

Poblaciones migrantes: ¿Cuál es el futuro de su educación?

Migrant populations: What is the future of their education?

Carlos Rosales López^{1,a} 

¹ Universidade de Santiago de Compostela, España

 ^acarlos.rosales@usc.es

Recibido: 06/02/2024; Aceptado: 02/10/2024

Resumen

A partir del estudio del último Informe de la UNESCO (2021), *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, en el que se presta una especial atención a las poblaciones minoritarias y migrantes, el objetivo de este trabajo es poner de relieve las carencias que en estos momentos existen a nivel social y educativo para proporcionar una educación de calidad a este sector de la población y presentar orientaciones para su mejora en el futuro. Se estudian características de los movimientos migrantes y sus dificultades de acceso a los servicios educativos. Se analizan condicionantes para la mejora de su educación en relación a las actitudes de acogida social, a las características de la organización de la enseñanza y a la formación del profesorado. Se ha utilizado una metodología basada en el estudio de bibliografía especializada y documentos de instituciones como la UNESCO, como el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo correspondiente a 2019 y proyectado de manera específica en poblaciones migrantes, se hace referencia asimismo a la Declaración de N. York para Refugiados y Migrantes de 2016, al Pacto mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular promovida por la ONU en 2018 y al Pacto Mundial sobre Refugiados de 2018. Este trabajo concluye con la realización de una serie de propuestas para la mejora cualitativa de la educación de poblaciones migrantes relativas a su acogida social, a su integración en el sistema educativo y a la mejora en la formación y provisión de profesorado

Palabras clave: Pacto social; futuros de la educación; poblaciones migrantes; acceso a la educación; organización de la enseñanza; función docente.

Abstract

Based on the study of the latest UNESCO Report (2021), *Reimagining our futures together. A new social contract for education*, in which special attention is paid to minority and migrant populations, the objective of this work is to highlight the deficiencies that currently exist at a social and educational level to provide quality education to this sector of the population, and present guidelines for its improvement in the future. Characteristics of migrant movements and their difficulties in accessing educational services are studied. Conditions for improving their education are analyzed in relation to social reception attitudes, the characteristics of the teaching organization and teacher training. A methodology has been used based on the study of specialized bibliography and documents from institutions such as UNESCO, such as the World Education Monitoring Report for 2019 and specifically projected on migrant populations, reference is also made to the Declaration of New York for Refugees and Migrants of 2016, to the Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration promoted by the UN in 2018 and to the Global Compact on Refugees of 2018.

This work concludes with the realization of a series of proposals for the qualitative improvement of the education of migrant populations related to their social reception, their integration into the educational system and the improvement in the training and provision of teachers.

Keywords: Social pact; futures of education; migrant populations; access to education; organization of teaching; teaching role.

INTRODUCCIÓN: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Recientemente la [UNESCO \(2021\)](#), ha publicado un Informe que denomina *Reimaginar los futuros de la educación. Un nuevo contrato social por la educación*, fruto del trabajo durante dos años de una comisión internacional presidida por Shale-Work Zewde. En él se aboga por la construcción de un contrato social en torno a unas nuevas formas de educación, capaces de dar respuesta a los serios problemas que plantea a la vida de las personas el deterioro del medio ambiente, la regresión en ciertas formas de convivencia y el importante cambio tecnológico en las formas de comunicación. Una de las características destacables en este documento es la progresión en una línea de trabajo ya clásica en la UNESCO, presente en los grandes estudios de Faure de los años setenta y de Delors y Morin en los años noventa del siglo XX. En estos documentos se aportaron grandes ideales y orientaciones de actuación relativas por ejemplo a la extensión de la educación a lo largo de toda la vida de las personas, al fortalecimiento de la sociedad del conocimiento, al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, la capacidad de convivir, la de actuar en nuestro entorno, la de valorar la dimensión humana de la vida, o la de desarrollar una conducta ética.

Una visión retrospectiva de la evolución que ha experimentado la educación en las últimas décadas, da a conocer la existencia de una creciente expansión de la misma en cuanto a edades y capacidades, en cuanto a estratos sociales, en cuanto a culturas y niveles socioeconómicos, en definitiva, en todas las situaciones y circunstancias en las que se pueda encontrar la persona. ([Rosales, 2022](#)) Pero al tiempo persisten carencias tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa que es necesario superar en el futuro, especialmente las vinculadas con los países menos desarrollados, con la discriminación de niñas y mujeres y con las minorías indígenas y poblaciones migrantes. Ya en el informe de la UNESCO correspondiente a 2017-2018, la directora general de la institución afirmaba en el prólogo del mismo que en ese momento existían 269 millones de niños y jóvenes sin escolarizar. Y recientemente Liyuan Pen (2021), delegada de la UNESCO para la igualdad de género, se refiere a ciento treinta millones de niñas sin escolarizar en los años previos a la pandemia, cifra que se incrementó considerablemente tras el cierre de escuelas. A los niños y niñas sin escolarizar hay que agregar una enorme cantidad de niños/as escolarizados en precarias condiciones y durante periodos de tiempo insuficientes como para asegurar el aprendizaje de conocimientos y competencias básicas. Existe además una considerable cantidad de personas adultas que son analfabetas por no haber acudido en su infancia o juventud a un centro escolar. No se han cumplido por lo tanto, los objetivos fijados en la Conferencia de Dakar para 2015 ni en cuanto a la escolarización básica universal ni sobre la reducción del analfabetismo ni sobre la igualdad de género. Será preciso confiar en mayores logros para 2030 según los ODS, o de manera más amplia para 2050 según el nuevo marco temporal contemplado en el informe *Reimaginar juntos los futuros de la educación*. Hay que destacar que los déficits generales tanto en sentido cuantitativo como cualitativo afectan de manera especial a determinados sectores de la población como las poblaciones migrantes. La superación de estas carencias, da a conocer que la educación del futuro se caracterizará por la capacidad de las comunidades locales y la comunidad global para avanzar más allá de los límites clásicos de la educación.

