

5



*El derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo desde el enfoque basado en los derechos humanos: dificultades, finalidad e intervención educativa*

---

*The right to education of refugee and asylum seekers minors since the approach based in human rights: difficulties, purpose and educational intervention*

**Adrián Neubauer Esteban\***

DOI: 10.5944/reec.35.2020.24342

Recibido: 6 de mayo de 2019

Aceptado: 5 de septiembre de 2019

---

\*ADRIÁN NEUBAUER ESTEBAN: Graduado en magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria. Máster en Calidad y Mejora de la Educación (UAM). Experiencia profesional en la Comunidad de Madrid como maestro de Educación Primaria en escuelas públicas. Actualmente realizando el doctorado y contratado FPI en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES-UAM). Las principales líneas de investigación son: los derechos humanos, los derechos de la infancia, el derecho a la educación y la política educativa supranacional. **Datos de contacto:** E-mail: adrian.neubauer@uam.es

## **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo conocer las principales barreras a las que se enfrenta el alumnado refugiado y solicitante de asilo durante su escolarización en el país de acogida. También resulta especialmente interesante reflexionar sobre qué finalidad persigue la educación de estos menores. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión exhaustiva de diferentes estudios que han ahondado en esta cuestión. Una vez se hayan identificado y descrito las dificultades halladas en estas investigaciones se analizará la problemática desde el Enfoque Basado en Derechos Humanos. De esta manera es posible conocer las responsabilidades de los agentes implicados en la escolarización de estos menores. Los Estados, las autoridades locales, los centros educativos y el profesorado son los principales responsables de garantizar el derecho a la educación de estos niños y niñas. Las barreras más habituales han sido relacionadas con la adquisición de la lengua del país de acogida, la cultura, el acoso escolar, la xenofobia y la falta de formación del profesorado. A raíz de esta problemática se presentarán cuatro programas de intervención para responder a estas necesidades específicas del alumnado refugiado y solicitante de asilo acorde a la legislación internacional en materia de derechos humanos.

*Palabras clave:* refugiado; derechos humanos; derecho a la educación; dificultad de aprendizaje; integración escolar

## **Abstract**

The aim objective of this article is to understand the main barriers faced by refugees and asylum-seeking students in the academic context in the host country. It is also especially interesting to discuss about the purpose of educating to these minors. For this reason, we have reviewed different researches, which have focused on this topic. Once we identified and described the most common difficulties found by these studies, the problem will be analyzed using the Approach Based in Human Rights. In this way, it is possible to know the responsibilities of agents involved in the schooling of these minors. States, local authorities, educational centers and teachers are mainly responsible for guaranteeing the right to education of these children. The most common barriers are: the acquisition of the language of the host country, culture, school harassment, xenophobia and lack of teacher training. To solve this current situation, we will present four intervention programs to respond to their specific needs of refugees and asylum-seeking students based on international human rights legislation.

*Keywords:* refugees; human rights; right to education; learning difficulty; pupil integration

## 1. Introducción

En 2015 la Unión Europea recibió el número de solicitudes de asilo más alto de su historia, pues más de un millón de personas emprendieron su viaje migratorio hacia la Unión huyendo de la guerra de sus países de origen, especialmente desde Oriente Medio (Eurostat, 2018a). En 2017 un tercio de las solicitudes de asilo fueron realizadas por parte de menores de edad, de los cuales un 13 % eran menores de edad no acompañados (Eurostat, 2018a). El debate político y social sobre esta cuestión ha girado entorno a si las políticas migratorias han de ser más estrictas o más flexibles. Sin embargo, la educación de los menores de edad refugiados y solicitantes de asilo ha sido excluida del debate, deliberada o negligentemente.

Numerosos autores han investigado sobre cuáles son las dificultades más habituales que se encuentra el alumnado inmigrante, el refugiado y el solicitante de asilo. Sin embargo, vamos a poner el foco en aquellos estudios específicos centrados en la escolarización del alumnado refugiado y solicitante de asilo. Para estos menores la adquisición de la lengua de acogida es una de las barreras más repetidas en la literatura académica (Edge, Bruce y McKeary, 2014; Measham, *et al.*, 2014; Mthethwa-Sommers y Kisiara, 2015; Graham, Minhas y Paxton, 2016; Esteban, 2016; Mottagui, 2018; Harmon, 2018; O' toole y Todd, 2018). Sin embargo, la formación del profesorado también queda muy en entredicha por la falta de competencias para adaptar o elaborar materiales para este alumnado (de Wal, 2015; Nogueira *et al.*, 2017; Mendenhall *et al.*, 2017; Harmon, 2018). Las elevadas ratios a las que hace frente el profesorado en los centros de acogida y en los campos de refugiados dificultan notablemente su desempeño pedagógico (Mendenhall *et al.*, 2017). Otro factor que incide muy negativamente en la vida escolar de este alumnado son las experiencias discriminatorias y xenófobas de las que son víctimas, siendo el acoso escolar su máxima expresión (Measham, *et al.*, 2014; Edge, Bruce y McKeary, 2014; Mthethwa-Sommers y Kisiara, 2015; graham, minhas y paxton, 2016; ficarra, 2017; crawley y skleparis, 2017; O' toole y Todd, 2018; Harmon, 2018). Por otro lado, los sistemas educativos, los centros educativos y el profesorado son incapaces de atender efectivamente a los graves problemas socioemocionales que padecen estos menores como consecuencia de sus experiencias previas, a menudo traumáticas (Graham, Minhas y Paxton, 2016).

Así, este trabajo tiene como objetivo discernir las principales barreras que se encuentra este colectivo durante su escolarización en el país de acogida. Además, resulta especialmente interesante debatir sobre las diferentes finalidades que atribuyen los estudios a la finalidad de educar a estos menores. Finalmente, a partir del Enfoque Basado en Derechos Humanos llevaremos a cabo una serie de propuestas de intervención educativa acorde a la legislación internacional en materia de derechos humanos.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Situación actual refugiados en el mundo

Una palabra llenó los titulares de prensa y el debate político en el año 2015: refugiado. De hecho, la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (2016) la catalogó como la palabra del año. Sin embargo, ACNUR (2016) denuncia que el uso de este término a menudo se hace de forma errónea y confusa. Esta institución insta a los diversos agentes sociales a

utilizar el término correctamente, pues es habitual confundirlo con «emigrante» y «solicitante de asilo».

