemas donde la oferta educativa es diversificada, pero a menudo la información existente es solo local (el Brasil, por ejemplo) o abarca solamente las escuelas públicas (Uganda, por ejemplo).

Los estudios realizados en países como Chile, los Estados Unidos de América y Suecia registran una tasa de abandono más alta entre los maestros menos experimentados, más cualificados (y por ende más aptos para conseguir un empleo en otra parte), asignados a escuelas rurales o más difíciles, mal pagados o con contratos de corto plazo. Sin embargo, los datos derivados de estudios longitudinales efectuados en Australia indican que la mayoría de los docentes que habían abandonado la profesión lo habían hecho por motivos familiares y se habían reintegrado después de dos años.

FIGURA 16:

Es difícil mantener un nivel adecuado de formación de los docentes con tasas de contratación altas

Tasa de contratación de nuevos maestros y porcentaje de maestros formados, educación primaria, países seleccionados del África Subsahariana, 2010–2014



GEM StatLink: http://bit.ly/fig17_1

Fuente: Base de datos del IEU.

La educación y los otros ODS

Este informe examina de qué manera la educación puede acelerar de distintas formas la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) relacionados con el trabajo decente, las ciudades sostenibles y la justicia, por ejemplo mediante el desarrollo de capacidades profesionales.

En muchos países, el número de trabajadores sociales adecuadamente capacitados es insuficiente para poder alcanzar el ODS 8 sobre trabajo decente y crecimiento económico. En Etiopía, el 60% de los trabajadores sociales del sector público entrevistados dijeron que carecían de la formación necesaria. Algunos países están incrementando su acción de capacitación: China apunta a contar con 230 000 nuevos trabajadores sociales para 2020. En Sudáfrica, el número de trabajadores sociales aumentó en un 70% entre 2010 y 2015.

Más de la mitad de la población mundial vive en las ciudades. Por ende, para alcanzar el ODS 11 relativo a ciudades y comunidades sostenibles, se requieren planificadores urbanos para mejorar los asentamientos informales y prepararse para futuros aumentos de la población. Muchos países enfrentan una grave escasez de profesionales de la planificación (**figura 17**). La India necesita 300 000 planificadores urbanos y rurales para 2031; en 2011, tenía unos 4 500. Los programas de planificación deben integrar la planificación física, medioambiental

“ Se estima que 4 000 millones de personas carecen de acceso a la justicia, lo que implica la necesidad de crear capacidades en el ámbito jurídico ”

y social, incluyendo la educación. Los funcionarios locales en países como Malawi, Mozambique y Namibia necesitan desarrollar sus capacidades de planificación.

Para alcanzar el ODS 16 sobre paz, justicia e instituciones sólidas, deben mejorarse los requisitos de educación y la formación de las fuerzas del orden, para ayudar a crear confianza y reducir los sesgos y el uso de la fuerza. En los Estados Unidos de América, la duración media de la formación policial es de 19 semanas, en comparación con 130 semanas en Alemania. Solo el 1% de los departamentos de policía de los Estados Unidos de América exigen un título universitario de cuatro años; los funcionarios policiales con títulos universitarios eran menos propensos

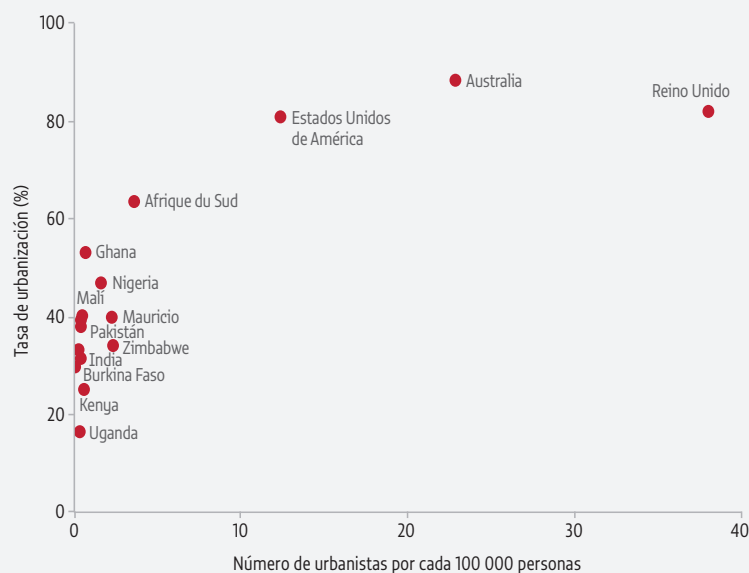
a hacer uso de la fuerza. Algunos países, como Singapur, han utilizado la formación para atajar la corrupción policial; otros, como Indonesia, han colaborado con socios internacionales para mejorar la capacidad profesional de la policía.

Se estima que 4 000 millones de personas en todo el mundo carecen de acceso a la justicia, lo que implica la necesidad de crear capacidades en el ámbito jurídico. La educación judicial varía según los países. La formación suele durar de tres a cinco años, pero no siempre se requiere un título de abogado para convertirse en juez, incluso en países de altos ingresos. Algunos países, como por ejemplo Francia, proporcionan una amplia capacitación profesional inicial una vez que se han seleccionado los jueces. Países como Ghana y Jordania tienen instituciones de formación permanente para los jueces.