El nuevo Informe de la [UNESCO \(2021\)](#), parte de una reflexión crítica sobre las características de la naturaleza, agredida por un desarrollo poco controlado, así como de la sociedad, en la que se registran procesos de regresión en los derechos de las personas y la democracia. Se considera al tiempo, que existen importantes motivos para la esperanza, dada

la creciente sensibilidad ecológica y el desarrollo de importantes dinámicas de fortalecimiento de los derechos de la ciudadanía. En el Informe se considera que la educación puede constituir un valioso instrumento para la mejora del mundo. Y para ello se fundamenta en dos importantes principios. El primero consiste en garantizar el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida, entendiendo de manera implícita al mismo, el derecho a la información, la cultura y la ciencia. El segundo consiste en reforzar la educación como un bien público y común, como una forma de bienestar compartido. En el documento se realiza una fuerte apuesta por la solidaridad y la cooperación internacional a fin de superar la discriminación, la marginación y la exclusión. Se considera que “debemos esforzarnos por garantizar la igualdad de género y los derechos de todos independientemente de la raza, el origen étnico, la religión, la discapacidad, la orientación sexual, la edad, la ciudadanía” (p.9). En esta misma línea se afirma que “debemos tener en cuenta en particular las necesidades educativas de los solicitantes de asilo, los refugiados, los apátridas y los migrantes mediante la cooperación internacional y el trabajo de las instituciones mundiales” (p.10)

En el Informe se atribuye un importante protagonismo a las escuelas. Se considera que deben protegerse pues son lugares en los que se promueve la inclusión, la equidad y el bienestar individual y colectivo. Se valoran los planes de estudio de carácter ecológico, intercultural e interdisciplinar, capaces de fomentar en los alumnos un aprendizaje crítico. Se considera muy importante el papel de los docentes en el desarrollo del pacto educativo, como profesionales capaces de generar conocimiento e innovación.

En el nuevo Informe de la UNESCO se asocia fuertemente el derecho a la educación al derecho a la información que ha de ser veraz, contrarrestando los peligros de una información errónea. Se dice: “Es necesario ampliar el derecho a la educación a fin de que sea permanente y abarque el derecho a la información, la cultura, la ciencia y la conectividad.” (p.9) El conocimiento se basa en la investigación: “un nuevo conocimiento social requiere un programa de investigación colaborativo de alcance mundial” (p.9). Y se considera que las universidades y centros de educación superior pueden desempeñar un destacado papel en este sentido.

Intensamente vinculados con el derecho a la educación y a la comunicación están los conceptos de *ciencia abierta* y *lectura comprensiva*. La UNESCO se esfuerza por el desarrollo de una cultura de ciencia abierta que haga posible el libre acceso de científicos y ciudadanos en general a los conocimientos con independencia del lugar en que se produzcan. Este concepto implicará necesariamente la desaparición de barreras económicas y políticas existentes en la actualidad, que se manifiestan en la posesión por los países más ricos del mundo de la mayor parte de equipos y proyectos de investigación, el acaparamiento de patentes y las dificultades para compartirlas con países menos desarrollados. El concepto de lectura comprensiva alude a un primer paso, a un instrumento imprescindible para que las personas puedan lograr una comprensión crítica de la realidad, de sus derechos y deberes y de los procesos a seguir para hacerlos efectivos. Se trata de un concepto estrechamente vinculado al aprendizaje lingüístico, que afecta de manera especialmente intensa a minorías indígenas y poblaciones migrantes, que en estos momentos tienen grandes dificultades para que sus hijos aprendan en su lengua materna. Ello les priva del acceso a su propia cultura, que de forma oral han comenzado a aprender en el hogar. La imposición de lenguas oficiales en los países de acogida o en situaciones neocoloniales constituye de hecho una dificultad añadida para el acceso de las poblaciones minoritarias y migrantes a la capacidad lectora. Ello se pone de relieve en el Informe de la UNESCO (2017-2018, cap. 13, 246):

El uso insuficiente de las lenguas locales en la enseñanza es una de las posibles razones del bajo nivel de alfabetización en el África subsahariana. En sistemas que daban prioridad a las lenguas locales, el 69% de los adultos con cinco años de educación podían leer una frase, en comparación con el 41% de los adultos que habían recibido educación en parte o totalmente en lenguas coloniales.

En este trabajo se reflexiona sobre las características de la educación de las poblaciones migrantes, un tema que en el último Informe de la UNESCO sobre los futuros de la educación se considera con especial interés. Se presentan como **objetivos** prioritarios el estudio de las características del acceso de estas gentes a los servicios educativos, el análisis de, las actitudes de acogida social, las formas de organización de la enseñanza y las características del profesorado. Se pondrán de relieve aquellos aspectos en los que un futuro pacto por la educación ha de incidir de manera especial.

Se ha utilizado una **metodología** basada en el análisis de documentos relevantes como el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo elaborado por la UNESCO en 2019 proyectado precisamente sobre poblaciones migrantes. Y de manera específica, la Declaración de New York para Refugiados y Migrantes, firmada en 2016 por 193 países; el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular, promovido por la ONU y firmado por 164 países en la Conferencia de las Naciones Unidas, que tuvo lugar en 2018 en Marruecos y el Pacto Mundial sobre Refugiados, en el que se renuevan los compromisos asumidos en la Convención de 1951; se adoptó en la Asamblea General de las Naciones Unidas días después del anterior, en diciembre de 2018 con 181 votos a favor. En él se realiza una nueva propuesta para los refugiados y las comunidades de acogida.

