



Asamblea General

Distr. general
16 de abril de 2010
Español
Original: inglés

Consejo de Derechos Humanos

14º período de sesiones

Tema 3 de la agenda

Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo

El derecho a la educación de los migrantes, los refugiados y los solicitantes de asilo

Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Sr. Vernor Muñoz*

Resumen

Este informe se presenta con arreglo a la resolución 8/4 del Consejo de Derechos Humanos. El actual Relator Especial decidió dedicar su sexto y último informe anual a la cuestión del derecho a la educación de los migrantes, los refugiados y los solicitantes de asilo. La atención se centra en las personas que han atravesado las fronteras nacionales, que, en general, corren riesgo de marginación y, en particular, de discriminación en los servicios de educación. El informe tiene por objeto informar y ayudar a los gobiernos y partes interesadas en sus esfuerzos por abordar estas cuestiones y elaborar prácticas óptimas con el fin de garantizar a los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo el disfrute del derecho a la educación que hasta ahora no han podido ejercer.

En el informe se consideran seis cuestiones básicas, cuyo examen se lleva a cabo después de un análisis del marco contextual. La atención a estas cuestiones es considerada por el Relator Especial como indispensable para responder a los desafíos y oportunidades relativas a la educación en el contexto de la migración. Estos temas básicos, pero inevitablemente interrelacionados, son los siguientes: marco jurídico y normativo, cuestiones sociales y culturales, idioma y planes de estudio, personal docente, acreditación y aprendizaje para la vida.

* Este documento se presenta con retraso para poder incluir en él la información más reciente.

Índice

	<i>Párrafos</i>	<i>Página</i>
I. Introducción	1–10	3
II. Marco contextual.....	11–18	5
III. Marco jurídico y normativo.....	19–31	7
IV. Cultura y cuestiones sociales.....	32–42	10
V. Idioma y planes de estudios	43–48	12
VI. Personal docente.....	49–56	14
VII. Acreditación	57–59	16
VIII. Aprendizaje para la vida.....	60–71	16
IX. Conclusiones y recomendaciones.....	72–85	19

I. Introducción

1. El presente informe se presenta de conformidad con la resolución 8/4 del Consejo de Derechos Humanos. Desde la presentación de su informe anterior al Consejo, el Relator Especial ha realizado misiones al Paraguay (abril de 2009), Mongolia (octubre de 2009) y México (febrero de 2010). Los informes de esas misiones se encuentran en las adiciones al presente informe (A/HRC/14/25/Add.2 a 4). El Relator Especial ha participado también en reuniones de trabajo con gobiernos, las Naciones Unidas y otros organismos especializados, organizaciones no gubernamentales, universidades, estudiantes, niños y adolescentes e instituciones nacionales de derechos humanos en todo el mundo. Por invitación de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), realizó una visita a los campamentos de refugiados de Uganda (enero de 2010). El Relator Especial presentó también un informe al sexagésimo cuarto período de sesiones de la Asamblea General (A/64/273), que se centró en la cuestión del aprendizaje permanente. Subrayó su interdependencia mutua con el aprendizaje sobre los derechos humanos y destacó algunos conceptos e iniciativas referentes al aprendizaje sobre los derechos humanos cuya puesta en práctica ha podido observar.

2. Este informe, basado en la atención constante del Relator Especial a los grupos tradicionalmente marginados y vulnerables a la discriminación en la educación, examina la situación de quienes han atravesado las fronteras nacionales —migrantes, refugiados y solicitantes de asilo— y lo que ello significa para el disfrute de su derecho a la educación y para su aprendizaje a lo largo de toda la vida.

3. En la preparación del presente informe se plantearon repetidamente algunos problemas acerca de la definición de los grupos con "preocupaciones particulares" y su clasificación. Las definiciones habituales y las preocupaciones particulares se reflejan con frecuencia en los marcos jurídicos y políticos y en la programación educativa de los gobiernos, organismos intergubernamentales y la sociedad civil. Por otro lado, no reflejan adecuadamente las complejidades asociadas con el movimiento y migración de las personas a través de las fronteras nacionales, las historias de esos movimientos y la realidad social de quienes viven esa situación actualmente. Estas complejidades refuerzan los procesos de marginación educativa.

4. Por necesidad, el informe utiliza las definiciones y programas actuales, pero en todo él se plantea repetidamente un mismo desafío: a fin de formular medidas legislativas, políticas y programas educativos adecuados, ¿cómo se pueden resolver y superar las limitaciones de las categorías, las tipologías y la condición jurídica existentes? Asimismo, para aprovechar los conocimientos, capacidades y experiencias actualmente disponibles, debería insistirse, por un lado, en aumentar y fortalecer las oportunidades educativas donde existan y, por el otro, en responder directamente a las necesidades de las personas e instituciones que son resultado de los movimientos transfronterizos y migraciones y de los desafíos conexos que supone la equidad en la diversidad.

5. El Relator Especial ha contado con la valiosa ayuda de numerosos participantes en el proceso de elaboración del informe, que ha generado gran cantidad de perspectivas diferentes que permiten extraer enseñanzas y que constituyen la base de algunas recomendaciones. El Relator Especial manifiesta su agradecimiento a cuantos han intervenido en este contexto.

6. Desea también manifestar su agradecimiento a quienes han contribuido a la divulgación internacional y realización de un cuestionario destinado a los gobiernos¹, partes interesadas y organizaciones². En él se invitaba a los destinatarios a compartir con el Relator Especial una gran variedad de prácticas, experiencias y conocimientos especializados acerca de los siguientes temas: características demográficas y sociológicas de los migrantes transfronterizos; necesidades y desafíos educativos de los estudiantes migrantes y los proveedores de servicios; efectos de la presencia de los migrantes en la prestación y demanda de servicios educativos; y marcos jurídicos pertinentes y sus métodos de aplicación.

7. Un objetivo específico del cuestionario era ofrecer a los miembros de las comunidades y las regiones geográficas actualmente infrarrepresentados en los sistemas locales, nacionales, regionales e internacionales una oportunidad para plantear sus preocupaciones y problemas en relación con el derecho a la educación para los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo. El Relator Especial considera que es preciso continuar ofreciendo esas oportunidades.

8. A fin de tener en cuenta los requisitos del Consejo de Derechos Humanos sobre la presentación de informes, solo se pudieron recoger en el informe las respuestas recibidas en el momento de su conclusión. No obstante, el Relator Especial seguirá recibiendo con agrado las respuestas que puedan enviarse.

9. En vista de las limitaciones en cuanto a la extensión del informe, el Relator Especial consideró que era necesario centrarse en unos temas en detrimento de otros³ y plantear algunas otras cuestiones solo brevemente. Por ello, el informe debe leerse en el contexto de otros informes temáticos sobre el derecho a la educación, más en concreto, los relativos al género, la discapacidad y la educación en situaciones de emergencia⁴ o publicaciones examinadas por otros expertos. Debe considerarse también como una contribución al diálogo en curso sobre el derecho a la educación para los migrantes, los refugiados y los solicitantes de asilo.

¹ Al finalizar el informe, habían respondido los siguientes gobiernos: Albania, Alemania, Australia, Bolivia (Estado Plurinacional de), Bulgaria, Camboya, Canadá, Chipre, Colombia, Costa Rica, Dinamarca, España, Estonia, Federación de Rusia, Grecia, Guyana, Irak, Japón, Jordania, Kazajistán, Letonia, Líbano, México, Moldova, Mónaco, Montenegro, Myanmar, Nicaragua, Portugal, Qatar, Reino Unido, República Checa, República de Corea, Serbia, Siria, Suiza, Suriname, Tailandia, Trinidad y Tobago, Turkmenistán, Ucrania, Venezuela (República Bolivariana de) y Uganda. Debido a la limitada capacidad de traducción, no ha podido reflejarse en el informe el contenido completo de algunas respuestas.

² Enviaron respuestas las siguientes instituciones nacionales de derechos humanos: Egipto, Francia, India, México, Panamá y Sudáfrica. Además, el Relator Especial recibió también respuestas de las siguientes organizaciones internacionales: el ACNUR, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y las siguientes ONG: Amnistía Internacional, Asociación de Derechos Civiles de Argentina, Asylum Access, Fundación Bertelsmann, Oficina Internacional Católica de la Infancia, Children on the Edge, Defensa de los Niños - Movimiento Internacional, Consejo Neerlandés de Refugiados, Fe y Alegría, Foundation for the Refugee Education Trust, Gewerschaft Erziehung und Wissenschaft, Human Rights Watch, Comité de Helsinki húngaro, Joint Committee with Migrants in Korea, Servicio Jesuita a Refugiados, Plataforma para la Cooperación Internacional sobre Inmigrantes Indocumentados y Save the Children. Respondieron también numerosos particulares.

³ La cuestión de la responsabilidad estatal para sus ciudadanos que han atravesado las fronteras nacionales. Este tema no se considera suficientemente en los marcos normativos, en los objetivos de investigación ni en la práctica estatal.

⁴ Véanse los documentos E/CN.4/2006/45, A/HRC/4/29 y A/HRC/8/10.