Una persona que solicita asilo es aquella que se encuentra inmerso en un proceso legal para que se le conceda la condición de refugiado. Sin embargo, su solicitud no ha sido resuelta favorable ni negativamente. Así, una persona solicitante de asilo adquiere el estatus de refugiado una vez su petición ha sido resuelta positivamente.

La característica esencial y por las que estas personas requieren un tratamiento diferente es que no pueden volver a su país de origen. Los refugiados y los solicitantes de asilo abandonan su país por el miedo a las guerras, la violencia o la persecución a la que son sometidos (ONU, 1951; ONU, 1967). La situación de inestabilidad en sus países pone en serio riesgo su integridad física, pues muchos de ellos son perseguidos por su religión, su orientación sexual, su ideología o su raza, lo que no les permite solicitar protección al Estado dentro de su territorio nacional. Por estos motivos se ven obligados a emprender un viaje migratorio en busca de un destino seguro para ellos y sus familiares.

Sin embargo, una persona emigrante decide abandonar su país de forma voluntaria. Los motivos que mueven a estas personas a tomar esta decisión son muy variados, siendo algunas de ellas las que se producen por motivos económicos, los desplazamientos por el desarrollo y por estudios.

Las diferencias entre ambos grupos de población son notables desde una perspectiva sociológica y psicológica. Respecto a la primera de ellas, el 67 % de los ciudadanos europeos considera que su país debe ayudar a los refugiados (Eurobarómetro, 2018a). No obstante, esta opinión no es secundada por todos los países, pues República Checa, Hungría, Bulgaria, Eslovaquia, Letonia, Estonia y Rumanía estiman que no deberían destinar recursos de ningún tipo para solventar esta crisis humanitaria (Eurobarómetro, 2018a). Sin embargo, el porcentaje se reduce en diez puntos si les preguntamos acerca de si sentirían cómodos teniendo interacciones sociales con la población inmigrante (Eurobarómetro, 2018b). En términos generales, para el 38 % de la ciudadanía europea la inmigración sigue siendo el mayor problema y desafío al que se enfrenta la Unión Europea (Eurobarómetro, 2018c). por esta razón, el 68 % reclama una política migratoria común en toda la Unión (Eurobarómetro, 2018c).

Otro factor relevante sociológicamente hablando es que las personas que migran eligen el país de destino siguiendo una serie de criterios que facilitan su acogida. El primero de ellos es el idioma, como se ejemplifica con la población latina cuyo destino preferente en la década de los noventa y principios del siglo XXI fue España. Por otro lado, para ellos es muy favorable contar con algún familiar ya asentado en el país de destino, pues le dará cobijo durante los primeros meses y le asesorará en toda la parte legal. Mientras tanto, las personas que adquieren el estatus de refugiada, a menudo, tan solo disponen del apoyo socio-afectivo brindado por las autoridades locales.

Estos factores repercuten también en el ámbito psicológico. En primer lugar, un aspecto que genera gran ansiedad y estrés en la población inmigrante es su condición de ilegales. Ello, sumado al hecho de ser menores de edad, obliga a los menores de edad a realizar actividades ilícitas para disponer de una independencia económica y subsistir (Carrasco, García y Zaldívar, 2014). Además, estas poblaciones suelen presentar cuadros psicológicos muy complejos, pero en el caso de las personas refugiadas son más severos, pues el 41 % afirma haber presenciado la muerte de un familiar o a un amigo durante su viaje migratorio (Plener, *et al.*, 2017).

El número de refugiados en el mundo es un dato sin esclarecer con total precisión. Sin embargo, un reciente informe de UNCHR (2019) ha cuantificado el número de refugiados en todo el mundo, hasta alcanzar la cifra de 19.4941.347. La distribución de estas personas en los diferentes continentes es bastante similar a excepción de América. En África, Asia y Europa el número de refugiados oscila entre los seis y los siete millones, mientras que en América apenas hay algo más de medio millón (UNCHR, 2019).

Tabla 1.

*Distribución de la población refugiada por continente y región*

| Continente | Número    | Región                                   | Número    |
|------------|-----------|--|-----------|
| África     | 6.687.326 | Centro África y los Grandes Lagos        | 1.475.743 |
|            |           | Este y el Cuerno de África               | 4.307.820 |
|            |           | Oeste                                    | 286.919   |
|            |           | Sur de África                            | 197.722   |
|            |           | Norte de África                          | 419.122   |
| Asia       | 6.495.552 | Oriente Medio                            | 2.285.821 |
|            |           | Suroeste de Asia                         | 2.448.506 |
|            |           | Asia Central                             | 3.518     |
|            |           | Sur de Asia                              | 219.439   |
|            |           | Oeste de Asia                            | 1.151.054 |
|            |           | Este de Asia y el Pacífico               | 387.214   |
| Europa     | 6.114.274 | Este                                     | 3.633.385 |
|            |           | Sureste                                  | 39.283    |
|            |           | Norte, Oeste, Centro y Sureste de Europa | 2.441.606 |
| América    | 644.195   | Norte América y Caribe                   | 392.996   |
|            |           | Latinoamérica                            | 251.199   |

Fuente: Elaboración propia a partir de UNCHR (2019)

Sin embargo, si ponemos el foco en la distribución de los refugiados dentro de los continentes, podemos observar cómo existen núcleos de gran concentración en cada uno de ellos. En el primer gráfico se refleja como el Este y el Cuerno de África son los mayores receptores de refugiados de toda África. En el caso de Asia, Oriente Medio y el suroeste son los principales países de acogida. Sin embargo, Europa tiene un reparto más equitativo de estas personas, excluyendo a España y Portugal.