MOVIMIENTOS MIGRATORIOS: MIGRACIÓN INTERNA, EXTERNA Y DESPLAZADOS

Los movimientos migratorios constituyen una importante realidad a nivel mundial. Las gentes se trasladan de unos lugares a otros en función de diversos motivos. La UNESCO, en su Informe Mundial sobre la Educación en 2019 clasifica estos movimientos migratorios en tres categorías: migración interna, migración internacional y desplazados. Según este Informe, en términos generales una de cada ocho personas se considera migrante interno, una de cada treinta, migrante externo y una de cada ochenta migrante desplazado por conflictos o desastres naturales. Una parte muy importante de las poblaciones migrantes son niños, en torno a 50 millones y dentro de esta cifra, un número creciente de ellos no están acompañados. Se trata de menores de dieciocho años que han perdido o se han visto abandonados por sus familiares en el proceso de migración o una vez en el país receptor.

Las personas migrantes tienen derecho a la educación por difíciles y diversas que sean las situaciones en las que se encuentren. Este derecho, que se fundamenta en la Proclamación Universal de los Derechos Humanos de 1948 (art. 26), ha sido reconocido en muy diversos tratados y convenios internacionales a lo largo del tiempo.

En el Pacto Mundial para la Migración Segura (ONU, 2018a), se considera como un objetivo fundamental proporcionar a los migrantes el acceso a servicios básicos:

Nos comprometemos a velar porque todos los migrantes, independientemente de su estatus migratorio, puedan ejercer sus derechos humanos accediendo a los servicios básicos en condiciones de seguridad (Objetivo 15)

Y para conseguir este objetivo, se proponen acciones como las siguientes:

Proporcionar una educación inclusiva y equilibrada de calidad a los niños y jóvenes migrantes y facilitar el acceso a oportunidades de aprendizaje durante toda la vida, por ejemplo aumentando la capacidad de los sistemas educativos y facilitando el acceso sin discriminación al desarrollo de la primera infancia, la enseñanza académica para los menores que no puedan acceder al sistema académico, la formación profesional y en el empleo y la formación técnica y lingüística y fomentando las alianzas con todas las partes interesadas que puedan apoyar esta labor

En la misma línea de asegurar el derecho fundamental a la educación, en el Pacto Mundial sobre Refugiados (ONU 2018b), se establece que:

Se movilizará un esfuerzo financiero más directo y se realizarán esfuerzos especiales para minimizar el tiempo de absentismo escolar de niñas y niños refugiados, idealmente para que no superen los tres meses tras su llegada

En el Informe de la UNESCO (2019) considera que la educación influye de forma relevante en el desarrollo de una migración satisfactoria, se afirma que favorece la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos (I, 26). No obstante, la relación entre migración y educación es muy compleja y presenta características diferentes en caso de migración interna, externa o debida a desplazamientos. En el mismo informe se asocia el contenido de los pactos sobre Migración Segura y sobre Refugiados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible para educación, concretamente del 4, en el que se “propone garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, y se realizan las siguientes recomendaciones:

- Proteger el derecho a la educación de los migrantes y las personas desplazadas
- Incluir a los migrantes y las personas desplazadas en los sistemas educativos
- Conocer y planificar las necesidades educativas de los migrantes y las personas desplazadas
- Reflejar con exactitud en la educación las historias de migración y desplazamientos para contrarrestar los prejuicios
- Preparar a los maestros de migrantes y refugiados a enfrentar la diversidad y las dificultades
- Aprovechar el potencial de los migrantes y las personas desplazadas
- Atender las necesidades educativas de los migrantes y las personas desplazadas en el marco de la ayuda humanitaria y para el desarrollo.

Ahora bien, si una meta importante es que gentes migrantes tengan acceso a servicios educativos en todos los lugares y circunstancias en que se encuentran, otra meta fundamental es lograr que estos servicios sean de calidad, de modo que los alumnos migrantes puedan realizar progresos significativos en sus aprendizajes y en su formación global. Sin embargo, en la actualidad este objetivo no se está cumpliendo. Las encuestas PISA 2012 y 2015 ponen de relieve que los alumnos migrantes obtienen calificaciones considerablemente inferiores a los nativos en las materias básicas de lengua y matemáticas en los países de la OCDE (UNESCO 2017). Estas diferencias persisten en una segunda generación. La falta de resultados esperados y el incremento del abandono escolar tienen lugar no solo en el caso de las migraciones internacionales sino también en las intranacionales, como pone de relieve el Informe Mundial de Seguimiento de la Educación (UNESCO, 2019 II, 17) cuando da a conocer que las oportunidades educativas de menores en situación de migración interna pueden verse limitadas en función de condicionantes vinculadas con la legislación, la administración o la pobreza.

Migración interna

La migración interna está presente en numerosos países en los que se produce una movilización de gentes desde el ámbito rural al urbano. Los motivos pueden ser muy diversos, fundamentalmente socioeconómicos en busca de mejores condiciones de trabajo y vida. Los niños y jóvenes migrantes suelen alcanzar mayores niveles de educación en las zonas de destino que los que lograrían en su zona de origen. Sin embargo, esto no siempre es así ya que a veces se encuentran con importantes dificultades de escolarización no solo por exigencias administrativas de certificados diversos, sino porque en general los barrios de las grandes ciudades donde se asientan carecen de servicios públicos adecuados, entre ellos el de educación. Hay un porcentaje importante de alumnos sin escolarizar o precariamente escolarizados. Cuando tan solo migran algunas personas adultas y los niños permanecen en el entorno rural, suelen encontrarse con dificultades para el seguimiento de los programas sin apoyo familiar y a veces con problemas psicosociales.

Dentro de las migraciones internas, un caso especial lo constituyen las migraciones temporales con motivo de trabajo estacional, por ejemplo, en el campo. En muchos casos, los hijos de trabajadores no cuentan con guarderías y colegios a los que asistir. A veces acompañan a sus padres y son utilizados como mano de obra complementaria. En países como Somalia, Mongolia y Sudán los hijos de pastores presentan grandes carencias en este sentido, aun cuando se han puesto en práctica estrategias diversas como escuelas móviles o internados. Otro caso con características peculiares es el de las poblaciones indígenas, que han sido objeto en el pasado de políticas de asimilación obligándolas a adoptar la lengua y las culturas mayoritarias. La erosión de sus culturas ha sido especialmente intensa cuando han emigrado de los entornos rurales a los urbanos.