10. Para tener en cuenta los desafíos y oportunidades de la educación en el ámbito educativo es preciso comprender el marco contextual. Este marco se presenta a continuación, seguido de un análisis del marco jurídico y normativo correspondiente. El examen de varios temas distintos pero relacionados entre sí —cuestiones sociales y culturales, idioma y programa de estudios, personal docente, acreditación y aprendizaje para la vida— constituye la parte principal del informe, seguida de varias recomendaciones.

II. Marco contextual

11. Históricamente, el movimiento ha sido una característica habitual de las sociedades, tanto antiguas como modernas. Esos movimientos o migraciones obedecen a numerosas razones. Son consecuencia de complejos fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales, en particular los proyectos políticos y económicos orientados a buscar más allá de las fronteras territoriales y abrir nuevos mercados, el fracaso económico, el conflicto social, los regímenes políticos impopulares, las persecuciones, las catástrofes naturales o de origen humano o simplemente la decisión de una persona o familia de buscar una vida mejor en otro lugar. Las migraciones afectan siempre a las personas y a sus derechos y plantean desafíos a la hora de establecer nuevos medios para conseguir comunidades que reconozcan el respeto a la diversidad (cultural y lingüística), sobre la base de la equidad y la solidaridad.

12. Los movimientos muchas veces no son en una sola dirección, ni adoptan una sola forma. Algunas familias y grupos establecen complejas relaciones en diversos lugares, lo que les permite moverse muchas veces entre comunidades muy distantes y muy diferentes, con diversos entornos sociales y culturales. Otras comunidades tienen una tendencia constante al movimiento, reflejada en una forma de vida muy arraigada. Estas tradiciones prolongadas chocan con la concepción moderna de que los ciudadanos y sus derechos son realidades vinculadas a Estados nacionales, fruto de los derechos adquiridos por nacimiento o naturalización.

13. En los movimientos se incluyen también la circulación del dinero, las ideas, los idiomas y otros tipos de recursos. Las remesas, por ejemplo, constituyen un componente significativo del Producto Interno Bruto (PIB) de algunos países, aunque en el actual ambiente financiero estas corrientes son muy inestables. Es también difícil acceder a esos recursos para actividades relacionadas con el desarrollo local y nacional y, por lo tanto, no pueden considerarse como un medio para lograr la justicia social mediante la redistribución. Los recursos, como los vínculos lingüísticos y culturales y sociales, no siempre se desplazan fácilmente; tienen valor, y pueden movilizarse en el plano cultural y social para garantizar la movilidad social y la justicia social en una determinada comunidad, pero no en otra. Estos conocimientos y recursos lingüísticos y culturales tan diversamente valorados hacen que quienes atraviesan las fronteras —en este caso los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo— tengan problemas para integrarse fácilmente en las nuevas comunidades. En consecuencia, disminuye su contribución a la comunidad en general. De hecho, en muchos casos, la presencia (y a veces el volumen) de las poblaciones de migrantes, refugiados y solicitantes de asilo se considera como una amenaza para las comunidades existentes, que genera reacciones xenófobas y racistas.

14. En determinados momentos atraviesan las fronteras un número sin precedentes de personas o familias y grandes poblaciones, sea voluntaria o involuntariamente. Los procesos actuales asociados con la globalización económica, política, tecnológica y cultural —resultado de los cambios en la organización de la economía mundial y las nuevas amenazas al orden y la seguridad mundiales— han provocado grandes perturbaciones y la fragmentación de las comunidades y las relaciones familiares existentes. Muchos países desarrollados, que experimentan un importante retroceso demográfico y nuevos desafíos en

el frente de la competitividad económica, promueven también políticas que tratan de atraer mano de obra altamente especializada y estudiantes brillantes. No obstante, cuando aproximadamente la mitad de los refugiados del mundo reside en ciudades⁵, ¿cómo pueden estas poblaciones tener acceso a programas idóneos de educación y formación que les permitan contribuir de manera más significativa al desarrollo económico y comunitario local?

15. A pesar de los considerables problemas existentes para la recopilación de datos precisos, debido a la naturaleza misma de la migración (muchas veces forzada) y a los desafíos presentados por las leyes de inmigración que condenan a muchas personas a la ilegalidad, puede observarse un rápido aumento del número de migrantes: en los primeros años setenta, 82 millones de personas habían vivido fuera de su país de origen más de un año⁶; en 2007 la cifra era de casi 200 millones (el 3% de la población mundial de casi 6.500 millones de personas). El ACNUR considera que el número es todavía mayor: 214 millones de migrantes internacionales en el mundo en 2010, es decir, aproximadamente el 3,1% de la población mundial. Casi la mitad (47%) son mujeres, y el 44% son niños de menos de 18 años de edad⁷. Según estimaciones del ACNUR el número de refugiados y solicitantes de asilo es de 16 millones⁸.

16. En la actualidad, aproximadamente el 60% de los migrantes del mundo viven en los países desarrollados, pero no siempre comparten la riqueza de esas sociedades y, en muchos casos, el disfrute de sus derechos básicos como ciudadanos es muy problemático. Por el contrario, el 80% de todos los refugiados son acogidos por países del Sur, lo que demuestra que una parte desproporcionada de la carga recae en los que menos medios tienen para ello⁹. Aproximadamente el 10%-15% de la migración se lleva a cabo en condiciones irregulares¹⁰. En 2008, las corrientes de remesas en todo el mundo alcanzaron una cifra estimada en 444.000 millones de dólares, de los cuales 338.000 millones se destinaron a países en desarrollo¹¹. La Organización Internacional del Trabajo señala que los 250.000 millones de dólares de remesas enviadas en 2005 superan la suma de toda la asistencia oficial para el desarrollo y la inversión extranjera directa¹². El tema se complica por el hecho de que los países en desarrollo pierden aproximadamente el 10%-30% de los trabajadores especializados y profesionales en la constante "fuga de cerebros"¹³, con lo cual no se puede contar con sus conocimientos ni aptitudes para los proyectos de desarrollo económico.

⁵ Véase ACNUR "Refugee Education in Urban Settings: Case Studies from Nairobi, Kampala, Amman, Damascus" (Ginebra, OSTSD/PSM, 2009).

⁶ Stephen Castles y Mark J. Miller, *The Age of Migration*, 4ª ed. (Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2008), pág. 5.

⁷ ACNUR, "2008 Global Trends: Refugees, Asylum-Seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons", Country Data Sheets (ACNUR, 2009), pág. 2.

⁸ Véase el comunicado de prensa del ACNUR de 16 de junio de 2009. Disponible en <http://www.unhcr.org/print/4a2fd52412d.html>.

⁹ "2008 Global Trends: Refugees, Asylum-Seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons", pág. 2.

¹⁰ Véase Organización Internacional del Trabajo (OIT), "Facts on labour migration" (Ginebra, 2006). Disponible en http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_067570.pdf.

¹¹ Véase Dilip Ratha, Sanket Mohapatra y Ani Silwal, "Migration and Remittance Trends 2009", *Migration and Development Brief*, N° 11 (noviembre de 2009). Disponible en <http://siteresources.worldbank.org/INTPROSPECTS/Resources/334934-1110315015165/MigrationAndDevelopmentBrief11.pdf>.

¹² Véase "Facts on labour migration".

¹³ *Ibid.*

17. Cualesquiera que sean las razones que explican esos movimientos y migraciones forzosos, se plantean nuevos desafíos. Por ejemplo, ¿cómo pueden las personas (niños y adultos solos), las familias y las comunidades ejercer sus derechos humanos fundamentales, en particular el derecho a la protección, la educación y la dignidad, y cuál es la mejor manera de aprovechar las numerosas dimensiones y oportunidades que acompañan a la diversidad? Las mujeres, hombres, muchachos y muchachas de todas las edades y procedencias —sean migrantes, refugiados, solicitantes de asilo, apátridas, repatriados o personas internamente desplazadas— tienen derecho a la educación, en particular a las formas de educación que ofrecen mayores probabilidades de contribuir a hacer realidad las capacidades individuales, por un lado, y a aplicar las normas compartidas de respeto y justicia social, por el otro. En el presente informe se observa que la comunidad internacional tolera demasiado fácilmente las numerosas violaciones de este derecho.

18. El Relator Especial está particularmente preocupado por el movimiento o migración forzosa de poblaciones más allá de las fronteras nacionales. Estos grupos de población vulnerables¹⁴ necesitan la plena atención de la comunidad internacional y deberían incluirse en el grupo destinatario de los objetivos de la Educación para Todos para 2015, en cumplimiento de las obligaciones nacionales e internacionales en materia de educación.

III. Marco jurídico y normativo

19. El Relator Especial sobre el derecho a la educación vincula el derecho fundamental a la educación con el derecho no discriminatorio a la educación gratuita, en que se incluyen los costos directos (tasas, transporte, libros de texto, etc.) e indirectos (de oportunidad) (lucro cesante y aprendizaje relacionado con el trabajo).