FIGURA 17:

Faltan planificadores urbanos en África y Asia

Número de planificadores urbanos por 100 000 habitantes y tasas de urbanización, países seleccionados, 2011



GEM StatLink: http://bit.ly/fig18_2

Nota: Los datos relativos al número de planificadores son de 2011 y la tasa de urbanización de 2014.

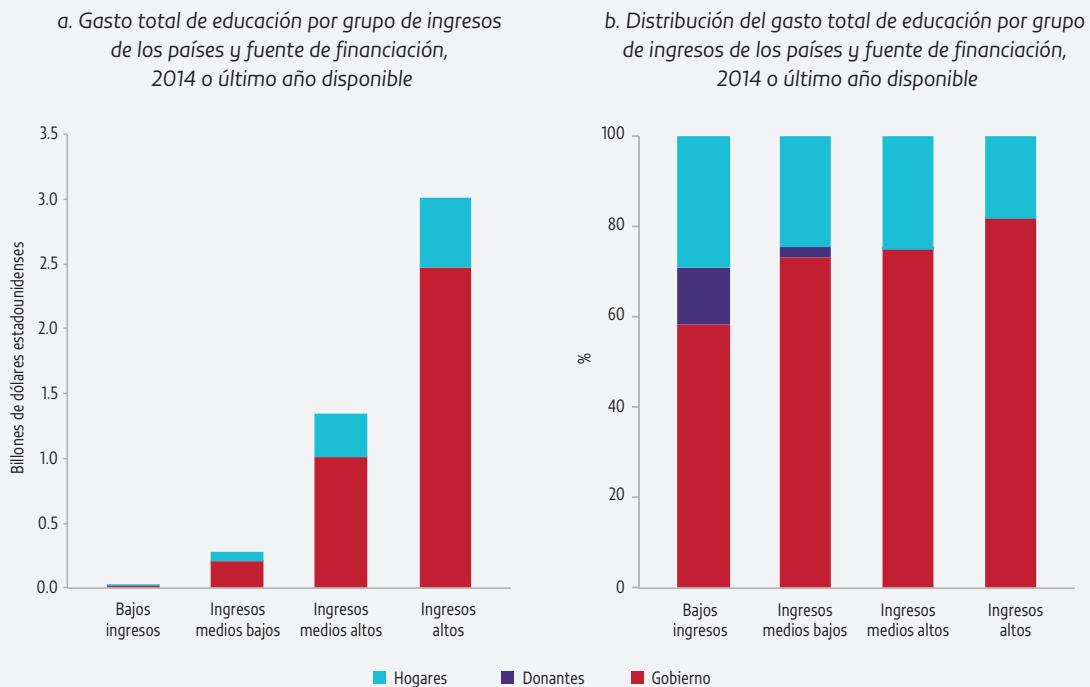
Fuentes: DAESI (2014); ONU-Hábitat (2016b).

Financiación

Las tres fuentes principales de financiación de la educación son los gobiernos, los donantes y los hogares. Según el análisis efectuado al preparar este informe, se estima que el gasto anual de educación en el mundo asciende a 4,7 billones de dólares. De esa cantidad, 3 billones (65% del total) se gastan en países de ingresos altos y 22 000 millones (0,5% del total) en países de ingresos bajos (figura 18a), pese a que los dos grupos cuentan con una cantidad aproximadamente igual de niños en edad escolar. Los gobiernos representan el 79% del gasto total y los hogares el 21%. Los donantes aportan el 12% del gasto total de educación en los países de bajos ingresos y el 2% en países de ingresos medios bajos (figura 18b).

“ El gasto anual de educación en el mundo es de aproximadamente 4,7 billones de dólares, de los cuales el 65% se gastan en países de ingresos altos ”

FIGURA 18:
Los gobiernos aportan cuatro de cada cinco dólares gastados en educación



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_1

Nota: El análisis se basa en tres supuestos: a) para los países sin datos de gasto público, las cantidades se imputaron a partir del PIB, el gasto público como porcentaje del PIB y la media del gasto público asignado a la educación en el grupo de ingresos de cada país; b) se considera que el 60% del gasto proveniente de la ayuda está reflejado en los presupuestos públicos y, por lo tanto, se resta del gasto gubernamental, con el 40% restante asignado a través de otros canales; y c) la participación de los hogares en el gasto total de educación se estima en un 18% en los países de ingresos altos, 25% en los países de ingresos medios y 33% en los países de ingresos bajos.

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en las bases de datos del IEU (para gobiernos y hogares) y el Estándar Común de Comunicación (para los donantes).

Gasto público

A nivel mundial, el gasto medio en educación pública era del 4,4% del PIB en 2017, superior al valor mínimo de referencia del 4% definido en el Marco de Acción para la Educación 2030; por región, se situaba entre el 3,4% en Asia Oriental y Sudoriental y el 5,1% en América Latina y el Caribe. El porcentaje medio del gasto público total dedicado a la educación era del 14,1%, inferior al valor mínimo de referencia del 15%, con tasas regionales que van desde el 11,6% en Europa y América del Norte hasta el 18% en América Latina y el Caribe. En total, 43 de los 148 países no alcanzan ninguno de los dos valores de referencia.