En las últimas décadas y coincidiendo con un éxodo creciente de población de zonas rurales a urbanas, muchos países han procedido al cierre de pequeñas escuelas o a su fusión en otras mayores. En algunos países se han llevado a cabo iniciativas de gran interés. Así, en España se crearon los Colegios Rurales Agrupados. (CRAS), en los que los profesores especialistas se trasladan de unos centros a otros, evitando el traslado de los alumnos. En Chile se crearon microcentros rurales para la reunión y trabajo conjunto del profesorado. Pocos países han optado por el mantenimiento de las pequeñas escuelas asumiendo su mayor coste de mantenimiento. En estos casos se ha tenido en cuenta que la calidad de la educación en ellas es normalmente superior, con menos problemas de disciplina y de absentismo, según registra el programa de evaluación PISA, 2015.

Migración externa

Según el informe de la UNESCO (2019, cap. III), el número de migrantes extranjeros se elevaba al 3,4% de la población mundial en 2017, es decir, unos 258 millones de personas. Esta migración tiene lugar en determinadas direcciones: de Europa oriental a Europa occidental, de África septentrional a Europa meridional, de Asia meridional a los países del Golfo, de México a EE.UU., existiendo además diversas zonas más reducidas de migración.

La educación influye y se ve influida de manera importante por los movimientos migratorios. Las gentes que migran suelen tener unos niveles educativos superiores a los que no lo hacen y una vez en los países de acogida continúan con sus trayectorias formativas a un ritmo mayor que si hubieran permanecido en su país de origen. Ahora bien, la adaptación a los nuevos sistemas educativos es para ellos difícil. A veces se les exigen numerosos certificados

para su escolarización. A veces no se tienen en cuenta sus expedientes académicos o no se les realiza una adecuada evaluación diagnóstica. A veces no se les presta suficiente apoyo para vencer dificultades idiomáticas o de otro tipo.

Cuanto menor sea su edad de ingreso en el nuevo sistema educativo, mejor será su trayectoria de estudios. Así, si llegan teniendo siete años, probablemente tendrán más éxito que si llegan teniendo catorce. A veces los nuevos sistemas educativos les obligan a elegir tempranamente itinerarios y los alumnos migrantes suelen ser asignados a programas de formación profesional, resultándoles muy difícil acceder después a estudios de carácter superior. En términos generales y según evaluaciones PISA (2012, 2015), los alumnos migrantes presentan mayor nivel de absentismo que los nativos y un menor éxito escolar, que se detecta no solo en la primera generación sino también en la segunda, mitigándose en la tercera.

La UNESCO hace referencia en su Informe (2019), de manera específica entre los migrantes internacionales a los menores no acompañados y a los apátridas como dos colectivos especialmente vulnerables, con grandes dificultades de escolarización en función de los requisitos administrativos que se les exigen y en el caso de menores no acompañados por la especial necesidad de asistencia psicosocial y orientadora.

Desplazados

La UNESCO (2019, cap. IV) estima que existen 87 millones de desplazados en el mundo, de los cuales 25 son refugiados y 19 desplazados a causa de conflictos y catástrofes naturales. De manera específica en su Informe se afirma que según el Marco de Acción para la educación en 2030,

los desastres naturales, las pandemias y los conflictos, así como los desplazamientos internos y transfronterizos resultantes pueden dejar a generaciones completas traumatizadas, sin educación y poco preparadas para contribuir a la recuperación social y económica de su país o región (UNESCO, 2019, cap. IV)

La mayor cantidad de población desplazada se encuentra en unos pocos países. Así, por ejemplo, Turquía acoge a 3,5 millones. Una enorme cantidad de desplazados, en torno al 39% viven en campamentos o en centros colectivos (ACNUR, 2018), principalmente en África subsahariana. Los datos sobre escolarización y calidad de educación de refugiados y desplazados son escasos, pero en general se considera que existe una gran carencia de instalaciones y recursos, así como de profesorado. Se recomienda la simplificación de trámites y requisitos para la escolarización, así como la provisión de profesorado preparado para el trabajo con gentes de notable diversidad cultural y lingüística. Profesores que estén también capacitados para prestar apoyo psicosocial a sus alumnos. En el Informe de la UNESCO (2019, cap. IV) se considera que la seguridad escolar de estos colectivos deberá fundamentarse en pilares como instalaciones seguras, gestión de catástrofes y educación para la resiliencia y la reducción de riesgos. Y en concreto, se hace referencia a Estados insulares del Pacífico, en los que la planificación educativa debería prever la frecuencia de agentes naturales extraordinarios y su incidencia en instalaciones y procesos educativos.

INFLUENCIA SOCIAL

El desarrollo pleno del derecho a la educación solo puede conseguirse en un contexto social favorable al ejercicio completo de los derechos humanos y la plena inclusión de las personas en la comunidad. Los principios de interculturalidad se ven así englobados por los de igualdad, equidad y justicia social. Lograr este estatus social no parece posible si no se superan obstáculos tradicionalmente arraigados en las sociedades receptoras y en toda la comunidad en general. Uno de estos obstáculos es la prevalencia de concepciones estereotipadas sobre determinados grupos sociales. Dentro de una misma comunidad se ha considerado a veces a las personas de clase social baja y a las pertenecientes a minorías étnicas y culturales como menos dotadas o menos dispuestas a la hora de realizar estudios. Y en el plano real, las calificaciones y niveles de absentismo y fracaso escolar entre ellos, han sido considerablemente superiores a los correspondientes a una clase social media o media-alta de la población nativa. Sin embargo, la investigación socioeducativa en las últimas décadas, ha puesto de relieve que en realidad el factor causante de este desequilibrio es el sistema educativo y la institución escolar, que están diseñados de forma especialmente adaptada para alumnos de clase media o alta. Los lenguajes que utilizan y los valores que fomentan se corresponden más claramente con ellos que con los alumnos pertenecientes a una clase social baja/deprimida.