20. El Relator Especial también señala a la atención la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (art. 26), según la cual el derecho a la educación comprende a) la instrucción fundamental, es decir, la educación gratuita y muchas veces informal de las personas analfabetas, con un fuerte componente colectivo y cultural para el desarrollo humano ("educación comunitaria") y b) la educación elemental, es decir, la educación oficial obligatoria y gratuita que, si bien no se especifica un nivel ni grado determinado, integraría la educación postprimaria gratuita¹⁵. El artículo 26 de la Declaración, y la posterior legislación internacional sobre derechos humanos¹⁶, garantizan también el derecho de los padres y los tutores legales a elegir la educación de sus hijos de conformidad con sus convicciones religiosas, morales o filosóficas. No obstante, los Estados no están jurídicamente obligados a ofrecer instrucción de acuerdo con esas elecciones¹⁷.

21. El derecho a la educación se ha proclamado posteriormente en una serie de convenios internacionales, entre ellos el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y, más recientemente, la Convención Internacional para la protección de los derechos de todos los

¹⁴ Suscitan la misma preocupación, aunque no se examinan en el presente informe debido a que merecen atención independiente y detallada, las personas internamente desplazadas y los niños "dejados atrás" por padres o tutores que han atravesado las fronteras territoriales.

¹⁵ Véase John Smyth, ed., *World Education Report 2000: The right to education – towards education for all throughout life* (París, UNESCO, 2000).

¹⁶ Katarina Tomasevski, *Human rights obligations in education: the 4-A scheme*, (Nijmegen, Wolf Legal Publishers, 2006), págs. 29 a 30.

¹⁷ Jacqueline Bhabha, "Children, migration and international norms", en *Migration and International Legal Norms*, T. Alexander Aleinikoff y Vincent Chetail, eds., (La Haya, T.M.C. Asser Press, 2002), págs. 203 a 223.

trabajadores migratorios y de sus familiares (1990). Hacen referencia específica a las cuestiones de los refugiados la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (Convención sobre los Refugiados, 1951) y su Protocolo de 1967 (arts. resumidos 4 y 22) y la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960, art. 4).

22. El Relator Especial desea señalar asimismo algunos convenios regionales en los que se prevé también el derecho a la educación, en particular el Protocolo 1 (1952, art. 2) del Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, de 1950, que sigue la pauta de la Declaración Universal de los Derechos Humanos integrando normativamente todos los tipos y niveles de educación en el derecho a la educación; la Carta Social Europea de 1996 (revisada) (párr. 2 del art. 17); el Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (arts. 13 y 16); y la Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño (art. 11).

23. Conviene mencionar también algunas declaraciones o planes de acción importantes, aunque no conlleven las mismas obligaciones vinculantes para los Estados. El Relator Especial desea señalar la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos de 1990; el Marco de Acción de Dakar de 2000; la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas de 2000; y el Documento Final de la Cumbre Mundial de 2005 (párrs. 34, 43 y 44)¹⁸.

24. El Relator Especial observa que, a lo largo de los decenios, se ha revisado el concepto anteriormente más amplio del derecho a la educación. Esta revisión tiene una cierta dimensión geográfica. En el mundo en desarrollo en general, este derecho se ha visto limitado normativamente a la alfabetización y la enseñanza primaria (cuatro a seis años), mientras que en los países desarrollados hace referencia a la escolarización primaria y secundaria obligatoria. La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza y las declaraciones antes mencionadas han sido hitos importantes en este proceso. Esta reducción progresiva del alcance del derecho a la educación en el Sur ha suscitado críticas, por considerarse que constituye un medio de adquisición de conocimientos básicos, en gran parte funcionales, para un trabajo rutinario con bajo valor añadido dentro de la división mundial del trabajo¹⁹.

25. El Relator Especial observa también con preocupación que, cada vez más, sobre todo desde la aprobación de la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, la educación, más que algo a lo que se tiene derecho, es cuestión de buena voluntad. En muchos casos, el derecho a la educación se ha sustituido por términos jurídicamente no vinculantes como el "acceso a la educación"²⁰. Ello coincide con un enfoque centrado no ya en el maestro sino en el alumno, por un lado, y con la nueva definición de la educación, por el otro. En este caso, la educación, servicio que es fundamentalmente responsabilidad del Estado, se reinterpreta como un producto más y no como un bien social, cuya responsabilidad recae sobre el alumno, presentado como consumidor con opciones. Para el Relator Especial, este concepto de educación, sobre todo en el contexto de los crecientes desafíos mundiales (sostenibilidad, seguridad e igualdad) resulta problemático.

26. El Relator Especial señala asimismo que las normas e instrumentos internacionales enumerados anteriormente prestan poca atención a la situación concreta de los derechos educativos de los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo. Lo mismo ocurre con

¹⁸ Resolución 60/1 de la Asamblea General.

¹⁹ Véanse Colin Lankshear, "Language and the new capitalism", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 1, N° 4 (octubre de 1998), págs. 309 a 321; Rosa María Torres, "One decade of education for all: the challenge ahead", (Buenos Aires, IIEP-UNESCO, 1999).

²⁰ Véase *Human rights obligations in education: the 4-A scheme*, págs. 28, 49 y 64.

muchos otros instrumentos como el Convenio relativo a los trabajadores migrantes (Revisado, 1949), el Convenio de Ginebra relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra (1949), la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1992) y la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias (1992).

27. No obstante, el Relator Especial considera que la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados y su Protocolo de 1967 (art. 4 y 22) y la Convención sobre los trabajadores migratorios reiteran el derecho a la elección educativa y la obligación de los Estados contratantes de ofrecer a los refugiados el mismo trato otorgado a los nacionales con respecto a la "instrucción elemental"²¹ y de garantizar "igualdad de oportunidades" en la educación no elemental. Entre esas obligaciones se incluyen el acceso, el reconocimiento de los certificados y diplomas, la exención de las tasas y cargas y la concesión de becas. Además, de conformidad con el párrafo 1 del artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño, la "igualdad de oportunidades" en función del principio del "interés superior" puede justificar un trato diferencial de los hijos de migrantes, refugiados y solicitantes de asilo, como la enseñanza de la lengua materna, siempre que existan medidas de no discriminación²², aunque en el párrafo 4 del artículo 45 de la Convención sobre los trabajadores migratorios no se señala ninguna obligación de los Estados receptores de ofrecer planes de educación especial en la lengua materna.

28. Asimismo, según el Comité de los Derechos del Niño, en su Observación general N° 6 (2005), debería garantizarse también a los niños no acompañados y separados de su familia igualdad de trato con independencia de su nacionalidad y su situación en términos de inmigración o apatridia. No obstante, el Relator Especial observa que, según algunos autores que se ocupan de la educación, la legislación internacional aplicable a la situación de los niños migrantes independientes es todavía incompleta, ya que no llega a abordar de forma expresa y sistemática las circunstancias de la mayoría de los menores migrantes no acompañados²³.

29. Preocupa también al Relator Especial la realización incompleta del derecho a la educación de los migrantes, los refugiados y los solicitantes de asilo (o sus hijos) en situación irregular. Por ello, el Relator Especial acoge con satisfacción el creciente reconocimiento de la igualdad de trato independientemente de la situación jurídica, como se prevé en el Convenio N° 143 sobre los trabajadores migrantes (disposiciones complementarias) (arts. 1 y 9) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Convención sobre los trabajadores migratorios de las Naciones Unidas, el informe final de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo de 1994 (principio 12) y la Directiva 2000/43/CE del Consejo, de 29 de junio de 2000, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico (párr. 12). No obstante, el Relator Especial considera que la falta de ratificación, en particular, de la Convención sobre los trabajadores migratorios de las Naciones Unidas (en febrero de 2010 había sido firmada solo por 31 de los 192 Miembros de las Naciones

²¹ La educación elemental se ha entendido de diversas maneras: véase también *El derecho a la educación: Hacia una educación para todos a lo largo de la vida*.

²² "Children, migration and international norms", pág. 210.

²³ Véase Jacqueline Bhabha, "Independent children, inconsistent adults: International child migration and the legal framework", Innocenti Discussion Papers, N° 2008-02 (Florencia, UNICEF, 2008).

Unidas, de los cuales prácticamente todos son países de emigración)²⁴ es un indicio de la apatía de los Estados en esta esfera.

30. El Relator Especial señala además que los niños migrantes y refugiados, muchas veces en búsqueda de oportunidades educativas y laborales, son particularmente vulnerables al trabajo forzoso, obligatorio y en condiciones de explotación y a los abusos sexuales. Los instrumentos internacionales, como el Convenio N° 138 sobre la edad mínima de la OIT y la Carta Social Europea (revisada) (párr. 2 del art. 7), establecen como mínimo los 15 años de edad para la terminación de la escolarización obligatoria y la incorporación al empleo. En consecuencia, la mayor reducción del derecho a la educación en la enseñanza elemental reduce la protección de los menores migrantes y refugiados frente al trabajo peligroso. A este respecto cabe señalar que la educación puede, y debe, servir como instrumento importante para proteger a los niños frente a la violencia sexual y de género, el VIH/SIDA, el reclutamiento militar, la delincuencia y las drogas, entre otros peligros.