España ha recibido 3610 solicitudes de asilo desde 2014, de las cuales ha rechazado 3465, lo que supone el 96 % de ellas (Eurostat, 2018b). Así, los criterios por los que se ha resuelto favorablemente ese 4 % son: la Convención de Ginebra (75 solicitudes aprobadas), razones humanitarias (30 solicitudes aprobadas) y protección subsidiaria (25 solicitudes aprobadas) (Eurostat, 2018b). Además, la actuación del gobierno español ha sido muy cuestionada por cómo ha gestionado distintos sucesos relacionados con esta cuestión. Uno de ellos ha sido el bloqueo del Open Arms en el Puerto de Barcelona, el hecho de que el gobierno español impidiera rescatar a personas en riesgo de muerte durante su travesía por el Mediterráneo contrasta con la buena acogida del Aquarius. Además, otra medida polémica ha sido mantener las concertinas –tan criticadas desde la oposición– en las vallas de Ceuta y Melilla.

De tal modo, en el mapa se deja entrever un cinturón que abarca desde Reino Unido hasta el sureste asiático donde se aglutina el grueso de refugiados mundiales. Así, los países que tienen un mayor número de refugiados actualmente son Turquía (3.480.310), Jordania (2.896.162), Cisjordania y Gaza (2.213.963), Líbano (1.468.137), Pakistán (1.393.132) y Uganda (1.350.495) (Banco Mundial, 2019). Además, los países de origen más comunes de las personas refugiadas son Siria (6.300.000), Afganistán (2.600.000), Sudán del Sur (2.400.000), Myanmar (1.200.000) y Somalia (986.400) (UNCHR, 2019).



*Gráfico 1.* Distribución de la población refugiada en el mundo

Fuente: ACNUR (2018, p. 10). Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2017. Recuperado de <https://www.acnur.org/5b2956a04.pdf>

No obstante, los campos de refugiados que se encuentran en Europa no reúnen las condiciones necesarias para garantizar el bienestar ni la dignidad humana. Se estima que en Europa existen alrededor de 26 campos de refugiados improvisados, como el de Velika Kladusa en Bosnia o el recientemente inaugurado en España, el Campo de Gibraltar. Si bien en el campo bosnio los solicitantes de asilo denuncian agresiones reiteradas por parte de la policía croata, en España, se teme que estas medidas temporales se conviertan en temporales y se desborden más todavía. Sin embargo, la vergüenza de Europa se encuentra en Lesbos: el campo de refugiados de Moria. Este espacio está habilitado para albergar a 3.000 personas, sin embargo, actualmente hacina a 8.000 personas (Médicos Sin Fronteras, 2018). La ratio de servicios básicos e higiene es paupérrima, tal y como denuncia Médicos Sin Fronteras (2018), pues existe un inodoro para cada 72 personas y una ducha para cada 84, incluidas mujeres y niños. Esta situación tan precaria, sumada a la violencia – estructural, física y sexual – que padecen, tan solo ahondan más en sus experiencias traumáticas pasadas, añadiendo a su vez otras nuevas. Por todas estas razones, Sami Naïr (Peñas, 2018) afirma que los campos son cárceles que vulneran la libre circulación de las personas, para lo que propone la implementación del pasaporte de tránsito inventado por Nansen en 1992.

En último lugar, en vista de las características y a las realidades tan dispares a las que se enfrenta la población inmigrante, la solicitante de asilo y la refugiada, es preciso diseñar propuestas de intervención específicas para cada una de ellas, teniendo en cuenta la

mayor vulnerabilidad de estos últimos. Para ello, se requiere un profundo conocimiento de la legislación internacional en materia de derechos sobre esta población, la cual, de modo sintético pero exhaustivo, describiremos en el siguiente apartado.

## **2.2. El derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo**

Los derechos humanos han sido ampliamente desarrollados a lo largo del siglo XX, además, el derecho a la educación ha adquirido un papel protagonista, pues ha sido catalogado como un derecho llave por Latapí (2009). Esto se debe a que desde una educación y una formación adecuada es posible acceder a un gran número de derechos como la participación en la vida política, el derecho al trabajo o el derecho a la libertad de pensamiento y de expresión.

Diferentes organismos supranacionales e internacionales han llevado a cabo grandes aportaciones en defensa de una educación universal y de calidad para todas las personas. La Sociedad de Naciones promulgó la Declaración de Ginebra en 1924 (Save the Children, 1999), documento en el que se vela con cierta insistencia y fortaleza sobre el derecho de los menores a ser educados. Sin embargo, no es hasta la creación de la ONU en 1945 cuando este derecho empieza a asentar sus raíces sobre las responsabilidades estatales en esta materia. En su Constitución (ONU, 1945) ya se abogaba por promover la educación, pero con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) se consolida ese deseo en su vigesimosexto artículo.

De forma más específica, la ONU ha promovido dos instrumentos internacionales que en defensa de los derechos de la infancia: La Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). Ambos documentos consolidan el derecho a la educación de los menores de edad, aunque la gran aportación de la Convención fue el interés superior del menor. A partir de los tratados internacionales mencionados anteriormente es posible concluir algunas características esenciales que debe cumplir el derecho a la educación para que sea plenamente efectivo.

En primer lugar, la educación ha de ser universal y gratuita, al menos en las etapas de escolarización obligatoria. El alumnado debe desarrollar al máximo sus competencias motrices, cognitivas y socio afectivas. La escolarización no es suficiente para que este derecho sea cumplido, los menores deben recibir una educación de calidad y adaptada a sus necesidades específicas. Por otro lado, una verdadera educación no puede generar exclusión, ha de promover y desarrollar los derechos humanos, el respeto, la democracia, la cultura de paz y la cooperación entre los pueblos.

La educación de las personas refugiadas y de los solicitantes de asilo también ha sido desarrollada por diferentes tratados internacionales. La ONU fue la primera organización que atendió a esta cuestión con la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (ONU, 1951). El artículo 22 les otorga el mismo derecho que los ciudadanos nacionales a recibir una educación elemental gratuita. Un aspecto interesante de este artículo es que los Estados de acogida tienen la obligación de reconocer los títulos académicos previos de estas personas en el extranjero. Años más tarde, este mismo organismo promulgó el Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados (ONU, 1967), sin embargo, no consideró oportuno hacer mención alguna al derecho a la educación. En la Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes (ONU, 2016) en una introducción excelente llena de crítica y realismo, la ONU reconoce la desigualdad a la que hace frente la población refugiada y la falta de oportunidades educativas que se les brinda globalmente.

El Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular (ONU, 2018) no se refiere específicamente a las personas refugiadas, pero sí deja entrever un cambio ideológico respecto a la migración. El Pacto aborda esta cuestión desde una perspectiva muy económica, como reflejan los términos recogidos en su segundo artículo (mano de obra, movilidad laboral, oferta y demanda...).

No obstante, no podemos obviar las aportaciones positivas que realiza el Pacto. Su artículo 17 refuerza el principio de no-discriminación y atribuye una responsabilidad notable a los medios de comunicación en el bienestar de la población migrante en los países de acogida. Los artículos 15 y 16 son los más relevantes en el derecho a la educación de los menores migrantes. En el primero se refuerza la necesidad de que los Estados asuman su responsabilidad de garantizar una educación equitativa e inclusiva. En último lugar, en el decimosexto artículo cobran gran importancia la educación no formal y el aprendizaje a lo largo de la vida para garantizar su inclusión educativa, social y laboral.

Tabla 2.

*Tratados internacionales sobre el derecho a la educación de los menores solicitantes de asilo y refugiados*

|                           |   |
|---------------------------|---|
| Generales                 | Constitución de la ONU (ONU, 1945)  |
|                           | Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948)                 |
| Menores de edad           | Declaración de Ginebra (Save the Children, 1999)                          |
|                           | Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959)                          |
|                           | Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989)                        |
| Migrantes y re-refugiados | Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (ONU, 1951)                |
|                           | Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados (ONU, 1967)                 |
|                           | Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes (ONU, 2016) |
|                           | Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular (ONU, 2018)    |

Fuente: Elaboración propia

Para terminar, el derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo está respaldado por un número considerable de instrumentos internacionales, como se observa en la tabla superior. A pesar de ello, el hecho de que estos acuerdos no sean vinculantes y tengan términos ambiguos, supeditan el cumplimiento de las responsabilidades a la moral, la ética, el compromiso y la voluntad de los Estados. Por este motivo, en el siguiente apartado vamos a presentar la metodología que nos permite visibilizar las barreras y las principales dificultades que padece el alumnado refugiado y solicitante de asilo en el país de acogida.

### 3. Metodología

Una vez descrita la situación global de los refugiados y de los solicitantes de asilo, así como el marco internacional del derecho a la educación de este colectivo es preciso ahondar y concretar el objeto de estudio y los objetivos de esta investigación. Por consiguiente, el objeto de estudio son las barreras a las que se enfrentan los menores solicitantes de

asilo y refugiados en el país de acogida desde una perspectiva internacional. Asimismo, este estudio tiene los siguientes objetivos:

1. Identificar las principales barreras y dificultades a las que se enfrentan los menores de edad refugiados y solicitantes de asilo en el ámbito educativo en los países de acogida.
2. Discutir sobre la finalidad de la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo en el país de acogida.
3. Realizar propuestas para garantizar el derecho a la educación de estos menores en base a la normativa internacional en materia de derechos humanos, del derecho a la educación y de los derechos de los refugiados.

Con el fin de alcanzar estos objetivos, el diseño metodológico de esta investigación se ha llevado a cabo desde el Enfoque Basado en Derechos Humanos. Esta metodología nos permite identificar qué derechos humanos se están vulnerando y cómo los agentes implicados intervienen en esta cuestión. A partir del análisis, es posible elaborar políticas y programas educativos fundamentadas en la legislación internacional y supranacional de derechos humanos para revertir esas situaciones de desigualdad y opresión (Alza, 2006; OHCHR, 2006; Faúndez y Weistein, 2012; Gómez-Galán, Pavón y Sainz, 2013). Este método sigue cuatro fases (UNICEF, 2008; Faúndez Y Weinstein, 2012): 1) la evaluación y el análisis de la situación; 2) evaluar la capacidad de ejecución; 3) la planificación, el diseño y la ejecución de los programas; 4) la supervisión y la evaluación.

En la primera fase identificaremos qué derechos se están vulnerando y la responsabilidad de los diferentes actores (OHCHR, 2006). En nuestro caso particular partimos de la premisa de que el derecho a la educación es nuestro objeto de estudio y que no está siendo garantizado acorde a la legislación internacional. Los marcos y los referentes de derechos humanos han de ser los tratados internacionales en materia del derecho a la educación de los menores refugiados y de los solicitantes de asilo, ya expuestos previamente en el marco teórico (Alza, 2006).

Durante la segunda fase nos centraremos en evaluar la capacidad de ejecución de los diversos actores. Esta evaluación se centrará en conocer la capacidad de reivindicación que tienen las personas afectadas y la capacidad de actuación de las autoridades internacionales, nacionales y locales. En este apartado también es importante incidir y reflexionar sobre las divergencias, las discrepancias y las disputas de los agentes involucrados. A partir de este análisis crítico se podrán planificar, diseñar y ejecutar programas que garanticen y promuevan el derecho a la educación mediante la cooperación de los diferentes agentes implicados, tomando en especial consideración a los titulares de derechos, en nuestro caso a los menores de edad refugiados y a los solicitantes de asilo.

Por último, la última fase de supervisión y evaluación requiere de una mayor transparencia sobre el estado, el cumplimiento y la intervención que se realiza para garantizar el derecho a la educación (UNICEF, 2008). En esta fase es de vital importancia involucrar a toda la comunidad educativa en el diseño, en el análisis y en la aplicación de la evaluación.

## 4. Resultados

### 4.1. Principales barreras y dificultades del alumnado refugiado en el país de acogida

En este trabajo nos vamos a centrar en cómo el derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo es vulnerado en los países de acogida. Bien es cierto que los derechos humanos se caracterizan por ser indivisibles e interdependientes, por lo que no podemos obviar cómo en los centros de internamiento y en los campos de refugiados la nutrición y la salud de estos menores se encuentra a expuesta a riesgos que atentan contra su integridad (Measham *et al.*, 2014; Mottagui, 2018). Además, es preciso destacar que los menores, y especialmente las niñas, son más vulnerables a sufrir violencia doméstica y agresiones sexuales en estos lugares (Measham *et al.*, 2014). Todos estos factores influyen directamente en la escolarización de los menores, de modo que pese a no ser el objeto central de nuestro estudio, será integrado sistemáticamente durante el análisis de los resultados expuestos a continuación. A partir de los problemas hallados en los diferentes estudios, se elaboraron siete categorías de análisis sobre las dificultades y las barreras del alumnado refugiado y el solicitante de asilo: 1) curriculares; 2) profesorado; 3) estructurales del sistema educativo; 4) socioafectivos; 5) xenofobia y discriminación; 6) socioeconómicas; 7) valores y culturales.