En el caso de alumnos/as migrantes, la influencia social de conceptos estereotipados puede ser notablemente intensa, englobando a las personas en una concepción general de su grupo, a veces muy sesgada en sentido negativo en relación con las comunidades de acogida. De tal modo que dichas concepciones estereotipadas dan lugar a un doble efecto negativo. Por una parte, de rechazo y minusvaloración en el grupo de acogida o en determinados miembros del mismo, y por otra parte, de desmotivación y depresión en miembros de la minoría si al final interiorizan aquellos rasgos negativos que les atribuyen. Existe un componente histórico tradicional difícil de superar en sociedades de acogida, antiguas potencias colonizadoras que durante siglos consideraron su cultura superior y encontraron y encuentran justificada su imposición a otras que consideran inferiores. Esta creencia perdura aun a nivel popular cuando se da la ignorancia del importante progreso democrático que desde mediados del siglo XX se ha producido a partir de la Proclamación Universal de los Derechos Humanos (1948). En numerosos convenios y tratados internacionales se viene haciendo hincapié en la necesidad de extender de manera universal los derechos fundamentales, entre ellos el de la educación, a las poblaciones migrantes y minoritarias. A nivel administrativo generalmente se conocen y adoptan medidas tendentes a fomentar la igualdad y la equidad dentro de una aspiración a la justicia social. Pero hay que advertir que determinados sectores de información no contribuyen positivamente, sino todo lo contrario, potenciando prejuicios y reacciones de rechazo.

Esta realidad de grupos migrantes en la actualidad es semejante a la que experimentan numerosas minorías etnoculturales en países en principio plurales desde hace décadas como los EE.UU. [Ch. Sleeter \(2020\)](#) da a conocer en este sentido la realidad cultural de este país, en cuyas escuelas públicas en 2018, el 48% de alumnos eran blancos, el 28% latinos, el 15% afroamericanos, el 5% asiáticos, el 1% indios americanos y el 3% de otros grupos. Los alumnos pertenecientes a minorías obtienen sistemáticamente peores calificaciones que los blancos y sus tasas de abandono son muy superiores. Un análisis del currículo y de los materiales didácticos pone de relieve según Sleeter y otros autores que se ofrece en ellos una visión jerarquizada de la sociedad con predominio de la cultura blanca y notable ausencia de características de las culturas minoritarias. Los alumnos pertenecientes a minorías no

se ven mínimamente representados. Esta minusvaloración en los planes de estudio es a su vez reflejo de una sociedad asimétrica que sigue considerando a la raza blanca como dominante y relega las culturas minoritarias. La experiencia realizada con planes de estudio étnicos, pone de relieve la capacidad de los mismos para potenciar un mayor nivel de éxito en alumnos de minorías. Pero a su realización y extensión sigue oponiéndose una fuerte tradición conservadora, que los considera negativos para el predominio de la cultura blanca.

A nivel más específico, en el ámbito familiar la existencia o no de prejuicios hacia las poblaciones migrantes y minoritarias presenta diversas manifestaciones, a veces de gran influencia. Así, en la elección que las familias nativas realizan de los colegios para sus hijos. Pueden tratar de evitar la presencia de niños/as migrantes, con lo cual provocan una diferenciación de centros y pueden dar lugar a efectos no deseables de guetización cuando los niños/as migrantes solo pueden acceder a determinados colegios que no han elegido los nativos. Por otra parte, las familias de niños/as migrantes pueden animar en mayor o menor medida a sus hijos/as a convivir con niños/as nativos. Y pueden preocuparse con mayor o menor intensidad por la asistencia regular de sus hijos/as a los centros escolares.

ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

A partir del análisis del Informe de la UNESCO (2019), así como de diversas evaluaciones PISA (2012, 2015), resulta recomendable, desde una perspectiva pedagógica el desarrollo de una enseñanza plenamente inclusiva, capaz de superar antiguas tendencias, aun vigentes en algunos países a la asimilación o la segregación. En una enseñanza inclusiva alumnos/as de diversas etnias y culturas se comunican, interactúan, aprenden a conocer y a comprender de forma crítica el carácter diverso de la sociedad. Un sistema de enseñanza inclusiva introduce en sus objetivos y contenidos de aprendizaje componentes de carácter multicultural y promueve en los alumnos la utilización de técnicas de trabajo colaborativo. Se fomenta, a través de diversas estrategias una matriculación abierta en los centros escolares y los proyectos educativos de estos, así como los planes que los conforman se adaptan a la estimulación de la inclusión educativa. De manera específica, se promueve el ingreso de alumnos/as migrantes en los colegios ya a nivel de educación infantil pues ello potencia unos mejores resultados en su trayectoria escolar (PISA, 2012) así como actitudes interculturales constructivas.

Se recomienda asimismo la desaparición de itinerarios tempranos diferenciados pues dan lugar de hecho a la discriminación en las trayectorias formativas. Por ejemplo, un estudio comparativo del progreso académico de alumnos/as de segunda generación en Francia y Gran Bretaña, pone de relieve la existencia de mejores niveles de éxito en estos últimos. (Ichou, 2015). La mayor diferencia entre los sistemas educativos de ambos países se da a nivel de bachillerato, más rígidamente organizado en Francia, donde los alumnos/as inmigrantes han de elegir antes una rama profesional o general de estudios, con escasas posibilidades de cambiar posteriormente. Los expedientes académicos de alumnos/as migrantes por lo general más bajos, determinan su orientación hacia itinerarios profesionales y su dificultad para acceder a los estudios generales.