31. Igualmente, el acceso limitado a la educación pone en peligro los derechos a los conocimientos teóricos y prácticos y los valores que podrían contribuir directamente al desarrollo de la sociedad (democracia, resolución de conflictos sin recurrir a la violencia, respeto mutuo, tolerancia y respeto del medio ambiente) y pleno desarrollo humano (personalidad, actitudes, capacidad mental y física, respeto de la propia cultura, idioma y valores de los migrantes y refugiados), como se establece en la Convención sobre los Derechos del Niño (arts. 29, 31 y 32) y la Declaración y el Programa de Acción de Viena de 1993 adoptados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos.

IV. Cultura y cuestiones sociales

32. En las respuestas al cuestionario ocupa un lugar destacado la percepción de que la diversidad cultural resultante de la migración debería valorarse como un activo, en vez de entenderse como un instrumento de división. El Relator Especial encontró repetidamente la afirmación de que la presencia de migrantes, refugiados y solicitantes de asilo en los sistemas nacionales de educación podría aprovecharse en forma más sistemática para enriquecer y ampliar el contexto de la enseñanza escolar y no escolar y, por consiguiente, la experiencia de aprendizaje de todos los alumnos.

33. No obstante, continúa habiendo tensiones entre la comunidad nacional y la de migrantes, refugiados y solicitantes de asilo. Estas tensiones alcanzan muchas veces niveles de xenofobia, ya que ambas comunidades están en contacto con idiomas, prácticas culturales y expectativas con las que no están familiarizadas. Esta situación puede agravarse cuando se considera que los limitados recursos disponibles se orientan a una comunidad a expensas de otra. En una respuesta llegada desde Liberia se señalaba lo siguiente: "Si la educación no se distribuye equitativamente... habrá por fuerza focos de descontento y de criminalidad creciente".

34. Hay también numerosos indicios de que los estudiantes migrantes, refugiados y solicitantes de asilo corren en muchos países un riesgo mucho mayor de marginación con respecto a los sistemas y oportunidades educativos en comparación con los alumnos nacionales²⁵. El cruce de las fronteras nacionales es solo uno de los muchos factores y mecanismos (sociales, económicos, culturales, físicos y psicológicos) que repercuten en los

²⁴ Tomado de http://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-13&chapter=4&lang=en.

²⁵ UNESCO, *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized* (París y Oxford, UNESCO y Oxford University Press, 2010), pág. 157.

migrantes, refugiados y solicitantes de asilo en el ejercicio de su derecho a la educación. Otros ejemplos de ello son el matrimonio y el embarazo precoz, las expectativas culturales que obligan a las niñas y a las mujeres a participar en el cuidado de los niños y las labores domésticas, y la inseguridad en el desplazamiento a la escuela. Por lo tanto, habría que dejar de lado el supuesto de una causalidad lineal.

35. Muchos de esos factores se combinan y se reflejan en un bajo nivel socioeconómico, pautas residenciales basadas en la clase social y la consiguiente composición escolar. Las investigaciones revelan que la concentración de estudiantes no nacionales en una escuela puede redundar negativamente en los resultados escolares²⁶. Muchas familias de ingresos bajos y migrantes, refugiados y solicitantes de asilo no tienen acceso a una enseñanza de buena calidad²⁷.

36. El Relator Especial pone de relieve los problemas que deben afrontar las familias en las zonas afectadas por conflictos, sobre todo las de ingresos precarios. Es ilustrador el siguiente comentario de un refugiado: "La escasez de alimentos obliga a los padres a utilizar a sus hijos para trabajar"; otro declaraba lo siguiente: "Un estómago vacío no tiene oídos". En esos contextos, la alimentación y el alojamiento tienen prioridad sobre el pago de los derechos de matrícula (de haberlos) y los costos indirectos de una educación de calidad.

37. Los Estados, la sociedad civil y los organismos internacionales de alcance mundial han procurado, cada uno a su manera, resolver algunas de las cuestiones antes mencionadas. El Relator Especial señala tres ejemplos de cómo reforzar las oportunidades y la calidad de la educación en todos los grupos de las comunidades desfavorecidas²⁸. En primer lugar, algunos Estados europeos han considerado la posibilidad de financiación adicional de acuerdo con las características sociodemográficas de la población estudiantil. Suiza, con el fin de frenar la "huída" de la clase media local de los distritos del centro de las ciudades con una elevada proporción de poblaciones étnicamente diversas, ha tratado de aumentar la calidad de las escuelas multiétnicas existentes introduciendo un modelo de garantía de la calidad²⁹. En el Ecuador, las organizaciones de derechos humanos y las organizaciones no gubernamentales internacionales han colaborado para organizar talleres integradores con el fin de elaborar y aplicar "códigos para vivir juntos", basados en el respeto de la diversidad, la solidaridad, la equidad y la justicia.

38. La segregación puede adoptar numerosas formas, pero invariablemente genera discriminación y, en consecuencia, impide la movilidad social por conducto de la educación³⁰. A este respecto, el Relator Especial observa que la agrupación (y clasificación) de las "aptitudes" en el entorno docente puede estar basada en una serie de factores, como la extracción socioeconómica, el origen étnico y la condición de migrante. Se ha comprobado que la agrupación y clasificación tempranas en función de la capacidad

²⁶ Véase en particular Deborah Nusche, "What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options", OECD Education Working Papers, N° 22 (OCDE, 2009), pág. 9.

²⁷ Véanse, entre otros, David Arnold y Greta Doctoroff, "The early education of socio-economically disadvantaged children", *Annual Review of Psychology*, N° 54 (2003), págs. 517 a 545; "What works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options"; y también *EFA Global Monitoring Report 2010*, pág. 52.

²⁸ Véase Stephen McNair, "Migration, Communities and Lifelong Learning", IFLL Thematic Paper, N° 3 (Leicester, National Institute of Adult Continuing Education, 2009), pág. 49. <http://www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/IFLL-migration.pdf>.

²⁹ Véase *EFA Global Monitoring Report 2010*, págs. 10 a 12.

³⁰ Véase Maurice Crul y Jens Schneider, "The Second Generation in Europe: Education and the transition to the labour market", TIES Policy Brief (Institute for Migration and Ethnic Studies, Universiteit van Amsterdam, 2009), págs. 11 y 12.

repercute negativamente en los logros escolares de los alumnos migrantes o de origen migrante³¹. En particular, los migrantes tienen mayor probabilidad que los nacionales de ser diagnosticados como alumnos con "necesidades especiales" y, en consecuencia, de ser enviados a otras instituciones que ofrecen educación "especial"³².

39. Algunas de las respuestas al cuestionario indicaban que hay una falta de información y de sensibilización entre los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo acerca de sus derechos, en particular los que salvaguardan su derecho a la educación. En consecuencia, se ve afectada la capacidad de tomar decisiones escolares y educativas con conocimiento de causa. Por ello, es fundamental ofrecer información y apoyo logístico a los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo para reforzar su capacidad a este respecto. Entre esas actividades podrían incluirse, por ejemplo, visitas a las familias de bajos ingresos y formadas por migrantes, refugiados y solicitantes de asilo, "cabinas educativas" en los centros comerciales, ferias de información y servicios de consulta telefónica en los idiomas utilizados por los migrantes.

40. El Relator Especial señala la invisibilidad³³ de los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo con discapacidades. No son visibles en las investigaciones actuales ni fueron objeto de atención especial en las respuestas al cuestionario. En la observación pertinente no se tienen muy en cuenta sus experiencias específicas, en muchos casos discriminatorias, y mucho menos las medidas que podrían adoptarse para solucionar el problema.

41. Si bien en el presente informe se tienen en cuenta sobre todo los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo de "primera generación" que sufren marginación, el Relator Especial toma nota de las recientes investigaciones que confirman las conclusiones del Programa internacional de evaluación de los estudiantes (PISA) de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) acerca de la discriminación estructural (social, política e institucional) de los inmigrantes "de segunda generación" en el ámbito de la educación. No obstante, las investigaciones sobre los problemas educativos de los inmigrantes de segunda generación son lamentablemente escasas. Estas lagunas deben ser objeto de atención³⁴.

42. En consecuencia, el Relator Especial considera que la base para una integración social positiva es la educación intercultural. Esta dimensión intercultural de la educación confirma la interdependencia entre la educación y otros sistemas sociales, en particular los de alcance comunitario y, por lo tanto, es el medio para promover e integrar los principios de la diversidad, el respeto y la solidaridad³⁵.

V. Idioma y planes de estudios

43. El Relator Especial observa que las cuestiones sociales y culturales están intrínsecamente vinculadas con el idioma y los planes de estudios. Se ha escrito mucho, sobre todo en Europa y ahora más en general en los países de la OCDE, sobre el aprendizaje de los idiomas en el caso de los migrantes. En cambio, hay muchas menos investigaciones sobre la repercusión de la migración en el contenido de los planes de

³¹ Véase A/HRC/4/29/Add.3.

³² Véase *EFA Global Monitoring Report 2010*.

³³ Véase también Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE), Inclusive Education and Disability Task Team at: <http://www.ineesite.org/index.php/post/disability/>.