El porcentaje medio del gasto público en educación dedicado a la enseñanza primaria es del 35%, en un rango que va desde el 47% en países de bajos ingresos hasta el 26% en países de altos ingresos. A nivel mundial, una media del 35% del gasto total en educación se dedicó a la enseñanza secundaria, con un porcentaje del 27% en países de bajos ingresos y del 37% en países de ingresos altos. Los países de Europa y América del Norte gastan la misma cantidad por alumno de primaria y postsecundaria. Los países del África Subsahariana gastan 10 veces más para el estudiante de postsecundaria que para el alumno de primaria.

Surge a menudo un debate público acerca de los efectos negativos de la inmigración sobre el bienestar de la comunidad de acogida. Por una parte, los inmigrantes son más propensos que los nativos a encontrarse en edad laboral, pero suelen generar menos ingresos fiscales porque ganan menos. Por otra parte, es más probable que los inmigrantes dependan de las prestaciones sociales y utilicen los servicios públicos, como la educación. Sin embargo, el gasto de educación pública para los niños debe entenderse como una inversión: por lo general, aportan más en impuestos y contribuciones a la seguridad social que lo que reciben a lo largo de su vida. Las consecuencias fiscales de la inmigración son relativamente modestas, y se encuentran habitualmente dentro del 1% del PIB, ya sean positivas o negativas.

Gasto de la ayuda

En 2016, la ayuda a la educación alcanzó su nivel histórico más alto desde que se iniciaron los registros en 2002. En comparación con 2015, la ayuda a la educación aumentó en 1500 millones de dólares, es decir un 13% en términos reales, ascendiendo a 13 400 millones de dólares. La ayuda a la educación básica representó dos tercios del aumento; la ayuda a la educación secundaria y postsecundaria se acrecentó a un ritmo menor, por lo que la proporción de la educación básica en el total de la ayuda educativa alcanzó su nivel más alto con un 45%.

Los desembolsos de ayuda para la educación básica no se asignan todavía a los países más necesitados.

La proporción de la ayuda para la educación básica a los países de bajos ingresos se redujo del 36% de 2002 al

“ —————
La proporción de la ayuda para la educación básica a los países de bajos ingresos se redujo del 36% de 2002 al 22% de 2016

22% de 2016. La proporción asignada a los países menos adelantados fue del 34% en 2016, en descenso a partir del máximo del 47% alcanzado en 2004.

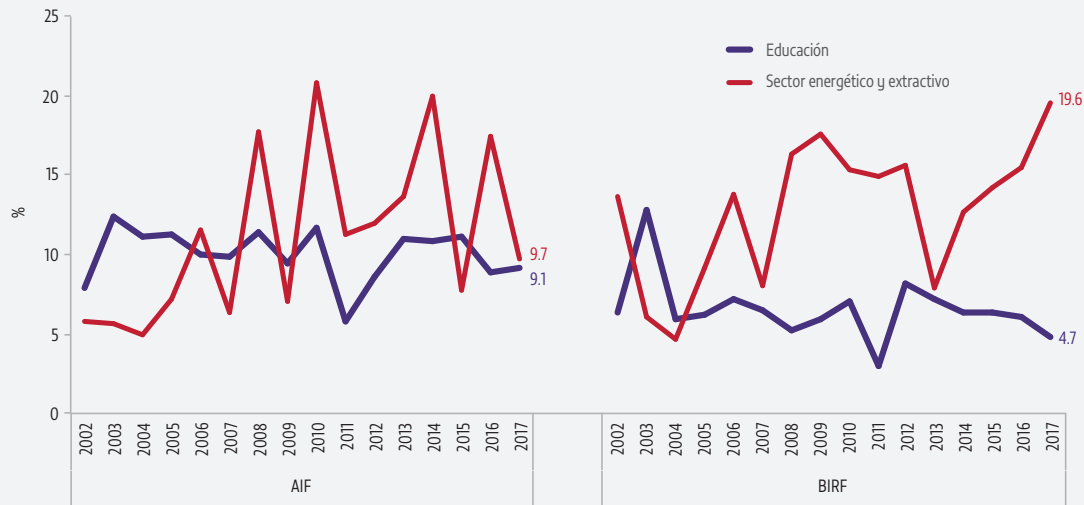
Los países de ingresos medios bajos enfrentan también un déficit de financiación. Los préstamos de los bancos multilaterales de desarrollo dedicados a la educación en estos países siguen siendo de poca cuantía. Por ejemplo, el porcentaje medio asignado a la educación entre 2002 y 2017 fue del 10,5% para los préstamos en condiciones favorables de la Asociación Internacional de Fomento (AIF), pero solo del 6,4% para los préstamos en condiciones no concesionales del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF).

Además, la cuota de la educación en los préstamos del BIRF se redujo del 8,2%

en 2012 al 4,7% en 2017, lo que equivale a una cuarta parte del monto dedicado al sector energético y extractivo (figura 19). Prosiguen las deliberaciones acerca de una propuesta de la Comisión Internacional para la Financiación de Oportunidades para la Educación Mundial encaminada a establecer un mecanismo internacional de financiación para la educación, con miras a aumentar los préstamos de los bancos de desarrollo destinados a la educación en los países de ingresos medios bajos.