Los colegios en los que se da la convivencia de niños/as nativos con migrantes deberían prestar una especial atención a sus características. Es preciso un diagnóstico de su formación y aprendizajes, así como de necesidades de orientación psicosocio-educativa. En relación a los datos que aporte cada alumno/a sobre estudios previos y de la evaluación que en el propio

centro se realice, el alumno/a deberá ser inscrito en un grupo del nivel que le corresponda. En el Informe de la [UNESCO \(2019\)](#) se dice al respecto:

En los países de la OCDE se suele incorporar a los recién llegados en clases correspondientes a su edad, proporcionándoles apoyo lingüístico, aunque solo un tercio de los países evalúan la competencia lingüística a su llegada... Los países deberían proporcionar programas facilitadores lingüísticos y de otros tipos para los inmigrantes (Cap. III, 47-48)

En España la escolarización de alumnos/as inmigrantes se lleva a cabo de acuerdo con la ley 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros, modificada por la ley 8/2000 que prescribe que los niños/as inmigrantes sean objeto de una evaluación diagnóstica y se los adscriba al nivel que les corresponda de acuerdo con los resultados de la misma. Una vez escolarizados han de contar con programas de apoyo para el aprendizaje cultural y lingüístico. ([Rubia, 2020](#))

Las investigaciones que en las últimas décadas se han venido realizando sobre las características de la escolarización de niños/as inmigrantes en nuestro país, ponen de relieve ([Etxeberría y Elósegui, 2010](#)) que estos niños/as se concentran fundamentalmente en los colegios públicos, siendo prácticamente nula su presencia en los privados. En cuanto a su rendimiento en el aprendizaje, según resultados de las encuestas PISA, se constata que son inferiores en lengua, matemáticas y ciencias. Se manifiestan también deficiencias en los programas de apoyo y falta de preparación profesional en gran parte del profesorado. En el ámbito social se ha producido un endurecimiento de las normativas española y europea en torno a la inmigración y se registra cierto crecimiento de reacciones de rechazo.

En algunos países han utilizado aulas temporales de adaptación lingüística y cultural, en las que se ubicaba a estos alumnos/as para que aprendieran el idioma y la cultura de la sociedad de acogida. Sin embargo, estas aulas, que respondieron en principio a una intención compensatoria como las escuelas puente, en la práctica se han manifestado ineficaces y segregadoras ([González, Rodríguez, 2020](#)). Se basan en la consideración de que los alumnos/as migrantes presentan un déficit lingüístico y cultural que han de superar para poder integrarse. Las aulas temporales se diseñaron para retener a alumnos migrantes el menor tiempo posible fomentando en ellos el aprendizaje de la lengua y la cultura de la población de acogida. Los alumnos deberían transferirse pronto a las aulas ordinarias. Pero en la realidad no ha sido así, permaneciendo en ellas a veces más de un curso y teniendo dificultades sus profesores para que fueran aceptados por sus compañeros en las aulas ordinarias ([Vargas, Macía y Aguilera, 2020](#)).

En síntesis, desde una perspectiva pedagógica se apuesta por una inclusión plena de alumnos migrantes y en general de todo tipo de alumnos (con dificultades de aprendizaje, de distinta clase social, de diferente género, de cultura diferente...) en aulas ordinarias, en las que se considera cada vez más necesario contar con profesorado de apoyo e incrementar la ayuda tutorial.

FUNCIÓN DOCENTE

Para la puesta en práctica de una educación intercultural, el profesorado deberá poseer una preparación profesional adecuada y sobre todo, una buena sensibilidad intercultural que le permita abrirse al respeto, consideración y desarrollo de lenguas y culturas de alumnos migrantes juntamente con las correspondientes a los nativos.

Si hacemos referencia a algunos estudios de opinión del profesorado (Cernadas; Lorenzo; Santos, 2019), existe una clara predisposición en ellos/as para el desarrollo de una enseñanza intercultural, aun cuando no se haya recibido una formación adecuada a esta tarea. En el análisis de planes de estudio de maestros/as y pedagogos/as, así como en los de profesores de educación secundaria, se constata una presencia nula o anecdótica de temas interculturales. Aparecen algunos temas en materias optativas o se hacen referencias puntuales. En todo caso, los planes no garantizan que todos los futuros profesores/as sean conocedores y sensibles a la interculturalidad (Cernadas; Lorenzo; Santos, 2019). E. Aventosa (2020) ha realizado una investigación basada en el análisis de planes de estudio de una muestra de universidades públicas y privadas en España. Se trataba de identificar la existencia de asignaturas relacionadas con siete importantes temas de la Agenda 2030 como la interculturalidad, la convivencia, la igualdad de género, la educación inclusiva, valores, sostenibilidad y medio ambiente. Pues bien, los resultados dan a conocer una presencia mayoritaria de la inclusión proyectada en alumnos con necesidades especiales, pero menos presencia de la interculturalidad y menos aún de la convivencia y la igualdad de género. La autora de la investigación considera que existe una fuerte inercia en centros y departamentos a mantener contenidos tradicionales y rechazar la introducción de nuevos temas. Y considera que es preciso que las administraciones tomen la iniciativa para la promoción de cambios sustanciales en los planes de estudio.