³⁴ Véase *EFA Global Monitoring Report 2010*.

³⁵ Véase Miquel Angel Essomba, *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (Barcelona, Biblioteca de Aula, 2007), pág. 11.

estudios. En este tipo de materiales y en las respuestas a los cuestionarios se señalan con frecuencia tres principios rectores que contribuyen significativamente a la elaboración de planes de estudios básicos valiosos desde el punto de vista lingüístico y cultural. Son los siguientes:

- Los planes de estudios deben insertarse en el marco de los derechos humanos;
- La consulta con los padres/tutores y las comunidades de migrantes, refugiados y solicitantes de asilo debe ser la norma en su planificación, diseño, aplicación y evaluación; y
- Debe hacerse especial hincapié en el aprendizaje integrador, mutuo y colectivo, y asegurar la mínima segregación de los grupos y clases de adaptación³⁶.

44. Es un hecho ampliamente reconocido que el hablar una lengua materna distinta de la que se utiliza en la escuela repercute negativamente en los resultados escolares³⁷, el aprendizaje y la integración en la comunidad en general. Las respuestas pedagógicas y las políticas insisten en la necesidad de formación en el idioma del país anfitrión junto con la conservación de la lengua materna. Este requisito fue reconocido en muchas respuestas al cuestionario³⁸. El Relator Especial está de acuerdo con quienes consideran la diversidad lingüística dentro de un Estado como un valor nacional e invita a los Estados a promover esa diversidad y reconocerla plenamente.

45. El Relator Especial observa los diversos planteamientos frente a esta cuestión trascendental y señala dos como particularmente ilustrativos. En Suecia, los refugiados y solicitantes de asilo de siete a 16 años de edad tienen derecho a recibir educación bilingüe, y los municipios están obligados a ofrecer enseñanza en la lengua materna y un curso de sueco como segundo idioma. Dinamarca promueve una política de coeducación en la que los niños bilingües y monolingües estudian juntos. Los niños migrantes reciben hasta dos años de instrucción básica en danés como segundo idioma en equipos o clases separadas hasta que estén listos para incorporarse a la clase general. El "estímulo lingüístico obligatorio" para los niños bilingües comienza a los tres años de edad y se dispone para ello de materiales gratuitos suministrados en los municipios. El Relator Especial reconoce la utilidad de una educación temprana de alta calidad, ya que se ha comprobado que contribuye notablemente a corregir las desventajas sociales, económicas y lingüísticas³⁹.

46. En la realidad, las prácticas estatales, intergubernamentales y de la sociedad civil varían notablemente en función de los grupos de edad, la proporción de niños de uno y otro género, la intensidad y la ubicación de los destinatarios. Resulta preocupante comprobar el limitado seguimiento y evaluación de las prácticas y programas. Hay indicios claros de que su "éxito" no es en absoluto coherente⁴⁰. El Relator Especial recomienda un mayor

³⁶ Dinamarca ofrece un ejemplo interesante de aprendizaje mutuo, en que los niños bilingües y monolingües aprenden juntos en un sistema escolar no segregacionista.

³⁷ Respuestas al cuestionario del Relator Especial. Véase también *EFA Global Monitoring Report 2010*, pág. 49.

³⁸ El gobierno de Chipre por ejemplo, indica que una de las necesidades más importantes de los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo es la conservación de su lengua materna y de sus costumbres y cultura.

³⁹ Pueden verse ejemplos ilustrativos en los Estados Unidos, Francia, los Países Bajos y Nueva Zelandia. Véase también *EFA Global Monitoring Report 2010*, págs. 49 y 50.

⁴⁰ El Relator Especial observa con interés las investigaciones, puestas de relieve por el Gobierno de Chipre, acerca de la eficacia del programa de formación intensiva para los alumnos bilingües, actualmente llevado a cabo en 31 escuelas secundarias. Por el contrario, en Noruega hay pruebas de que el 20% de los alumnos migrantes destinados inicialmente a grupos de formación lingüística especiales nunca salen de esos grupos; en Suiza, la mayoría de los niños migrantes a quienes no se

intercambio de prácticas óptimas y subraya la importancia de las respuestas regionales a las necesidades regionales⁴¹. Las regiones podrían considerar también la posibilidad de introducir una dimensión mundial en sus planes de estudios; de esa manera se ayudaría a tener un conocimiento cabal de los vecinos a fin de promover una mayor comprensión y sentar las bases para el aprendizaje mutuo dentro de la región.

47. En el caso de los refugiados que se encuentran en campamentos, aunque se señala que el idioma y el plan de estudios recomendable es "idealmente"⁴² el de origen, los centros educativos deberían realizar amplias consultas y adoptar medidas para que se utilice el plan de estudios más indicado.

48. El Relator Especial aprovecha esta oportunidad para insistir en que el contenido de la enseñanza escolar y la enseñanza no escolar destinada a refugiados y solicitantes de asilo que se encuentran en campamentos de refugiados debería tratar de transmitir mensajes que contribuyan a su supervivencia y subsistencia (conocimientos sobre las minas terrestres y los explosivos sin detonar, evacuación rápida, educación sobre la salud basada en conocimientos prácticos, resolución de conflictos, normas humanitarias, protección infantil, etc.) además de la preparación para la integración local, la repatriación o el reasentamiento⁴³. A este respecto, el Relator Especial subraya específicamente, y observa con satisfacción, la labor educativa del ACNUR, pero recomienda una mayor atención, intensidad y amplitud en esas actividades.

VI. Personal docente

49. El personal docente y las escuelas (nivel intermedio) se encuentran en la intersección de las directivas y programas normativos nacionales y subnacionales (nivel superior), por un lado, y las expectativas de los hogares (nivel inferior) en las actividades educativas, por el otro. El Relator Especial reconoce que los procesos intermedios que vinculan al individuo con la sociedad son de enorme importancia para los resultados escolares de los alumnos y, por lo tanto, para el derecho a la educación de los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo⁴⁴.

50. La escasez de personal docente es un gran obstáculo para el acceso a la educación de buena calidad por parte de los refugiados, solicitantes de asilo y migrantes. Las aulas abarrotadas e inmanejables aumentan la deserción escolar. Sobre todo en los países desarrollados, las escuelas con una gran proporción de migrantes y refugiados suelen ser las más desfavorecidas por lo que se refiere a los fondos y personal calificado y experimentado. En los campamentos de refugiados, la remuneración escasa o inadecuada (maestros que reciben "incentivos" monetarios o no monetarios en vez de salarios) alienta

considerara suficientemente preparados como para seguir las clases normales siguen en esos grupos especiales después de dos años. Además, según testimonios de varios países, los alumnos que tratan de corregir el desfase asistiendo a clases especiales muchas veces no pueden seguir el plan de estudios normal. Tomado de *EFA Global Monitoring Report 2010*, pág. 49.

⁴¹ Un ejemplo es la Declaración de Managua. Disponible en http://www.hunter.cuny.edu/galci/pdfs/archives/07.14.06/Managua_DeclarationEng.pdf.

⁴² ACNUR, *Education: Field guidelines* (ACNUR, 2003), pág. 11.

⁴³ Véase en particular David Wilson, ed., *Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction* (Londres, INEE, 2004), págs. 58 y 59; véase también *UNHCR Handbook for the Protection of Women and Girls* (ACNUR, 2008), pág. 297. Disponible en <http://www.unhcr.org/refworld/docid/47cfc2962.html>.

⁴⁴ Véase Friedrich Heckmann et al., *Education and migration: Strategies for integrating migrant children in European schools and societies* (European Commission/Network of Experts in Social Sciences of Education and Training, Bruselas, 2008).

al personal docente a trabajar para las ONG o para escuelas que se encuentran fuera del campamento, más que en una escuela de refugiados.

51. En casi todo el mundo, el personal docente carece de educación y formación pedagógica, psicológica y didáctica para responder debidamente a los desafíos planteados por los grupos de alumnos multilingües, multiculturales y multiétnicos. Ello resulta particularmente problemático cuando se trabaja con alumnos traumatizados. En Filipinas, los maestros y los niños pueden recibir apoyo de especialistas, por ejemplo, orientadores. En los campamentos de refugiados, los problemas se agravan por la probabilidad de que el personal docente tenga muy poca formación y experiencia previa.

52. La falta de personal docente continúa siendo un grave problema que es preciso abordar, dadas las consecuencias para quienes se encuentran marginados en el proceso de aprendizaje; muchos maestros abandonan la profesión debido a los enormes desafíos y a la frustración que encuentran en su trabajo.

53. La falta de educación adecuada está relacionada con las bajas expectativas del personal docente y los estereotipos existentes acerca de un grupo cultural minoritario, que muchas veces dan lugar a discriminación. Según un sindicato de profesores, en los sistemas escolares segregacionistas esa percepción puede desalentar a los niños migrantes y refugiados y hacer que terminen injustificadamente en escuelas de necesidades especiales.