Tabla 3.

*Principales barreras del alumnado refugiado y solicitante de asilo durante su escolarización en el país de acogida*

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| Curriculares                        | Idioma                                       |
|                                     | Baja calidad                                 |
|                                     | Rendimiento académico más bajo               |
| Profesorado                         | Falta de cualificación                       |
|                                     | Bajas expectativas sobre el alumnado         |
|                                     | Falta de orientación profesional             |
| Estructurales del sistema educativo | Ratio muy elevada                            |
|                                     | Sistema educativo muy rígido                 |
|                                     | Invisibilidad de sus necesidades             |
| Socio afectivos                     | Falta de apoyos                              |
|                                     | Cuadro psicológico                           |
| Xenofobia y discriminación          | Desarraigo                                   |
|                                     | Racismo y discriminación                     |
|                                     | Bullying                                     |
| Socioeconómicas                     | Segregación escolar                          |
|                                     | Precariedad socioeconómica                   |
| Valores y cultura                   | Inclusión al mercado laboral                 |
|                                     | Género                                       |
|                                     | Valores, normas y cultura                    |
|                                     | No se escucha su opinión ni sus sentimientos |

Fuente: Elaboración propia

En la categoría relacionada con el currículo la falta de conocimiento sobre la lengua del país de acogida se erige como el problema más común y determinante de todos ellos (Edge, Bruce y McKeary, 2014; Measham, *et al.*, 2014; Mthethwa-Sommers y Kisiara, 2015; Graham, Minhas y Paxton, 2016; Esteban, 2016; Mottagui, 2018; Harmon, 2018; O'Toole y Todd, 2018). Por otro lado, la calidad educativa que recibe este colectivo es otro aspecto que requiere una revisión profunda y sistémica. Makhalf (2014), Mendenhall *et al.* (2017) y Harmon (2018) han incidido sobre esta cuestión, aunque quizás la crítica más relevante sea la realizada por Mendenhall *et al.* (2017), quienes afirman con gran rotundidad que la calidad educativa de los refugiados ha sido excluida del debate mundial sobre la calidad educativa. Inevitablemente el rendimiento académico de estos menores se ve afectado significativamente, siendo más bajo respecto al alumnado de origen nativo (Esteban, 2016; mottagui, 2018).

Otra de las grandes cuestiones sobre las que se incide en este debate es en la figura del profesorado. Las investigaciones (de Wal, 2015; Nogueira *et al.*, 2017; Mendenhall *et al.*, 2017; Harmon, 2018) señalan que el docente no tiene la cualificación necesaria para hacer frente a este enorme desafío educativo. Mendenhall *et al.* (2017) denuncian que en Kenya apenas el 65 % de los profesores responsables de educar a las personas refugiadas están cualificadas. Por otro lado, las bajas expectativas del cuerpo docente sobre el alumnado refugiado y solicitante de asilo (Graham, Minhas y Paxton, 2016; Ficarra, 2017; Mendenhall *et al.*, 2017) no hace más que acentuar las barreras existentes entre el alumnado refugiado y el nativo, mermando la autoestima del menor e incluso exculpando al docente del posible fracaso escolar de ese alumnado. Además, Nogueira *et al.* (2017) vislumbraron que la orientación profesional que se les ofrece a estos menores es escasa, inadecuada e ineficaz.

La estructura del sistema educativo también ha sido criticada en numerosas investigaciones, por ser demasiado rígida y por no adaptarse a las necesidades específicas de este alumnado (Harmon, 2018). De hecho, las estadísticas del sistema educativo, sus procesos burocráticos y sus estructuras invisibilizan las necesidades del alumnado refugiado y solicitante de asilo (de Wal, 2015; McBrien, Dooley y Birman, 2017; Blennow, Neuhaus y McIntyre, 2018).

La falta de apoyos que brindan los Estados también es una cuestión muy criticada, aunque en este sentido es preciso diferenciar entre los apoyos en la etapa educativa obligatoria y en las que no lo son. McBrien, Dooley y Birman (2017) denuncian que los sistemas educativos no ofrecen apoyos psicológicos ni educativos adecuados a este alumnado en las etapas obligatorias. Además, de Wal (2015) relata como Dinamarca ofrece un sistema exitoso de apoyos en las etapas obligatorias para este alumnado, pero que una vez estos años de escolarización obligatoria finalizan, estas personas se ven despojadas de cualquier tipo de ayuda en el ámbito educativo. El elevado número de alumnado en las clases también resulta alarmante, especialmente en los campos de refugiados, donde el número de alumnos durante una lección oscila entre los 50 y los 100 (Mendenhall *et al.*, 2017).

El estado socioemocional de estos menores no podemos dejarlo fuera del análisis, ya que los cuadros psicológicos que presentan muchos de ellos les impiden pasar página e iniciar una nueva vida en el país de acogida. Estos menores sufren graves problemas psicológicos y emocionales, aunque los más frecuentes son el estrés, la ansiedad, los traumas y la depresión (Edge, Bruce y McKeary, 2014; Measham, *et al.*, 2014; de Wal, 2015; Graham, Minhas y Paxton, 2016; Goodson, 2017; McBrien, Dooley y Birman, 2017; Harmon, 2018).

Estos menores a menudo sienten desarraigo (Aldana, 2015) y no desarrollan un sentimiento de pertinencia a su nuevo entorno (Mthethwa-Sommers y Kisiara, 2015; Goodson, 2017; Harmon, 2018). Los motivos por los que estas personas padecen estrés emocional son debidos a múltiples factores, pero se relaciona muy estrechamente con la siguiente categoría emanada del análisis: la xenofobia y la discriminación de la que son víctimas en el país de acogida.

