

Brechas de escolarización de los refugiados sirios en Turquía

Melissa Hauber-Özer

Turquía y la comunidad internacional en general deben subsanar las deficiencias en el suministro de educación para que los refugiados sirios puedan tener la oportunidad de aprender como es debido.

Cuando los desplazados sirios empezaron a cruzar la frontera sudoriental de Turquía en 2011, este país carecía de un marco cohesivo de migración o asilo. Desde entonces, se han elaborado numerosas políticas para subsanar las deficiencias en los servicios de los cada vez más numerosos refugiados sirios, que actualmente ascienden a 3,6 millones, pero estas políticas han estado sujetas a interpretaciones erróneas y también han ido cambiando con frecuencia. Turquía ha sido generosa a la hora de acoger gente, primero a través de una política de fronteras abiertas y después, a partir de 2014, mediante la concesión a los sirios de un estatus de “protección temporal”. Sin embargo, el marco político de Turquía se basa en el supuesto de que la mayoría de los sirios volverán pronto a su país y no tiene en cuenta los problemas que plantea el desplazamiento prolongado.

Como consecuencia, a pesar de la generosa financiación y el atento trato del gobierno turco y, en menor medida, de la comunidad internacional, muchas de las personas que gozan de protección temporal viven en condiciones precarias, y el acceso a la educación y al empleo es motivo de especial

preocupación. Aunque Turquía no considera técnicamente a los sirios como refugiados, tiene claras obligaciones —como Estado miembro de las Naciones Unidas y como signatario de la legislación sobre derechos humanos— de proporcionar una educación accesible y de buena calidad a quienes viven bajo su protección. Sin embargo, los constantes cambios legislativos y su inconsistente implementación a nivel local hacen que el acceso a la educación sea en la práctica extremadamente difícil.

Centros educativos temporales

Al principio se abrieron centros educativos temporales (CET) en los 25 campos de refugiados erigidos a lo largo de la frontera entre Turquía y Siria, así como en las comunidades que contaban con un gran número de refugiados. Ofrecían una escolarización basada en el plan de estudios nacional sirio, impartido en árabe, que se complementaba con clases de lengua e historia turca. Normalmente financiados por organizaciones no gubernamentales, el equipo docente de esos CET estaba compuesto por docentes sirios voluntarios, entre los que solo algunos tenían una titulación profesional y recibían pequeños estipendios.

La falta de formación del profesorado, de una financiación coherente, de potestad para expedir diplomas y, sobre todo, de una supervisión mayor de los CET por parte de las autoridades turcas generaron preocupación con respecto a la calidad de la educación que ofrecían y a las opciones de futuro de sus alumnos. Con el tiempo, la gran mayoría de los sirios se trasladaron a las comunidades turcas debido al hacinamiento y a las limitadas oportunidades laborales en los campamentos, pero el número de CET en las zonas donde más se necesitaban era insuficiente. Estas preocupaciones, agravadas por el constante conflicto en Siria y el desplazamiento de sus ciudadanos, impulsaron al gobierno turco a anunciar en 2016 que los CET se irían cerrando gradualmente o se convertirían en escuelas públicas integradas, con el objetivo de trasladar a todos los menores sirios a escuelas medias turcas de cara al año 2020.



ACNUR / Emrah Gürel

marzo 2019

www.fmreview.org/es/educacion-desplazamiento

Muchas escuelas turcas ya tenían que lidiar con la saturación y la limitación de recursos antes incluso del conflicto en Siria, y ahora están esforzándose por asimilar el número añadido de alumnos. Solo el 60 % de los menores sirios en Turquía están actualmente matriculados en la escuela, lo que supone una mejora significativa respecto a años anteriores, pero esta cifra es lamentable si se compara con las tasas de escolarización casi universales de esta generación en la Siria de antes de la guerra y con las de los menores turcos nacidos en el país¹. Muchas familias refugiadas denuncian que los administradores de las escuelas se niegan a matricular a sus hijos o les exigen el pago de unas tasas en concepto de matrícula. Si consiguen matricularlos, los padres normalmente tienen que pagar el transporte y comprar uniformes y material, como cuadernos, artículos de papelería e incluso libros de texto, lo que supone un difícil trago para unas familias que sobreviven gracias a una limitada ayuda en efectivo y al trabajo en negro.

Los estudiantes adolescentes, muchos de los cuales han faltado a la escuela durante varios años, se enfrentan a sus propios retos y solo el 20 % de los que tendrían que estar en la secundaria postobligatoria asisten a las clases. Los mecanismos de supervivencia marcadamente diferenciados por género —consecuencia del desplazamiento a largo plazo— reducen el nivel de asistencia tanto de los chicos como de las chicas. Muchos chicos adolescentes se ven obligados a trabajar para ayudar a mantener a sus familias, a menudo en condiciones de explotación y con salarios muy bajos. Las chicas se quedan en casa por temor a la violencia de género o, para aligerar la carga financiera de la familia, las casan a una edad que está muy por debajo de la mínima legal de 18 años, a menudo como esposas adicionales mediante ceremonias religiosas ilegales que las dejan en una situación de vulnerabilidad ante los abusos y desprovistas de los derechos conyugales que les corresponderían por ley.