54. El Relator Especial considera que la organización de cursos de formación intercultural y conferencias y seminarios de sensibilización para el personal docente en muchos países es una actividad positiva que debería reproducirse en otros lugares. En Dinamarca, por ejemplo, la educación del personal docente incluye materias como la teoría cultural y la investigación del multiculturalismo. En Letonia, el proyecto "El maestro en un entorno intercultural" trata de enseñar a los maestros la comunicación intercultural y la tolerancia. No obstante, estos cursos son optativos (voluntarios). De la misma manera, si bien la educación intercultural puede ser importante en los documentos sobre políticas y planes de estudios, es posible que en la práctica este tema no merezca gran prioridad en la educación del personal docente⁴⁵.

55. El Relator Especial acoge con especial agrado iniciativas como las del Gobierno de Portugal, cuyo Plan nacional para la integración de los inmigrantes, 2007-2009, contiene 12 medidas relacionadas con la educación, en particular una sobre la "Formación del personal docente en la interculturalidad"⁴⁶. En Finlandia, el programa de formación del personal docente introducido en 2001 declara que la formación relacionada con las minorías lingüísticas y los inmigrantes es prioritaria para el desarrollo profesional del profesorado⁴⁷. El Gobierno de Corea señala que la educación multicultural es una parte integrante de los programas de formación de maestros: en 2009, 10 centros de formación docente ofrecían el curso "Introducción a la educación multicultural".

56. Muchos sistemas escolares nacionales se resisten a adaptar los métodos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de los estudiantes migrantes, refugiados y solicitantes de asilo, o al menos avanzan con lentitud en ese sentido. Hay también impedimentos estructurales, que dificultan la coordinación nacional. Muchos programas de educación y formación de maestros están descentralizados, mientras que las universidades desean ejercer su autonomía. Estos obstáculos estructurales dificultan la aplicación de

⁴⁵ Véase *EFA Global Monitoring Report 2010*, pág. 32.

⁴⁶ Véase Portugal, *Plan for Immigrant Integration* (Lisbon, ACIDI, 2007). Disponible en http://www.acidi.gov.pt/docs/PII/PII_Ing.pdf.

⁴⁷ Véase *EFA Global Monitoring Report 2010*, pág. 32.

iniciativas pedagógicas o planes de estudios concertados y coordinados de alcance nacional o subnacional.

VII. Acreditación

57. La acreditación —reconocimiento de los estudios, aptitudes y experiencias— está relacionada con iniciativas conjuntas pasadas, presentes y futuras y repercute directamente en los sistemas nacionales de educación y calificación. El Relator Especial es consciente de que algunos Estados y regiones⁴⁸ promueven el reconocimiento recíproco de los estudios realizados. No obstante, en gran medida se tiende a prestar mayor atención a las calificaciones oficiales, certificadas y académicas⁴⁹. Por ello, la enseñanza no académica no se tiene debidamente en cuenta. Aun cuando se reconozca, la equivalencia es muchas veces problemática. El resultado puede ser la imposibilidad de acceder a las escuelas⁵⁰ y a la colocación en niveles adecuados, además de contribuir al desempleo o subempleo.

58. Las desventajas implícitas en esta situación se observan en el plano individual, local, comunitario, nacional, regional e internacional, lo que contribuye también a dificultar la integración y la cohesión social⁵¹.

59. De la misma manera, la falta de atención a la calidad y las repercusiones de los sistemas de reconocimiento mutuo podría aumentar la discriminación y agravar las desventajas de una población marginada y en situación precaria. Por ejemplo, el requisito de presentación de documentación nacional es una discriminación directa contra los refugiados (que en algunos casos han abandonado sus hogares) y los migrantes irregulares cuando buscan oportunidades de educación y formación.

VIII. Aprendizaje para la vida

60. El marco jurídico y normativo antes examinado ha hecho que cada vez más la educación se reduzca a la escolarización primaria y secundaria obligatoria en los países desarrollados y a la escolarización primaria obligatoria en el mundo en desarrollo. No obstante, paradójicamente, existe un consenso normativo paralelo y cada vez mayor acerca del valor del "aprendizaje permanente". El Relator Especial acoge con agrado este enfoque, por las posibilidades que ofrece al concepto de aprendizaje colectivo⁵², al tiempo

⁴⁸ Véase la Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y el del Consejo de 7 de septiembre de 2005 relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales, el Convenio Andrés Bello en América Latina y el Convenio de Lisboa sobre el reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región europea.

⁴⁹ Se refleja también en el derecho internacional. Por ejemplo, en el artículo 22 de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados se declara lo siguiente: "Los Estados Contratantes concederán a los refugiados el trato más favorable posible y en ningún caso menos favorable que el concedido en las mismas circunstancias a los extranjeros en general respecto ... del reconocimiento de certificados de estudios en el extranjero".

⁵⁰ Un aspecto conexo es la falta de acreditación oficial de las escuelas dirigidas por migrantes y refugiados, creadas en respuesta a la falta de oportunidad de educación normal y de acceso a ella. Véase Marisa O'Enser, "Education and self-reliance in Egypt", *Forced Migration Magazine*, N° 33 (2010).

⁵¹ Véase Gudmund Hernes y Michaela Martin, eds., *Accreditation and the global higher education market* (París, International Institute for Educational Planning, 2008).

⁵² John Holford, Peter Jarvis y Colin Griffin, eds., *International perspectives on lifelong learning* (Londres, Kogan Page, 1998), pág. ix. Ello implicaría el aprendizaje mutuo de migrantes, refugiados y solicitantes de asilo de todas las edades.

que es consciente de que los críticos señalan también la reducción de este ideal al instrumentalismo económico y al interés por los títulos más que por las competencias. Si los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo quedan excluidos de las oportunidades de aprendizaje permanente, ello podría dar lugar a un proceso acumulativo de marginación. Si el aprendizaje se orienta a la obtención de títulos y no de competencias que reflejen el aprendizaje anterior, se prescindirá de un considerable acervo de conocimientos, se perderán talentos y las oportunidades de integración social se verán en peligro. A no ser que los programas de aprendizaje permanente se centren en el potencial emancipador del aprendizaje y la enseñanza colectiva, podrían dejar de lado a grupos muy numerosos⁵³. El bajo nivel socioeconómico, la migración, la discapacidad y el género son características clave de quiénes corren el peligro de exclusión del aprendizaje permanente.

61. El aprendizaje permanente no puede desvincularse de las leyes sobre inmigración, que muchas veces condenan a la ilegalidad a los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo y pueden tener precedencia sobre el derecho a la educación, o estar en conflicto con él. De hecho, en algunas de las respuestas al cuestionario se hace referencia a las publicaciones relativas a estas tensiones. Se han señalado a la atención del Relator Especial algunos casos en que los niños migrantes han sido detenidos por la policía, precisamente por su condición de migrantes, cuando se dirigían a la escuela, así como la dependencia de la residencia legal permanente para tener acceso a la educación y a las oportunidades.

62. Los migrantes irregulares a veces no tienen acceso a la educación académica y no académica, ya que se ven sometidos a los mismos requisitos de registro que los nacionales, o incluso más, por ejemplo, la obligación de presentar certificados de nacimiento auténticos o pruebas de residencia legal⁵⁴. Los obstáculos legislativos, normativos y prácticos, por ejemplo, a la inclusión comunitaria y la participación en la educación, demuestran a los interesados que no son bien recibidos y que, además, deben acostumbrarse a sobrevivir sin lograr la inclusión⁵⁵.

63. Por ello, el Relator Especial pide a los Estados que no han reconocido en su Constitución el derecho incondicional a la educación que adopten medidas para hacerlo. Dos ejemplos ilustran la práctica más indicada a este respecto. La República Bolivariana de Venezuela, considerada por su Gobierno como un país tradicionalmente receptor de migrantes, garantiza en su Constitución el derecho sin restricciones a la educación en todos los niveles, y los migrantes tienen derecho a educación gratuita desde la primera infancia hasta la educación superior. Además, sus escuelas tienen obligación explícita de permitir el registro de niños indocumentados. El Gobierno de Portugal insiste en que la legislación nacional debe incluir también expresamente a los niños migrantes y refugiados irregulares y no documentados en el derecho a la educación, con la correspondiente creación de un registro especial para menores en situación irregular.

64. Es claro que en algunos contextos los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo tienen la oportunidad de participar en programas de enseñanza no académica y formación profesional, algunos de ellos ofrecidos por los Estados pero también con frecuencia por ONG. Por ejemplo, estas han emprendido en la frontera entre Tailandia y Myanmar iniciativas de formación profesional para las mujeres migrantes sin preparación, programas educativos para el personal sanitario y formación de docentes para que los migrantes puedan llegar a ser maestros en las escuelas de migrantes. En Sudáfrica, las ONG ofrecen

⁵³ Véase, en general, John Field, *Lifelong Learning and the new educational order* (Stoke-on-Trent, Trentham Books, 2008), págs. 113 a 143.

⁵⁴ En forma alternativa o adicional, a veces se obliga a las escuelas a notificar a las autoridades locales la condición de inmigrante de un niño.

⁵⁵ Véase "Migration, Communities and Lifelong Learning", pág. 43.

formación lingüística y profesional y, en Marruecos, imparten también cursos de idiomas y tecnología de la información y seminarios de orientación inicial destinados a las mujeres.