FIGURA 19:

Un porcentaje bajo y decreciente de los préstamos no concesionales del Banco Mundial se destina a la educación
 Porcentaje del total de préstamos de la AIF y el BIRF para la educación, en comparación con el sector energético y extractivo, 2002–2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_9

Fuente: Análisis del equipo del Informe GEM basado en informes anuales seleccionados del Banco Mundial.

LA AYUDA COMO UN INSTRUMENTO PARA REDUCIR LA MIGRACIÓN

La idea de que la asistencia externa puede reducir la migración recibe cierto apoyo en los círculos políticos. El aumento de los ingresos disponibles en los países de origen reduciría uno de los principales motivos que impulsan la emigración. La Agenda Europea de Migración y las políticas de ayuda de algunos países apoyan esta idea.

Un estudio sobre los flujos migratorios de 210 países de origen a 22 países donantes (y de destino) mostró que los países que envían grandes cantidades de migrantes reciben la mayor cantidad de ayuda externa. Sin embargo, es difícil establecer una relación causal. Si la ayuda llega a las familias más pobres, puede ayudarles a financiar la migración. La ayuda puede también ampliar la información sobre los países donantes y reducir los costos de transacción de los migrantes, fomentando así la emigración. Los decisores políticos deberían por lo tanto moderar sus expectativas acerca de lo que puede hacer la ayuda para reducir la migración.

El impacto de la ayuda educativa, en particular, sobre la migración, es muy difícil de discernir debido a su pequeña cuantía. Incluso si la ayuda dedicada a la educación contribuye a reducir la emigración, es poco probable que lo

“ Es difícil establecer una relación causal entre la ayuda internacional y los flujos migratorios ”

haga rápidamente. Sin embargo, la educación puede tener un importante papel mediador en la migración, tanto para los países de origen como para los de destino. Un estudio sobre las tendencias de la migración desde el norte de África a los países de la OCDE indicó que el aumento de los ingresos derivado de la ayuda en los países de origen fue un factor impulsor para los emigrantes con un bajo nivel educativo. En cambio, si las personas están satisfechas con los servicios públicos locales, incluyendo las escuelas, esto puede representar un factor disuasivo para la migración. De forma

general, las características demográficas del país de destino (densidad de población, crecimiento de la población urbana, índices de dependencia de las personas mayores) y las ventajas aportadas por la educación en los países de destino fueron factores mucho más determinantes de las tasas de migración que los niveles de ayuda.

MEJORAR LA EFICACIA DE LA AYUDA HUMANITARIA DESTINADA A LA EDUCACIÓN

La ayuda humanitaria aumentó en 2017 por cuarto año consecutivo, y la financiación humanitaria para la educación en el mundo ascendió a 450 millones de dólares. Sin embargo, el porcentaje de la educación dentro de la ayuda humanitaria total fue del 2,1%, muy por debajo del objetivo mínimo del 4%. Históricamente, la educación tiene también uno de los porcentajes más bajos de requisitos financiados, en comparación con otros sectores. No obstante, la Cumbre Mundial Humanitaria de 2016 incluyó un nuevo compromiso a favor de la educación en situaciones de emergencia, a través de la creación del fondo multilateral “La educación no puede esperar” (ECW por sus siglas en inglés).

La existencia de múltiples capas de mecanismos de coordinación, tanto verticales (del nivel mundial al local) como horizontales (de forma transversal entre sectores y agentes), complica la arquitectura de la ayuda humanitaria y dificulta un aumento del porcentaje dedicado a la educación en la respuesta a situaciones de emergencia. Las intervenciones coordinadas por la ONU se organizan de dos maneras. Los planes de respuesta humanitaria (PRH) proporcionan una estrategia de país, generalmente durante un año. Los llamamientos urgentes proponen respuestas a emergencias repentinas para responder a necesidades acuciantes durante tres a seis meses. Los PRH han incluido pocos contenidos relacionados con la educación, y a menudo no se menciona la educación en los llamamientos.

No hay ningún mecanismo obligatorio de presentación de informes para el gasto de la ayuda humanitaria internacional, por lo que resulta difícil rastrear el gasto destinado a la educación. La base de datos del sistema de notificación de los países acreedores del Comité de Asistencia al Desarrollo de la OCDE no desglosa la ayuda humanitaria por sector, si bien indica que en 2016 se dedicaron cerca de 400 millones de dólares de ayuda al desarrollo a la educación de los refugiados. El sistema voluntario de seguimiento financiero de la Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios rastrea la educación, pero en 2017 el 42% de la financiación estaba en la categoría multisectorial, compartida entre varios sectores o indeterminada, por lo que las estimaciones de gastos destinados a la educación pueden ser inexactas.

“

No hay ningún mecanismo obligatorio de presentación de informes para el gasto de la ayuda humanitaria internacional, por lo que resulta difícil rastrear el gasto destinado a la educación

”

La falta de fondos para la educación se debe a insuficiencias en varios ámbitos: voluntad política, coordinación vertical y horizontal, capacidad de los actores humanitarios y mecanismos de información o rendición de cuentas.