Integrar la diversidad en el sistema escolar

Hasta 2014, Turquía carecía de una política de inmigración global que definiera claramente los requisitos y los procedimientos de asilo. La determinación y la gestión de la condición de asilado se delegaban sobre todo en los gobiernos provinciales, lo que daba pie a una interpretación e implementación incoherentes. Además, los enfoques históricamente represivos hacia los colectivos minoritarios

han contribuido a crear un sistema escolar que hace hincapié en una cultura y una lengua nacionales y que, por lo general, adopta un enfoque basado en “que cada uno se busque la vida” para asimilar a los recién llegados. El sistema también está muy centralizado, y a las escuelas y los distritos no se les permite modificar el plan de estudios. Con el apoyo financiero de UNICEF y la asistencia de los centros de lengua turca TÖMER y del Instituto Yunus Emre, el Ministerio de Educación Nacional (MoNE, por sus siglas en inglés) está elaborando planes de estudio para los estudiantes que están aprendiendo turco como segunda lengua, y diseñando la formación correspondiente para los docentes. Pero estas iniciativas tardarán en llegar a todas las aulas, y mientras tanto los menores no están recibiendo el apoyo que necesitan. Aun con una instrucción académica adecuada, los menores inmigrantes necesitarán varios años para adaptarse al lenguaje social y académico necesario para seguir el ritmo de sus compañeros nativos.

Resulta desconcertante que el marco sobre competencias docentes y el informe estratégico del Ministerio de Educación Nacional ni siquiera mencionen la presencia de quienes aprenden turco como segunda lengua en el sistema escolar ni la necesidad de fomentar su inclusión. Además, nuestra encuesta informal sobre el currículum educativo de los planes de formación docente en varias grandes universidades de Turquía sugiere que los profesores en prácticas reciben muy poca formación en pedagogía de la segunda lengua. Los estudiantes sirios que asisten a la escuela reciben muy poco apoyo para aprender turco, para ponerse al día con la materia que se han perdido y para solucionar los problemas psicosociales que les han generado el conflicto, el desplazamiento y la adaptación cultural². Como consecuencia, la integración social y el rendimiento académico son limitados y las tasas de abandono escolar, elevadas. Por ejemplo, el director de una escuela primaria nos contó que, de los casi 700 alumnos sirios de su escuela, solo 40 reciben clases de turco como segunda lengua. Siete “traductores” sirios ofrecen apoyo en clase a los demás niños, pero cuatro de ellos no hablan turco. Según el director, la situación es similar en la mayoría de las escuelas de la región.

Muchos docentes de escuelas públicas manifiestan abiertamente su frustración por las dificultades que supone dar clase a estudiantes

sirios. Por ejemplo, grandes grupos de Facebook —diseñados para compartir herramientas pedagógicas, ofertas de trabajo y para fomentar la interacción social— están llenos de quejas sobre las aptitudes y el comportamiento de los estudiantes refugiados. Aunque muchos miembros de estos grupos defienden a los estudiantes sirios, es evidente que existe una preocupante falta de comprensión entre el profesorado acerca de los problemas que afrontan los estudiantes, lo que es síntoma de un apoyo administrativo y de unos conocimientos insuficientes sobre cómo se ha de trabajar con los niños refugiados. El poder contar con un estudio a gran escala que examine qué tipo de desarrollo profesional, directrices oficiales, modificaciones curriculares u otras clases de apoyo han recibido los docentes, y con qué retos se encuentran sería útil para evaluar el enfoque actual y poner de relieve las mejoras que se necesitan.

Para subsanar las deficiencias en la prestación de servicios educativos será necesario que prosigan los esfuerzos nacionales por elaborar e implementar políticas globales, incluidas las relativas al desarrollo profesional de los docentes y a la elaboración de los planes de estudio. Esta gran empresa exigirá un mayor apoyo financiero y el intercambio de conocimientos y experiencia en materia de educación multicultural y plurilingüe por parte de la comunidad internacional. Se podrían valorar muchos modelos didácticos

comunes que se utilizan en otros lugares. Por ejemplo, en Australia, los menores refugiados asisten a clases de inglés intensivo en centros independientes por un período de hasta cuatro trimestres antes de pasar a las escuelas públicas, mientras que en muchas partes de EEUU los estudiantes de inglés asisten a clases específicas separadas dentro de las escuelas públicas, donde cuentan con el apoyo de docentes formados para abordar sus necesidades. Otras opciones incluyen un modelo de formación acelerada o un programa de transición, como los establecidos en Sudán y Afganistán, para ayudar a los menores desplazados a prepararse para los retos lingüísticos, cognitivos y psicosociales que les supondrá la escuela. Para evitar dar pie a la creación de una “generación perdida” de jóvenes sirios y que se perpetúen los problemas de cohesión social, Turquía debe elegir cuidadosamente el enfoque más adecuado e implementarlo de una forma coherente.

Melissa Hauber-Özer

mhauberr@masonlive.gmu.edu

Doctoranda, George Mason University

<https://cehd.gmu.edu/centers/cie/>

1. ONU Mujeres (2018) *Needs Assessment of Syrian Women and Girls Under Temporary Protection Status in Turkey* bit.ly/UNWomen-Syrian-women-girls-Turkey-2018
2. Véase Aydin H y Kaya Y (2017) “The Educational Needs of and Barriers Faced by Syrian Refugee Students in Turkey: A Qualitative Case Study”, *Intercultural Education* 1–18 <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336373>