65. El valor de estos programas, sobre todo si cuentan con financiación, apoyo, seguimiento y evaluación adecuados, es ampliamente reconocido. No obstante, estos programas de formación no académica no constituyen un derecho legal y muchas veces tienen limitaciones geográficas y temporales, y los campamentos de refugiados más remotos son los que están peor atendidos. Ello demuestra la necesidad de programas de educación (incluida la formación profesional) no académica (para adultos) de acceso universal y ofrecidos por el Estado y los organismos intergubernamentales.

66. Se ha señalado ya que el aprendizaje permanente puede entenderse de diversas maneras. No obstante, si se considera desde una perspectiva holística, hay relativamente pocos modelos establecidos o tradiciones para la aplicación de formas socialmente inclusivas de aprendizaje permanente⁵⁶, en particular cuando se consideran a través del prisma de la migración. No obstante, el Relator Especial considera que este aprendizaje puede reforzar la capacidad individual de aprendizaje permanente y para la vida y es un imperativo para la inclusión⁵⁷ y la cohesión social en un momento de recesión económica. Debe estar integrado por un conjunto de oportunidades interconectadas y solidarias para el aprendizaje profesional, social e individual⁵⁸.

67. El aprendizaje permanente va más allá de la instrucción académica y de la formación profesional posterior de carácter obligatorio. A este respecto, cabe señalar el valor intrínseco del aprendizaje cultural y lingüísticamente adecuado durante la primera infancia, sobre todo cuando cuenta con el respaldo de programas de seguimiento, lo mismo que su importancia para corregir las desventajas sociales, económicas y lingüísticas⁵⁹. El Relator Especial observa con interés que a partir de 2013 todos los niños de Alemania tendrán derecho a recibir educación preescolar desde los 12 meses de edad.

68. No obstante, es preocupante la incoherencia entre las disposiciones y la realidad, muy particularmente en los campamentos de refugiados, debido a la falta de financiación para programas de educación preescolar de calidad y en cantidad suficiente. Esta contradicción contribuye directa e indirectamente a la marginación a lo largo de toda la vida.

69. El enfoque normativo y de la inversión en la enseñanza primaria repercute directa y negativamente en la calidad, accesibilidad y disponibilidad de los servicios de educación postprimaria y terciaria. Dos ejemplos opuestos ilustran esta afirmación. En primer lugar y sobre todo en los campamentos de refugiados que dependen de la inversión y la cooperación internacional, cabe señalar la falta de infraestructura adecuada, de material didáctico y de personal docente especializado y calificado para la educación postprimaria. En segundo lugar, y de acuerdo con una perspectiva individual recurrente que se observa en las respuestas al cuestionario de los interesados en la educación postprimaria y terciaria, cabe señalar los obstáculos casi insuperables para obtener apoyo individual, o la ausencia de este.

70. Los obstáculos sistémicos e individuales a la educación postprimaria y terciaria contribuyen a perpetuar y consolidar las desventajas en la educación en general, en la

⁵⁶ *International perspectives on lifelong learning*, pág. viii.

⁵⁷ Existen pruebas de que los programas de orientación temprana favorecen el proceso de inclusión. Véase también "Migration, Communities and Lifelong Learning".

⁵⁸ Véase "Migration, Communities and Lifelong Learning", pág. 42.

⁵⁹ Véase la Declaración de Managua.

enseñanza postprimaria⁶⁰ y terciaria en particular y, naturalmente, a lo largo de la vida. A este respecto cabe señalar también la creciente percepción de que la educación postprimaria y terciaria de buena calidad para los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo en los Estados que han salido de un conflicto y los que son particularmente frágiles es condición fundamental para la recuperación después de un conflicto y para el desarrollo más estable y a más largo plazo⁶¹.

71. Por consiguiente, el Relator Especial insta a los Estados donantes y organismos intergubernamentales a que no se ocupen únicamente de la enseñanza primaria. Es fundamental que colaboren en forma creativa y juntamente con la sociedad civil para superar esos y otros obstáculos que impiden ese objetivo⁶². A este respecto, el Relator Especial destaca la frecuente ausencia de la educación terciaria en el diálogo sobre la migración y la educación, deficiencia que debe corregirse.

IX. Conclusiones y recomendaciones

72. **El Relator Especial recuerda a los Estados que sus sistemas educativos deben tener en cuenta las obligaciones establecidas en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención sobre los Derechos del Niño y los objetivos del programa Educación para Todos. Estos sistemas deben ser también capaces de respetar y promover la diversidad partiendo de una comprensión global de las necesidades humanas. De la misma manera, el Relator Especial reconoce que la normativa sobre los derechos humanos "no tiene suficientemente en cuenta la cuestión de las obligaciones vinculantes de los Estados de adoptar medidas positivas" y "en general no es claro qué distinciones entre migrantes y ciudadanos son admisibles y cuáles no"**⁶³.

73. **No obstante, el Relator Especial está convencido de que el derecho humano a la educación para los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo no es discutible. Sin embargo, este derecho suscita en algunos casos polémica, la cual se centra en la naturaleza del derecho mismo. A pesar de ser un "derecho habilitante", el derecho a la educación se ha convertido de hecho en un derecho subsidiario, de la misma manera que, por ejemplo, el derecho al desarrollo, la seguridad económica y el derecho a la vida están subordinados a los derechos primarios de la propiedad privada y el beneficio**⁶⁴. Esta situación pone de manifiesto los dos regímenes jurídicos contradictorios (e irreconciliables) para la educación: por un lado, las normas internacionales de derechos humanos definen la educación como un derecho humano, mientras que, por el otro, las normas del comercio internacional consideran que la

⁶⁰ Hay todavía una discrepancia significativa entre la matrícula de refugiados en la escuela secundaria —7%— y la matrícula media de nacionales —18%— en los países menos adelantados. Información de la Foundation for the Refugee Education Trust (RET), informe anual 2002-2003 (Ginebra, RET, 2003).

⁶¹ Pauline Rose y Martin Greely, "Education in fragile States: Capturing lessons and identifying good practices", preparado para el DAC Fragile States Group Service Delivery Work Stream, Sub-team for Education Services.

⁶² Por ejemplo, garantizando mayor acceso al apoyo financiero, incluidas las becas, acompañado del establecimiento y aplicación de una política clara y explícita de educación terciaria en que se integre a todos los posibles alumnos.

⁶³ Walter Kälin, "Human rights and the integration of migrants", en *Migration and international legal norms*, pág. 282.

⁶⁴ David Harvey, *A Brief History of Neoliberalism* (Oxford, Oxford University Press, 2005), pág. 182.

educación es un servicio, es decir, un producto⁶⁵. Este último régimen ofrece poco margen para proponer mecanismos que permitan hacer realidad los objetivos de un sistema de educación basado en los derechos humanos.

74. El Relator Especial reconoce que el cumplimiento por el Estado de las obligaciones relacionadas con la garantía del derecho a la educación depende de la voluntad política⁶⁶. La escasez de recursos, el servicio de la deuda o "crisis económicas consecutivas" —presentadas en general por los gobiernos como razón del incumplimiento de su responsabilidad de hacer realidad el derecho a la educación⁶⁷— son excusas poco convincentes e inaceptables.

75. El Relator Especial recuerda que la adaptabilidad y la aceptabilidad son componentes fundamentales del derecho humano a la educación. Por esta razón, es imprescindible que todos los Estados promuevan la aplicación de modelos de educación interculturales e inclusivos que hagan posible el establecimiento de prácticas pedagógicas que alienten el respeto de la diversidad. Es también imprescindible que el personal docente comprenda, valide y respete la diversidad en la cultura y, de esta forma, establezca la base para un cambio sustantivo en la lucha contra la discriminación.

76. Es también fundamental la necesidad de que todos los Estados fomenten en todos los contextos de la enseñanza, tanto académica como no académica, la idea de que la diversidad cultural y lingüística es un recurso que las personas y grupos pueden utilizar para construir comunidades sostenibles fuertes y solidarias.

77. Los mecanismos para imponer la observancia del derecho a la educación se encuentran todavía en una fase de desarrollo embrionaria y frágil. En estos momentos, no se dispone todavía de oportunidades para que los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo representen sus problemas y preocupaciones de tal manera que generen cambios en las prácticas docentes y el contenido de los planes de estudios.

78. El derecho a la educación debe ir más allá de la educación primaria u obligatoria, sobre todo si puede determinarse una discriminación sistemática entre determinados grupos de la sociedad, como propone el Programa internacional de evaluación de los estudiantes (PISA), con respecto a los migrantes

79. El ejercicio por los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo de sus derechos humanos (al trabajo, la vivienda y a la educación) "es significativamente limitado o resulta imposible si el Estado, con sus leyes o prácticas administrativas, los coloca en situación de desventaja en esas esferas" (por ejemplo, si algunos puestos solo pueden ser ocupados por nacionales, o existe un requisito jurídico que dificulta el acceso al mercado de la vivienda para las familias ampliadas)⁶⁸.