Un estudio de costos de 2015 estimó el déficit de financiación en 8500 millones de dólares, que la comunidad internacional debería cubrir. Esto equivale a 113 dólares por cada niño, una cuantía que multiplica por diez el gasto actual por alumno. El fondo ECW pretende recaudar 1500 millones de dólares por año e incrementar la participación de la educación en la ayuda humanitaria en 1,2 puntos porcentuales para 2021. Sus interlocutores deberán participar en

estos esfuerzos de recaudación de fondos, ya sea priorizando los objetivos humanitarios dentro de la ayuda al desarrollo o confiriendo mayor prioridad a la educación dentro de la ayuda humanitaria.

Los planes no deberían verse determinados por las actividades que las organizaciones tienen costumbre de ejecutar; se necesitan más bien acciones que favorezcan una educación de calidad, incluyente y equitativa. El dispositivo mundial de coordinación interinstitucional en materia de educación (*Global Education Cluster*) ha establecido directrices para evaluar las necesidades. En tanto nuevo actor importante, el fondo ECW podría aplicar estas directrices exigiendo a sus socios que las utilicen para la elaboración de los programas y desarrollando sus capacidades.

La ayuda humanitaria ha tenido dificultades en establecer una coordinación adecuada entre sus actores principales y dentro de cada uno de ellos. La educación debería ocupar un lugar central en los planes de intervención humanitaria multisectorial. En la crisis de los Rohingya en Bangladesh, se incluyó la educación desde la primera etapa de las operaciones de socorro, y la prestación de servicios educativos comenzó muy rápidamente. No obstante, a causa de la falta de coordinación, los centros de aprendizaje estaban a veces vacíos, puesto que otras intervenciones que no eran de tipo educativo insumían el tiempo de los niños.

Es también necesario efectuar una planificación conjunta entre los actores humanitarios y de desarrollo. Si bien la planificación multisectorial ayudó a incluir la educación en las operaciones de socorro humanitario de los Rohingya, no aseguró su inclusión en el sistema educativo de Bangladesh. Los llamamientos multianuales en casos de crisis prolongadas no han recibido fondos suficientes, y los planes nacionales de educación, históricamente, no se han ocupado de la resiliencia ni de las respuestas a la crisis. La planificación de la educación a corto plazo en el marco humanitario debe combinarse con cuestiones más estructurales, como en Uganda, donde el plan gubernamental de respuesta a las necesidades educativas de los refugiados y las comunidades que los acogen, anunciado en mayo de 2018, asigna 395 millones de dólares en el transcurso de tres años para llegar cada año a unos 675 000 estudiantes refugiados y pertenecientes a las comunidades de acogida.

Donantes como Australia, el Canadá, Noruega y el Reino Unido están adoptando marcos de financiación plurianuales para garantizar una financiación previsible a los actores humanitarios, y el fondo ECW tiene un instrumento de “resiliencia multianual”, que también apunta a colmar la brecha entre el ámbito humanitario y el desarrollo. Se debe fortalecer la rendición de cuentas en el campo de la ayuda humanitaria. ECW ha incrementado la transparencia y mejorado sus resultados al establecer normas exigentes en su marco de resultados estratégicos, que abarca no solo sus resultados finales, sino también su forma de trabajar y su eficiencia operativa, lo que es de suma importancia.

Para atender a las necesidades más básicas de los niños en situaciones de crisis el porcentaje de la educación en la ayuda humanitaria debería...



Gasto de los hogares

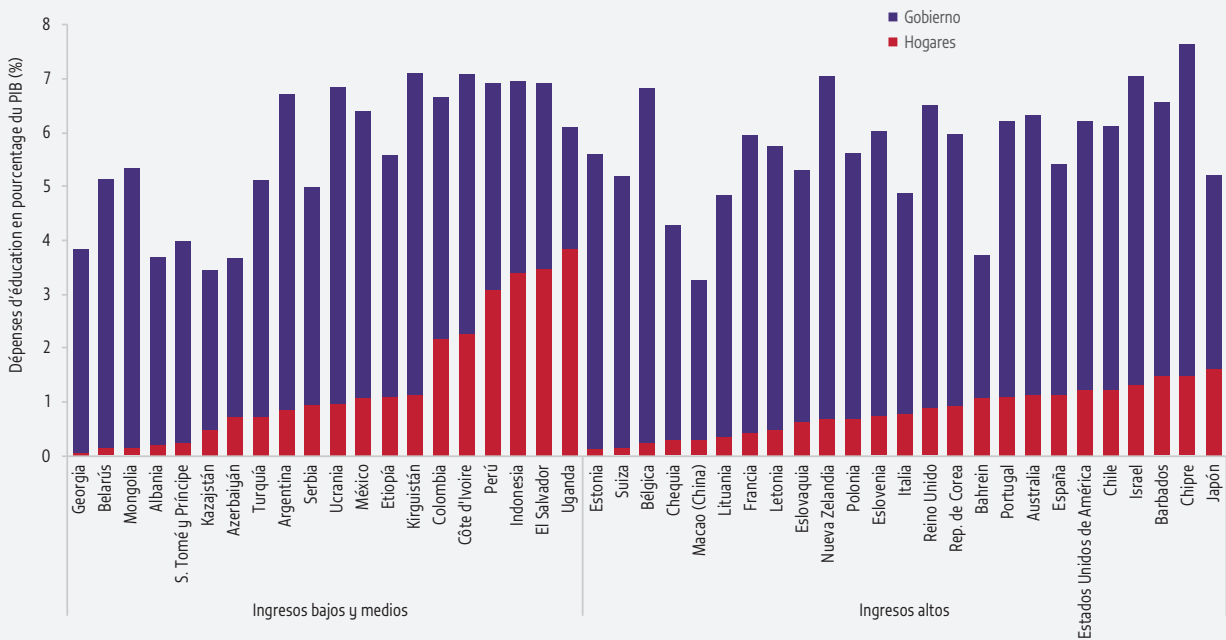
La falta de datos acerca de las aportaciones de los hogares ha obstaculizado desde hace mucho tiempo el análisis de los gastos totales en educación. El IEU publicó por primera vez datos relativos a los hogares en 2017, pero la cobertura sigue siendo limitada. La cuota de los hogares en los gastos totales de educación puede ser muy alta en algunos países de ingresos bajos y medios, como El Salvador (50%) e Indonesia (49%) (**figura 20**).