No obstante, hay que advertir que la educación intercultural como otros importantes temas de carácter socioeducativo como la educación para la salud, la educación ambiental o para la igualdad, son contenidos que rebosan ampliamente los márgenes de una determinada disciplina y requieren un tratamiento transversal. Todo el plan de estudios de un futuro profesor/a debería ser sensible al desarrollo de conocimientos y vivencias sobre estos temas. Es importante asimismo la mejora de los procesos de formación permanente, que deberían desarrollarse cada vez más en el centro escolar. Cada centro y la comunidad en que se ubica, presentan unas determinadas características y por ello la preparación del profesor/a ha de estar en coordinación con las mismas. Así por ejemplo, en Francia los centros escolares de las zonas de educación prioritaria se han convertido en laboratorios para la experimentación de formas de educación adaptadas a alumnos cada vez más heterogéneos. Se ponen en práctica programas novedosos, como el denominado ECLAIR (escuela, colegios y liceos para la ambición, la innovación y el éxito), en 2011 (Mussay Ria, 2014). En estos programas se introducen técnicas de trabajo que a veces suponen un importante contraste con las formas tradicionales de actuar. Entre ellas, Mussay y Ria (2014) se refieren a las denominadas: *puerta abierta*, *cointervención*, *entrevista individualizada* y *pausas reflexivas en el trabajo*.

En la denominada *puerta abierta*, se promueve que los profesores mantengan abierta la puerta de su aula mientras trabajan. En principio se produce una reacción en contra, al considerarlo como un atentado contra su privacidad. Pero con el tiempo toman conciencia de que esta forma de trabajar permite compartir experiencias y problemas y en determinados momentos ser objeto de apoyo ante cuestiones de disciplina o de atención a alumnos con necesidad de apoyo educativo. Se desarrolla un sentido de responsabilidad colectiva que se transfiere también a los alumnos.

La *cointervención* constituye una forma de trabajo colaborativo dentro del aula. Normalmente, un profesor veterano actúa con otro joven. Por ejemplo, uno puede dirigir la actividad del grupo y otro desempeña una tarea de apoyo con determinados alumnos. Esta función puede ser reversible. Es necesario que exista un clima de mutua confianza en función del cual cada profesor no se sienta juzgado. Se manifiesta como una técnica valiosa para la

formación profesional de profesores jóvenes y en general recibe una alta valoración sobre todo por los profesores veteranos.

La técnica basada en la realización de entrevistas individuales de manera sistemática está vinculada al desarrollo de una enseñanza personalizada y al seguimiento tutorial del alumno. En su realización el profesor se ha de plantear la necesidad de crear un clima de confianza con el alumno que permita dialogar sobre cuestiones personales/culturales y sobre cuestiones académicas. Desde una perspectiva formal se deben encontrar “tiempos” para su desarrollo y la gran cuestión que se le plantea al profesor es cómo hacer uso de los datos obtenidos, cómo implicarlos en sus tareas de enseñanza y aprendizaje.

Las pausas reflexivas tienen por objeto hacer visible el trabajo, realizando un balance del mismo. En estas reuniones, la interacción del profesorado veterano y joven se manifiesta especialmente beneficiosa para este.

Se trata de cuatro técnicas claramente utilizables en el ámbito de la educación intercultural. Las dos primeras chocan fuertemente con la arraigada tradición de trabajo individual en nuestro profesorado. No obstante, la segunda, es decir, la cointervención está siendo en cierto modo practicada en nuestros colegios a través de la actuación de profesores de apoyo en aulas ordinarias. Es evidente la conveniencia de un profesor de apoyo en la educación intercultural que pueda colaborar con el profesor ordinario en el uso del lenguaje de niños migrantes y en el asesoramiento a estos para la realización de sus tareas.

La tercera técnica, relativa a entrevistas con alumnos está perfectamente en línea con la responsabilidad tutorial del profesor. Su práctica puede servir para un mejor conocimiento de cada alumno y para la puesta en práctica de estímulos no solo en el ámbito del aprendizaje, sino fundamentalmente en el de la inclusión social y elevación del autoconcepto y satisfacción vital.

La cuarta técnica, pausas reflexivas, constituye una condición mínima para el establecimiento de planes coordinados de enseñanza y la elaboración de proyectos de mejora. Se trata de una práctica ya extendida en numerosos centros, que cuenta con inconvenientes como la falta de tiempo remunerado y el sobreesfuerzo que implica en el profesorado su realización, generalmente fuera de las horas lectivas.

El Informe de la UNESCO (2019), pone de relieve en sus capítulos IV y V las enormes carencias de profesorado a nivel mundial y la falta de capacitación del mismo para hacer frente con éxito a procesos de enseñanza intercultural inclusiva. Algunos ámbitos de necesaria preparación inicial y permanente son los correspondientes al conocimiento de la diversidad cultural, el dominio de idiomas, conocimientos normativos y jurídicos o la capacitación para prestar apoyo psicosocial. Estas carencias se agravan considerablemente en el caso de maestros de alumnos migrantes refugiados en campamentos, en los que se han de hacer cargo de clases muy numerosas, multilingües y con diversidad de niveles. En algunos casos, los maestros han sido habilitados sin poseer el certificado docente necesario y su remuneración es baja e inestable. En su Informe, la UNESCO realiza un fuerte llamamiento para la dotación del profesorado necesario y su formación inicial y permanente, así como para el establecimiento de contratos estables y justos. Así, en su cap IV, pg. 69 se afirma:

Los maestros son la clave de una inclusión exitosa.

Los maestros son a menudo el único recurso disponible para los educandos en entornos de desplazamiento, cuando se carece de aulas y materiales de aprendizaje. No obstante, la inclusión de los desplazados en los sistemas nacionales de educación plantea dificultades relacionadas con la contratación y retención de los docentes. Una proliferación de contratos de corto plazo no regulados y de nivel inferior a la norma, menoscaban las condiciones de trabajo. Los docentes necesitan asimismo una

formación especial para elaborar estrategias de enseñanza que les permitan hacerse cargo de clases superpobladas, multilingües o de diversas edades, y hacer frente al estrés y los traumatismos vinculados con el desplazamiento.

CONCLUSIONES

El nuevo informe de la UNESCO (2021), *Reimaginar juntos nuestros futuros*, coincide en gran parte con los ODS en cuanto a conseguir la plena extensión a todas las gentes del derecho a la educación y la información, pero se plantea un horizonte más ambicioso y a más largo plazo, tomando como referencia 2050. Uno de los retos más ambicioso en este futuro lo constituye la plena atención educativa a poblaciones minoritarias y migrantes, para lo cual es preciso tomar en consideración las características de su situación actual, como se reflejan en el Informe sobre Educación de la UNESCO de 2019. De una manera específica se constata que existe un amplio cuerpo normativo a nivel internacional que protege el derecho a la educación de las gentes migrantes y concretamente de los niños en todos los momentos del proceso migratorio y una vez asentados en un país receptor. Ahora bien, el nivel de cumplimiento de gran parte de estas disposiciones no es el deseable, sino muy irregular, existiendo en este sentido una diversidad de obstáculos de carácter económico, social y organizativo.

Desde una perspectiva económica porque la puesta en práctica de una educación de calidad requiere inversiones en sectores como la formación y dotación de profesorado y especialistas en los centros educativos, la elaboración o adquisición de recursos didácticos adaptados, el apoyo económico a familias de alumnos migrantes, etc.

Desde una perspectiva social, porque una educación democrática e inclusiva solo es viable dentro de comunidades que presenten estas mismas características. La existencia de imágenes sociales sesgadas, el predominio de estereotipos con matices negativos puede constituir una importante dificultad para la inclusión social y educativa plena de las gentes migrantes.

Desde la perspectiva organizativa del sistema educativo porque en el mismo se produce a veces una invasión de estereotipos y prejuicios sociales que inciden negativamente a través de un currículo oculto en el progreso de niños migrantes. Se constata asimismo que determinadas características organizativas como la elección temprana de itinerarios de estudio o el establecimiento en los colegios de aulas temporales de adaptación, no contribuyen a la inclusión y progreso de los alumnos migrantes sino a su segregación respecto a los nativos. Por lo que respecta a la profesión docente, se pone de relieve la escasa formación inicial de futuros maestros y profesores para la llevar a cabo con éxito la educación de minorías migrantes y la necesidad de que se potencie su formación permanente vinculada a los centros escolares y a las comunidades en que se ubican.

Con una proyección de futuro, es evidente la necesidad puesta de relieve en el último documento de la UNESCO, *Reimaginar juntos nuestros futuros*, de establecer un pacto social que concilie esfuerzos institucionales y personales para la superación de los déficits y obstáculos existentes y la intensificación de una actitud de sensibilidad intercultural en todos los ámbitos y niveles. En el contexto social para evitar la estigmatización de minorías y migrantes y potenciar su inclusión. En el plan estudios, para introducir contenidos y metas vinculadas con la educación intercultural. En los centros escolares, para promover en sus proyectos educativos y en los planes que los componen, estímulos para una educación intercultural. Las escuelas podrían convertirse en laboratorios de renovación educativa tal como se pone de relieve los programas franceses ECLAIR.

Referencias

- Aventosa, E. (2020). Análisis comparado de la formación de Maestros y maestras en España respecto al desarrollo de las metas de la Agenda 2030. En Díez Gutiérrez E. J. y Rodríguez Fernández, J. R. *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Octaedro.
- Cernadas, F., Lorenzo, M., Santos, M., (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55/1, 19-37. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>
- Comisión Europea (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe National Policies and Measures*. Luxemburgo Publications Office of the European Union
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana/UNESCO
- Etxeberría, F. y Elósegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*. 16, 235-263.
- Faure, E (1974) *Aprender a ser: la educación del futuro*. Alianza
- González, J. y Rodríguez, R. (2020). Políticas interculturales en las escuelas: significados, disonancias y paradojas. *Educación*, 387, 67-88.
- Ichou, M. (2015). Orige migratoire et inegalités scolaires:étude longitudinale des resultads scolaires des descendants d'inmigrés en France et en Anglaterra. *Revue Française de Pedagogie*, 191, 29-46. <https://doi.org/10.4000/rpf.4742>
- MECD (2014). PISA 2012. *Programa para la evaluación internacional de los alumnos*, INEE.
- MECD (2016). PISA 2015. *Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. INNE
- Moussay, S. y Ria, L. (2014). Nouvelles prescriptions du travail dans les collèges en zone d'éducation prioritaire:quelles transformations de l'activité enseignante? *Revue Française de Pedagogie*, oct-diciemb. 2015. <https://doi.org/10.4000/rpf.4632>
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós
- OIM (2018). Informe sobre las Migraciones en el Mundo. Ginebra
- ONU (2018a). Pacto Mundial sobre Migración Segura, Ordenada y Regular. En <https://www.iom.int/global-compact-migration>
- ONU (2018b). Pacto Mundial sobre Refugiados. En <https://news.un.org/es/story/2018/12/1448171>
- Rosales, C. (2022). El pensamiento sobre la educación a través del tiempo y las culturas. *Innovación Educativa*, 32. <https://doi.org/10.15304/ie.32.8257>
- Rubia, M. (2020). El proceso de migración en relación con la educación del alumnado inmigrante en España. En Fernández-Hawrylak, M.; Heras, M.; Gómez, J.A. *Ampliando horizontes en educación inclusiva*. Universidad.
- Sleeter, Ch. (2020). Combatir el racismo y el colonialismo por medio de los estudios étnicos. *Educar*, 387, 15-38. Doi:10.44.38//1988-592X-RE-2020-387-437
- UNESCO (2018). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. 2017-2018. En www.unesco.org/publishing. www.unesco.org/gemreport
- UNESCO (2019) Informe Mundial de Seguimiento de la Educación en el Mundo. ONU.

- UNESCO (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la Educación. UNESCO. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.61072>
- Vargas, P.; Macía, E.; Aguilera, J.L. (2020). Inclusión del alumnado extranjero en los centros educativos de Madrid. Un estudio de caso de las aulas de enlace. En Díez Gutiérrez E. J. y Rodríguez Fernández, J. R. *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Octaedro.