80. Está claro que la prestación y el ejercicio de los servicios de educación integradores no basta para responder al desafío de la justicia social inherente a la migración. Es solo un elemento fundamental de la necesaria respuesta nacional e internacional. No obstante, su ausencia hace que la justicia social quede fuera de nuestro alcance.

81. En consecuencia, las recomendaciones siguientes deben ir acompañadas de una exigencia imperiosa de que el desarrollo y la aplicación de las políticas sociales

⁶⁵ Véase "Children, migration and international norms", págs. 56 y 57.

⁶⁶ Véase, por ejemplo, "Independent children, inconsistent adults".

⁶⁷ Véase "Children, migration and international norms", págs. 15 y 16 y 42.

⁶⁸ Véase *A Brief History of Neoliberalism*, págs. 274 y 275.

protejan a los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo frente a las adversas consecuencias económicas y sociales inseparables de su vulnerabilidad en la realización de su derecho a la educación y permitan atender esa necesidad⁶⁹.

82. Por lo que se refiere al marco jurídico y normativo, el Relator Especial opina lo siguiente:

- Para garantizar la eliminación de la discriminación y la integración eficaz y la justicia social para los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo, los límites normativos del derecho a la educación deben desplazarse hacia la inclusión de todos los tipos y niveles de educación.
- Aunque quizá haya Estados que otorguen el derecho a la educación para los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo a pesar de no haber ratificado los instrumentos internacionales respectivos antes examinados⁷⁰, el Relator Especial insta a los gobiernos de los países de inmigración, en particular, a que firmen y ratifiquen los instrumentos jurídicos pertinentes ya existentes.
- Es necesario elaborar mecanismos que permitan dar seguimiento a la aplicación de la legislación vinculante y las obligaciones referentes al derecho a la educación para los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo.
- La Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994) señaló que la migración era consecuencia de importantes transformaciones económicas mundiales⁷¹, y el Relator Especial manifestó su preocupación especial por el hecho de que la mitad de los niños no escolarizados del mundo (39 millones) vivían en zonas afectadas por conflictos⁷². Además, dado que el 80% de todos los refugiados son acogidos por países del mundo en desarrollo, cifra que demuestra que quienes menos pueden permitírselo tienen que cargar con una parte desproporcionada de la carga⁷³, se necesita mayor cooperación internacional y una distribución más equitativa de la responsabilidad, como se propone en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y en el Marco de Acción de Dakar adoptado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 2000. Dado que el subdesarrollo es la "principal causa fundamental" de la migración, la ayuda a los gobiernos a hacer realidad el derecho al desarrollo resulta imperativa⁷⁴.

83. El Relator Especial observa la necesidad crítica de que los Estados, donantes, organismos internacionales y la sociedad civil colaboren mutuamente, ya que nuestro mundo globalizado continuará caracterizándose por una considerable circulación y migración transfronteriza. Su objetivo común debería ser crear y mantener

⁶⁹ Véase Rachel Sabates-Wheeler y Myrtha Waite, "Migration and Social Protection: A Concept Paper", Working Paper T2 (Development Research Centre on Migration, Globalisation and Poverty, Sussex, 2003), pág. 12.

⁷⁰ Véase António Gutierres, "Protection challenges for persons of concern in urban setting", *Forced Migration Review*, N° 34 (febrero de 2010).

⁷¹ Véase *Report of the International Conference on Population and Development* (A/CONF.171/13), preámbulo 1.10.

⁷² Véase Janice Dolan, *Last in Line, Last in School: How donors are failing children in conflict-affected fragile States* (Cambridge, International Save the Children Alliance, 2007).

⁷³ Véase "2008 Global Trends: Refugees, Asylum-seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons"; también <http://www.alertnet.org/thenews/newsdesk/124516153829.htm>.

⁷⁴ B. S. Chimni, "Development and migration", en *Migration and international legal norms*, págs. 255 a 268.

comunidades cohesivas y con capacidad de resistencia que puedan adaptarse a los cambios⁷⁵. Con este fin, el Relator Especial recomienda que se incremente el intercambio de prácticas aceptables y, como mínimo, todos deberían tratar de:

- Fomentar en todos los contextos educativos, tanto académicos como no académicos, la opinión de que la diversidad cultural y lingüística es un recurso que los individuos y los grupos pueden utilizar para crear comunidades sostenibles sólidas y solidarias.
- Establecer estrategias educativas que refuercen las capacidades de las comunidades marginadas en su conjunto, que al tiempo tengan en cuenta las necesidades educativas específicas de los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo. Esas estrategias deberían tratar de conseguir la incorporación coordinada y automática de un aprendizaje permanente que dé prioridad a la pronta integración y el reconocimiento del aprendizaje previo.
- Prestar mayor atención a la enseñanza lingüística de calidad y culturalmente adecuada en los estudios preprimarios, primarios, postprimarios y terciarios que tenga en cuenta las necesidades de desarrollo de una región y el valor de la comprensión y la tolerancia regional.
- Integrar el marco de derechos humanos (temas relacionados con la protección, incluido el código de conducta del personal docente)⁷⁶ en los planes de estudios y el entorno educativo.
- Establecer planes de estudios individuales o programas de apoyo personal que favorezcan el aprendizaje del idioma mayoritario y, en caso necesario, de otras materias, para que puedan aprenderse al mismo tiempo el idioma de la mayoría y las distintas asignaturas. Estas actividades deberían llevarse a cabo en las escuelas normales, sin necesidad de crear clases ni grupos de adaptación segregados.
- Preparar y promover información y material sobre los sistemas de educación (y bienestar social) con respecto a los derechos, oportunidades y responsabilidades en los idiomas de la población migrante y de acuerdo con las necesidades de los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo.
- Mejorar los sistemas (nacionales) de vigilancia del acceso a la educación y los resultados escolares de los migrantes y refugiados, con inclusión de los datos sobre la igualdad de género y la discapacidad. Debería incluirse también información sobre el idioma utilizado en el hogar y/o en los estudios cursados con anterioridad a fin de conocer la evolución lingüística y el grado de deserción respecto del aprendizaje del idioma.
- Promover el desarrollo de sistemas regionales e internacionales de calificación, que incorporen el reconocimiento mutuo, recíproco y automático de los logros escolares, académicos y no académicos. Debería también intensificarse la investigación sobre soluciones posibles y viables a los problemas de equivalencia en el entorno educativo y el lugar de trabajo.
- Corregir las deficiencias en materia de investigación, formación y sensibilización acertada de la experiencia educativa y las necesidades de i) los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo con discapacidades, ii) las mujeres

⁷⁵ Véase "Migration, Communities and Lifelong Learning", pág. 7.

⁷⁶ Véase INEE Minimum Standards, Sección "Teachers and other Education Personnel", págs. 65 a 72.

de esos grupos, iii) los migrantes de segunda generación y iv) los niños solicitantes de asilo no acompañados.

84. El Relator Especial insiste en que el personal docente y otros profesionales que trabajan con migrantes, refugiados y solicitantes de asilo necesitan un fuerte apoyo en forma de nuevas estructuras organizativas y formas de enseñanza, para lo cual se requieren medidas que vayan más allá del nivel intermedio personal docente/escuela y evolucionen hacia un Estado más activo, y medidas antisegregacionistas a escala muy reducida o comunitaria (por ejemplo, políticas de vivienda)⁷⁷. En concreto, ello supondrá lo siguiente:

- Mayor contratación de personal docente muy competente y de origen migrante pertinente para facilitar un apoyo pedagógico individualizado más eficaz (programas personalizados), sobre todo en los jardines de infancia y casas cuna, con respecto al aprendizaje de un idioma⁷⁸.
- Integración de la educación multicultural e intercultural (sensibilización, sociolingüística, técnicas de comunicación y competencia intercultural) en los planes de estudios del personal docente. La formación de especialistas en el servicio debería ser obligatoria y realizarse durante el horario laboral para evitar aumentar la carga de trabajo de los maestros.
- Enseñanza en equipo y apoyo al profesor encargado de curso por un especialista, así como orientación personal de diferentes formas y por diferentes personas (por ejemplo, estudiantes de educación superior o personas de origen inmigrante que puedan servir como modelos)⁷⁹, para mejorar los resultados escolares.
- En las situaciones en que haya refugiados, capacitación para atender a los alumnos traumatizados y ofrecer apoyo psicológico y orientación especializada para el personal docente y los refugiados.

85. Finalmente, el Relator Especial recomienda que, en contextos específicos relacionados con refugiados, se preste mucha más atención a la dotación de recursos suficientes a los organismos de las Naciones Unidas para poder disponer de personal docente especializado y lograr la aplicación de estrategias educativas permanentes, tanto académicas como no académicas.

⁷⁷ Véase *Education and migration*, especialmente págs. 18 y 48 a 52.

⁷⁸ Véase "What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options", págs. 22 a 25. Como afirma el Gobierno de Corea, los inmigrantes con nivel de instrucción superior son nombrados maestros bilingües en las escuelas con un alto coeficiente de inmigrantes.

⁷⁹ "The Second Generation in Europe: Education and the transition to the labour market".