De forma general, los datos sobre los gastos de los hogares no parecen presentar cambios significativos de un año a otro, con algunas excepciones. En Chile, las protestas estudiantiles masivas contra la insuficiente financiación gubernamental de la educación provocaron cambios en las políticas públicas. Como consecuencia, la cuota de gastos educativos correspondiente a los hogares se redujo entre 2005 y 2010, pasando de casi el 50% a menos del 20%.

FIGURA 20:

El gasto familiar dedicado a la educación es considerable en algunos países de ingresos bajos y medios

Gasto dedicado a la educación como porcentaje del PIB por fuente de financiación y grupo de ingresos de los países, países seleccionados, 2013–2017



GEM StatLink: http://bit.ly/fig19_13

Fuente: Base de datos del IEU.

Recomendaciones

Este informe exhorta a los gobiernos a abordar las necesidades educativas de las poblaciones migrantes y desplazadas, y las de sus hijos, con la misma atención que prestan a las poblaciones de acogida.

PROTEGER EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS MIGRANTES Y LAS PERSONAS DESPLAZADAS

El principio de no discriminación en la educación está reconocido en las convenciones internacionales. Las barreras discriminatorias, como la exigencia de certificados de nacimiento, deben estar prohibidas explícitamente en la legislación nacional. Los reglamentos existentes no deben tener lagunas ni zonas grises que puedan dejarse a criterio de la interpretación de los funcionarios locales o de la administración escolar. Los gobiernos deben proteger el derecho a la educación de los migrantes y los refugiados, independientemente de sus documentos de identidad o su situación de residencia, y aplicar las leyes sin excepción.

El respeto al derecho a la educación no debe limitarse a la legislación y los procedimientos administrativos. Las autoridades nacionales deben organizar campañas de sensibilización para informar a las familias de los migrantes y desplazados acerca de sus derechos y los trámites de inscripción en las escuelas. Las autoridades de planificación deben garantizar que haya escuelas públicas al alcance de los asentamientos informales y barrios marginales y que no se descuiden estos aspectos en los planes de rehabilitación urbana.

INCLUIR A LOS MIGRANTES Y LAS PERSONAS DESPLAZADAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

Algunos sistemas educativos tratan a los inmigrantes y refugiados como poblaciones temporales o transitorias, distintas de los nativos. Este enfoque es equivocado; obstaculiza su progreso académico, su socialización y sus oportunidades futuras, y no permite construir sociedades donde exista diversidad y cohesión. Las políticas públicas deben incluir a estas poblaciones en todos los niveles de la educación nacional.

La inclusión de los inmigrantes reviste diversas dimensiones. Si bien es cierto que un nuevo idioma de enseñanza requiere clases preparatorias, los alumnos deben estar separados lo menos posible de sus compañeros nativos. Los sistemas educativos no deberían orientar hacia canales educativos separados a los alumnos cuyos resultados académicos son más bajos, entre los cuales los inmigrantes son muy numerosos. Dada la concentración geográfica de alumnos inmigrantes en muchos países, los planificadores de la educación deben utilizar métodos tales como los subsidios de transporte y la asignación aleatoria de escuelas para velar por que la segregación residencial no provoque también una segregación educativa.

Los gobiernos deben velar por que la educación de los refugiados se interrumpa lo menos posible. Si bien circunstancias excepcionales como el aislamiento físico de las comunidades de refugiados o los límites de capacidad del sistema que los acoge pueden impedir la inclusión total, los gobiernos deben reducir al mínimo el tiempo pasado en las escuelas sin seguir los currículos nacionales o sin avanzar hacia certificaciones reconocidas, ya que este tiempo compromete la trayectoria educativa.

ENTENDER Y PLANIFICAR LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS MIGRANTES Y LAS PERSONAS DESPLAZADAS

Los países que reciben una gran afluencia de inmigrantes y refugiados necesitan recopilar datos sobre estas poblaciones en sistemas de información de gestión, para poder planificar y presupuestar en consecuencia. Proporcionar plazas escolares u oportunidades de trabajo a los migrantes y refugiados es solo el primer paso para la inclusión.

Los entornos escolares deben adaptarse y atender a las necesidades de los alumnos. Aquellos que pasan a un nuevo idioma de enseñanza necesitan programas “puente” con maestros cualificados. Aquellos cuya educación fue interrumpida se beneficiarán con programas educativos acelerados que les permitan ponerse al día y volver a ingresar en la escuela en el nivel apropiado. La inclusión de los refugiados en la educación tendrá más probabilidades de éxito si se extiende a los programas de protección social, para permitir a los refugiados percibir, por ejemplo, transferencias condicionales en efectivo para cubrir los costos escolares ocultos. En el caso de los migrantes internos, en particular los hijos de nómadas o trabajadores estacionales, los gobiernos deberían contemplar el establecimiento de calendarios escolares flexibles, sistemas de seguimiento de la educación y currículos relacionados con sus medios de vida.

Los adultos necesitan apoyo para desarrollar sus competencias a través de la educación y formación técnica y profesional y para superar dificultades, como ocupaciones poco cualificadas o altos costos de formación, que desalientan su inversión en la adquisición de capacidades. Necesitan programas de educación financiera para poder gestionar su situación económica, aprovechar al máximo las remesas y evitar estafas o explotación financiera. Los programas de educación no formal, que pueden ser organizados por los gobiernos locales, pueden contribuir al fortalecimiento de la cohesión social.

REFLEJAR CON EXACTITUD EN LA EDUCACIÓN LAS HISTORIAS DE MIGRACIÓN Y DESPLAZAMIENTOS PARA CONTRARRESTAR LOS PREJUICIOS

Construir sociedades incluyentes y ayudar a las personas a vivir juntas requiere más que la mera tolerancia. Los gobiernos deben revisar los contenidos de la enseñanza y el modo en que se imparte, adaptar los planes de estudio y reconsiderar los libros de texto para reflejar la historia y la diversidad actual. Los contenidos educativos deben poner de relieve la contribución de la migración a la riqueza y la prosperidad. También deben reconocer las causas de tensión y conflicto, así como el legado de las migraciones que desplazaron o marginaron a las poblaciones. Los enfoques pedagógicos deberían promover la apertura a perspectivas múltiples, fomentar los valores de convivencia y valorar los beneficios de la diversidad. Deben contrarrestar los prejuicios y desarrollar la capacidad de pensamiento crítico, para que los alumnos puedan superar incertidumbres al relacionarse con otras culturas y rechazar las imágenes negativas de inmigrantes y refugiados que transmiten los medios de comunicación. Los gobiernos deben aprovechar las experiencias positivas de la educación intercultural.

PREPARAR A LOS MAESTROS DE MIGRANTES Y REFUGIADOS A ENFRENTAR LA DIVERSIDAD Y LAS DIFICULTADES

Los maestros necesitan apoyo para convertirse en agentes del cambio en entornos escolares cada vez más marcados por la migración y los desplazamientos.

Los programas actuales de formación docente que abordan la migración suelen ser especiales y no forman parte del plan de estudios principal. Los gobiernos deben invertir en una formación inicial y permanente de los docentes que cree competencias básicas y capacidad para gestionar entornos diversos, multilingües y multiculturales, que también afectan a los estudiantes nativos. Es preciso sensibilizar a todos los docentes acerca de la migración y los desplazamientos, no solo a aquellos que enseñan a un alumnado de gran diversidad. Los docentes y directores de escuelas en ejercicio y quienes aspiran a serlo deben disponer de

herramientas para enfrentar los estereotipos, los prejuicios y la discriminación en el aula, en el patio de las escuelas y en la comunidad, y para reforzar la autoestima y el sentimiento de pertenencia de los alumnos inmigrantes y refugiados.

Los docentes que trabajan en contextos de desplazamiento deben también ser sensibles a las dificultades particulares que enfrentan los alumnos desplazados y sus padres, y entrar en contacto con sus comunidades. Si bien los maestros no son consejeros de ayuda personal, se los puede formar para que reconozcan el estrés y el traumatismo y remitan a especialistas a las personas necesitadas. Si no hay especialistas, los docentes pueden constituir el único acceso que algunas familias podrán tener a tales servicios, y deben estar preparados para ello. Los maestros de refugiados y los docentes desplazados sufren ellos mismos un estrés adicional. Las políticas de gestión deben reconocer y aliviar las enormes dificultades que enfrentan algunos educadores en su trabajo; deben asimismo regular y garantizar la igualdad entre los distintos tipos de profesionales de la docencia para mantener la moral, e invertir en la formación profesional.

APROVECHAR EL POTENCIAL DE LOS MIGRANTES Y LAS PERSONAS DESPLAZADAS

Los migrantes y los refugiados poseen competencias que pueden ayudar a transformar no solo sus vidas y las de sus familias, sino también las economías y sociedades de sus países de destino y de origen, ya sea que regresen a este o le presten apoyo a distancia. Para aprovechar este potencial se requieren mecanismos más sencillos, más baratos, más transparentes y flexibles para reconocer las cualificaciones académicas y las competencias profesionales (incluyendo las de los docentes) y para tener en cuenta el aprendizaje previo que no ha sido convalidado o certificado.

Los países deben dar seguimiento a los compromisos del Pacto mundial para una migración segura, ordenada y regular con respecto al reconocimiento mutuo de las cualificaciones, y llevar a su término las negociaciones relativas al proyecto de Convenio mundial sobre el reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior, para que este pueda ser aprobado en 2019. Los organismos de evaluación y de autorización y las instituciones académicas deberían armonizar sus requisitos y procedimientos a nivel bilateral, regional y mundial, trabajando en colaboración con los gobiernos y las organizaciones regionales e internacionales. Unas normas comunes para la titulación, mecanismos de garantía de calidad y programas de intercambio académico pueden respaldar el reconocimiento de las cualificaciones.

ATENDER A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS MIGRANTES Y LAS PERSONAS DESPLAZADAS EN EL MARCO DE LA AYUDA HUMANITARIA Y PARA EL DESARROLLO

Si bien dos tercios de los migrantes internacionales se dirigen a países de altos ingresos, 9 de cada 10 refugiados son acogidos por países de ingresos bajos y medios, lo cual requiere el apoyo de los donantes internacionales. Para satisfacer las necesidades, se debería multiplicar por diez el porcentaje dedicado a la educación en la ayuda humanitaria. Una solución más sostenible es que la comunidad internacional cumpla con el compromiso del Pacto Mundial sobre los Refugiados y el Marco de Respuesta Integral para los Refugiados, encaminado a vincular la ayuda humanitaria y la ayuda al desarrollo desde las primeras etapas de una crisis, promoviendo una enseñanza integradora para las poblaciones refugiadas y de acogida. La educación debe incluirse en la formulación de la respuesta, especialmente en lo que respecta a la educación y la atención de la primera infancia. También debe formar parte de un paquete integral de soluciones que involucre a otros sectores, por ejemplo vivienda, nutrición, agua, saneamiento y protección social. Los donantes deben reflejar estas reformas en sus intervenciones humanitarias. Aprovechando el impulso creado por el fondo “La educación no puede esperar”, deben desarrollar capacidades de evaluación de las necesidades y trabajar mancomunadamente con la planificación para reducir la brecha entre el ámbito humanitario y el desarrollo y catalizar una financiación multianual previsible.

Migración, desplazamiento y educación:

CONSTRUYENDO PUENTES, NO MUROS

La edición 2019 del *Informe de seguimiento de la educación en el mundo* examina la incidencia de la migración y los desplazamientos en la educación considerando todos los movimientos de población: dentro y fuera de las fronteras, voluntarios y forzados, con fines de empleo y de educación. Examina asimismo los progresos realizados con miras a la consecución del objetivo de educación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

En vista de la creciente diversidad, el informe analiza cómo la educación puede construir sociedades incluyentes y ayudar a las personas a ir más allá de la mera tolerancia y aprender a vivir juntos. Al proporcionar educación, se construyen puentes; si dicho suministro es desigual, levanta barreras entre los migrantes y refugiados y las comunidades que los acogen.

Dos nuevos pactos mundiales sobre los migrantes y refugiados reconocen el papel de la educación y establecen objetivos acordes con el compromiso mundial de no dejar a nadie atrás. Este informe es un conjunto de herramientas vital para la aplicación de estos pactos. Aborda temas de política que abarcan los migrantes estacionales, la concentración de las escuelas rurales, los planes de estudio interculturales, la inclusión de los refugiados en los sistemas educativos nacionales y la lucha contra la segregación, el reconocimiento de las cualificaciones, la orientación de la financiación escolar a destinos específicos, una ayuda humanitaria más eficaz dedicada a la educación, y la preparación de los docentes para hacer frente a un alumnado de gran diversidad.

Este resumen del Informe exhorta a los países a considerar la educación como una herramienta para gestionar la migración y los desplazamientos y una oportunidad para quienes la necesitan.

La educación es un derecho humano y un vector de transformación para la erradicación de la pobreza, la sostenibilidad y la paz. Las personas que se desplazan, ya sea para trabajar o para estudiar, y de forma voluntaria o forzosa, no dejan atrás su derecho a la educación. En el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019 se ponen de relieve el enorme potencial que encierra la educación de los migrantes y los desplazados y las oportunidades que deben ofrecerse para que tengan acceso a una educación de calidad.

António Guterres, Secretario General de las Naciones Unidas

Este informe recoge los datos existentes sobre las migraciones y la educación y pone de manifiesto una oportunidad increíble, señalando asimismo dónde y por qué pueden surgir desventajas educativas. Y se presenta en un momento en el que la comunidad internacional se esfuerza por alcanzar los ODS y aprovechar los beneficios significativos que conlleva la migración a nivel mundial.

William Lacy Swing, Director General de la Organización Internacional para las Migraciones (1 de octubre de 2008 – 30 de septiembre de 2018)

Este informe proporciona razones muy convincentes para la importancia asignada a la educación en el Pacto Mundial sobre los Refugiados y el imperativo de incluirlos en los sistemas nacionales de educación y en los planes del sector educativo.

Filippo Grandi, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados