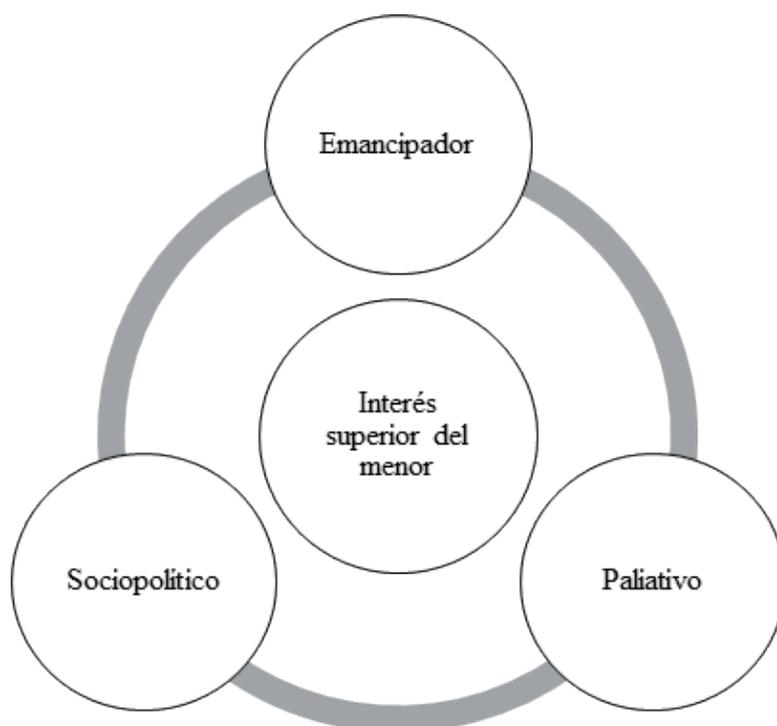
Numerosos autores (Measham, *et al.*, 2014; Edge, Bruce y McKeary, 2014; Mthethwa-Sommers y Kisiara, 2015; Graham, Minhas y Paxton, 2016; Ficarra, 2017; Crawley y Skleparis, 2017; O'Toole y Todd, 2018; Harmon, 2018) han reflejado la discriminación y la xenofobia que sufren los menores refugiados y los solicitantes de asilo en sus nuevos destinos. Estas actitudes racistas por parte de la población nativa se materializan y concretan en acoso escolar (Edge, Bruce Y McKeary, 2014; Mthethwa-Sommers y Kisiara, 2015; Graham, Minhas y Paxton, 2016; Harmon, 2018). Mthethwa-sommers y Kisiara (2015) afirman que el 60 % de los refugiados sufren bullying al menos una vez al mes. Los principales motivos por los que son víctimas de esta violencia son: la nacionalidad, la raza, el género, la religión y el desconocimiento de la lengua de acogida (Mthethwa-Sommers y Kisiara, 2015). Los musulmanes son especialmente sensibles a sufrir bullying a raíz de la islamofobia que se desarrolló en los países occidentales tras los atentados de Nueva York, Madrid, Londres o París (Mthethwa-Sommers y Kisiara, 2015). Por otro lado, los Estados de acogida perpetúan estas prácticas al implementar centros gueto en sus territorios nacionales, como denuncia Esteban (2016) en el caso de España.

La compleja y precaria situación socioeconómica del entorno familiar de estos menores repercute directamente en su inclusión social y educativa (Esteban, 2016; Harmon, 2018). Una vez este alumnado finaliza, o desgraciadamente abandona precozmente el sistema educativo, presentan grandes dificultades para acceder al mercado laboral. Çelikaksoy y Wadensjö (2015) concluyeron que los hombres tienen mayores facilidades para encontrar trabajo, principalmente en el sector de la construcción, como administrativos, en trabajos de cara al público y en los cuidados. Mientras que en el caso de las mujeres la gran mayoría se dedican a los cuidados y a las ventas.

Los valores y la cultura del país de acogida suponen una dificultad añadida para estos menores (Measham, *et al.*, 2014; McBrien, Dooley y Birman, 2017; Harmon, 2018), pues tienen que conocerla y adaptarse a la par que luchan por mantener y desarrollar su identidad cultural propia. Además, O'Toole y Todd (2018) pusieron de manifiesto el sentimiento compartido de estos menores de que su voz no se escucha ni se tiene en cuenta durante los procesos jurídicos ni educativos. En último lugar, Çelikaksoy y Wadensjö (2015) visibilizan cómo las estructuras hegemónicas patriarcales vulneran significativamente los derechos y la plena inclusión de las menores refugiadas y solicitantes de asilo.

#### **4.2. ¿Para qué se educa a los menores refugiados y solicitantes de asilo?**

La finalidad y el objetivo de la educación de los menores refugiados y de los solicitantes de asilo también ha sido otra cuestión ampliamente debatida en la literatura académica y científica. En los estudios analizados hemos podido identificar tres enfoques respecto a la finalidad de la educación de estos menores: el enfoque emancipador, el enfoque paliativo y el enfoque sociopolítico.



**Figura 1.** Enfoques acerca de la educación de los menores refugiados  
Fuente: Elaboración propia

El enfoque emancipador ha sido apoyado fervientemente por Measham *et al.* (2014), de Wal (2015), Mendenhal *et al.* (2017) y Harmon (2018). Estos autores abogan por dotar al alumnado de una serie de competencias que les permitan desenvolverse plenamente en la sociedad con autonomía. Harmon (2018) defiende que la educación que reciben estos menores debe permitirles repensar su futuro. Esta postura se relaciona directamente con una visión del menor como sujeto de derechos y de deberes, pues no es un mero espectador, tiene la responsabilidad de tomar decisiones sobre su futuro. Para que ese pensamiento sea fundamentado y meditado, las escuelas han de promover unas habilidades críticas en ellos (de Wal, 2015; McBrien, Dooley y Birman, 2017; Mendenhall *et al.*, 2017; Harmon, 2018). En último lugar, la resiliencia emana como una competencia esencial para el bienestar del menor. Measham *et al.* (2014) y Harmon (2018) entienden que el futuro de estas personas es incierto, por lo que deben estar preparadas para cualquier escenario, de modo que la educación ha de desarrollar su resiliencia en la mayor medida posible.

El segundo enfoque es el paliativo, que tiene como objetivo mejorar la calidad de vida del alumnado y de sus familias, mediante la prevención y el tratamiento de todo aquello que ponga en riesgo su salud y bienestar. De Wal (2015) y Ficarra (2017) son firmes defensores de este enfoque, pues el fin ulterior de su educación debe ser garantizar el bienestar del menor. Anteriormente describimos las principales barreras socioemocionales a las que se enfrentan con motivo del estrés pre-migratorio, migratorio y post-migratorio (Measham, *et al.*, 2014). Así, el personal educativo debería brindar una educación focalizada en el bienestar socioafectivo del menor. Esta ardua tarea se debe abordar desde dos ámbitos de intervención: desarrollar su autoconfianza y su crecimiento personal (Measham *et al.*, 2014; Ficarra, 2017; Harmon, 2018).

Algunos autores como Ficarra (2017) y Goodson (2017) debaten sobre esta cuestión desde una perspectiva social pero que se ve fuertemente afectada por la política de los Estados de acogida y los organismos internacionales (Unión Europea, Organización de Estados Iberoamericanos, Unión de Estados Africanos...). Estos autores consideran que la educación que reciben estos menores debe favorecer la inclusión del menor. Sin embargo, la clave de esta cuestión es conocer cuál será el futuro destino de esas personas. Los dos autores creen que los esfuerzos educativos deberían orientarse a favorecer la integración del menor en el país de acogida, mediante el conocimiento de la lengua, de su cultura, de los valores y de las normas. Sin embargo, Ficarra (2017) en un ejercicio de realismo y pesimismo sobre la eficacia de los sistemas de acogida, plantea que los menores deben estar preparados para volver a su país, por lo que la educación debería centrarse en que pudieran seguir adquiriendo su lengua y su cultura de origen.

En último lugar, es importante destacar que los tres enfoques no son excluyentes, sino complementarios e interdependientes. El posicionamiento de los diferentes agentes políticos, económicos, sociales y educativos sobre esta cuestión es producto de múltiples factores. Sin embargo, el criterio ético y legal para adoptar cualquier decisión educativa en la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo debe ser indiscutible: el interés superior del menor.

#### **4.3. Los agentes implicados: responsabilidades, sinergias y discrepancias**

La educación de los menores refugiados y de los solicitantes de asilo es una cuestión en la que intervienen un gran número de agentes. En este apartado vamos a arrojar luz sobre la responsabilidad que tiene cada uno de ellos en esta materia, para más tarde discutir en qué puntos coinciden o discrepan.

En primer lugar, es importante asignar a los agentes su responsabilidad en la educación de los menores refugiados y de los solicitantes de asilo. El Estado del país de acogida es el primer responsable de ello, pues como vimos en el marco teórico, ha de garantizar una educación de calidad y el pleno desarrollo del menor acorde a la legislación internacional y nacional vigente. De forma coordinada con el Estado de acogida, las autoridades locales deben velar por la protección de este derecho básico. Los centros educativos, el personal educativo y el profesorado son los últimos responsables de asegurar una educación óptima, adecuada y de calidad a estos menores. Por otro lado, más allá de los sistemas educativos nacionales, las ONG también son responsables de velar por el bienestar de estos menores en el ámbito educativo, aunque no podemos asignarle la misma cota de responsabilidad que a los Estados en ningún caso.

Otros agentes también llevan a cabo acciones a favor de la educación de estos menores. Las ONG y las autoridades locales ofrecen cursos de formación continua a los docentes y al personal educativo para mejorar sus competencias pedagógicas en esta materia. Las autoridades locales, de la mano de la ciudadanía y de los partidos políticos ponen en marcha actuaciones y programas de inclusión para personas refugiadas. De hecho, la mayoría de las acciones que se realizan en este sentido se llevan a cabo desde el ámbito regional y local (Ficarra, 2017).

Sin embargo, hay determinados actores que por diferentes intereses económicos, políticos e ideológicos dificultan o critican la inclusión de estos menores en el sistema educativo. La nueva extrema derecha europea es un claro ejemplo, pues perpetúan y legitiman actitudes xenófobas y discriminatorias hacia la población inmigrante, bajo el lema «nosotros primero» (Antón y Hernández-Carr, 2016; Melzer, 2017). Los medios de comunicación

ofrecen a menudo titulares alarmantes sobre la inmigración que no hacen más que infundir miedo y rechazo por parte de la sociedad ante esta población. Algunos ejemplos de estas prácticas son titulares como «Bruselas alerta de la alta presión migratoria y de la *fragilidad* de la situación» (RTVE, 2018) y «¡Alerta sanitaria! Inmigrantes con sarna, tuberculosis y VIH contagian a la Policía Nacional» (Mediterráneo Digital, 2018).

Por otro lado, el Estado de acogida no siempre garantiza la plena inclusión, ni tan siquiera el derecho a la educación, de estos menores por miedo a perder el respaldo social de su electorado, justificándose en la sostenibilidad del sistema económico o en la defensa de la seguridad nacional.

En el sistema educativo también encontramos actores que dificultan la escolarización de esta población. El personal educativo es clave en esta materia, sin embargo, anteriormente mostramos como el profesorado tiene bajas expectativas hacia este tipo de alumno (Graham, Minhas y Paxton, 2016; Ficarra, 2017; Mendenhall *et al.*, 2017). Además, el alumnado de origen nativo es responsable del maltrato que sufren muchos de estos menores, por lo que sus actitudes racistas y violentas dificultan significativamente la escolarización de este alumnado (Edge, Bruce y McKeary, 2014; Mthethwa-Sommers y Kisiara, 2015; Graham, Minhas y Paxton, 2016; Harmon, 2018). En último lugar, no podemos olvidar que el actor protagonista en este debate es el alumnado refugiado y solicitante de asilo. Asimismo, tras analizar la situación actual, la normativa internacional y las relaciones entre los agentes implicados, vamos a llevar a cabo una serie de propuestas para garantizar su derecho a la educación.

## 5. Propuestas de intervención

En este apartado del artículo vamos a presentar cuatro programas o ámbitos de intervención que han emanado de: la legislación internacional sobre derechos humanos desarrollada en el marco teórico; del diagnóstico de las principales barreras del alumnado refugiado y solicitante de asilo; de las relaciones e intereses de los diferentes agentes; y de la capacidad de actuación de cada uno, que será desarrollada con más detalle en cada programa de intervención.

### 5.1. Programa de actuación para mejorar la formación y las competencias del personal educativo y del profesorado

La formación del profesorado ocupa uno de los elementos centrales para garantizar la calidad educativa (Aparicio y Rodríguez, 2016). Por este motivo, los Estados de acogida, las autoridades locales, las universidades, los centros educativos y las ONG han de cooperar conjuntamente para dotar al profesorado y al personal educativo de las mayores competencias pedagógicas posibles, con el fin de atender a las necesidades específicas del alumnado y garantizar su plena inclusión educativa y social. Para ello, se ha de ofrecer una formación inicial y permanente especializada sobre distintas cuestiones que afectan a este alumnado. Esta formación ha de permitir al profesorado adaptar y elaborar materiales para satisfacer las necesidades del alumnado inmigrante, refugiado y solicitante de asilo. La intervención socio-afectiva también debe ser un pilar en la formación del profesorado, donde las ONG cobran un papel protagonista dado su intervención directa y su especialización en esta población. Además, el docente ha de recibir una formación en la lengua y en la cultura de estos menores, de modo que la diversidad cultural y los derechos humanos deben ser ejes vertebradores de la formación inicial y permanente del

profesorado. Para terminar, sería muy aconsejable establecer redes entre centros educativos para compartir e intercambiar información sobre experiencias de éxito con este tipo de alumnado y sus familias.

### **5.2. Programa para erradicar la xenofobia y la discriminación**

Este programa podría constar de dos ámbitos de intervención complementarios. Por un lado, el profesorado ha de promover el pensamiento crítico de su alumnado. El Pacto Mundial por la Migración Segura, Ordenada y Regular (ONU, 2018) atribuye a los medios de comunicación una gran responsabilidad sobre la opinión popular acerca de la inmigración y de los refugiados. Por este motivo, es imprescindible que en las etapas educativas se trabaje el análisis crítico en el alumnado sobre el uso, los intereses ocultos y la ideología que transmiten los medios de comunicación.

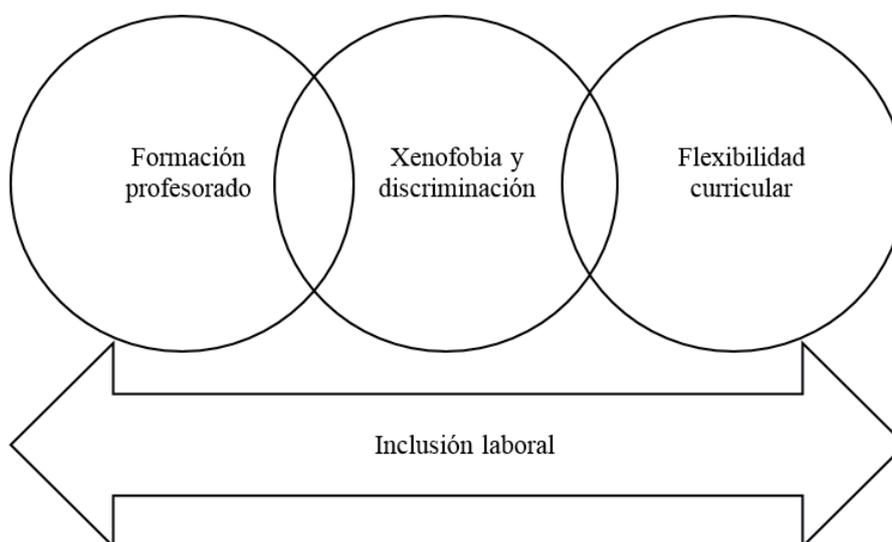
El segundo punto sobre el que deberían incidir estos agentes es en la prevención y en la lucha contra el acoso escolar. Para ello, es preciso elaborar una serie de políticas holísticas en este tema. El Estado de acogida, las autoridades locales, los centros educativos y el profesorado deben poner en marcha políticas de prevención de acoso escolar, mediante contenidos multiculturales que promuevan los derechos humanos. Las políticas de detección precoz también han de estar presentes en todas las esferas educativas, de modo que los programas de intervención se puedan aplicar tempranamente y con la mayor efectividad posible. Para terminar, estas políticas han de estar sujetas a una evaluación y a un seguimiento por parte de toda la comunidad educativa. Durante esta última fase es muy positivo incluir durante el diseño, la planificación y la implementación a las familias y al alumnado refugiado y solicitante de asilo.

### **5.3. Programa para flexibilidad el sistema educativo y el sistema de acogida**

La tercera vía de intervención tiene como objetivo que la escuela se adapte al menor y no viceversa. En primer lugar, el Estado, las autoridades locales, los centros educativos y el profesorado tienen la responsabilidad de ofrecer al alumnado un apoyo socioemocional en aras del bienestar del menor. Esto se debe realizar mediante el trabajo coordinado de diversos agentes educativos, donde destacan especialmente los psicólogos y los mediadores culturales. Gracias a la ayuda y la actuación de estas figuras el alumnado refugiado y solicitante de asilo podrá afrontar y mitigar el estrés, la ansiedad y los traumas migratorios. De igual modo, los centros educativos y el profesorado deben dotar a estos menores de cierto protagonismo en la escuela para aumentar su autoconfianza y favorecer su inclusión social. Algunas medidas podrían ser: nombrarle monitor de pasillo, que coordine proyectos sobre su cultura y su país de origen o hacerle responsable de alguna función del aula (encender el ordenador, subir las persianas...). El alumnado del centro también ha de cobrar importancia en esta labor, pues algunos autores exaltan el impacto positivo que tienen los programas de *mentoring* y tutorización entre iguales. De esta manera, el compañero favorecerá su inclusión y su socialización, a la vez que le ayudará a conocer la cultura, las normas y los valores del país de acogida. En última instancia, los Estados de acogida y las autoridades locales tienen la obligación de eliminar cualquier centro *gueto* que exista en su red de centros escolares, pues no hacen más que perpetuar el rechazo de la población nativa hacia la población inmigrante.

#### 5.4. Programa para la inclusión laboral de la población inmigrante en el sector privado

Este último programa persigue paliar las diferencias socioeconómicas existentes entre la población inmigrante y la nacional. Anteriormente expusimos cómo las familias inmigrantes tienen una situación socioeconómica más desfavorable que la nacional en términos generales (Esteban, 2016; Harmon, 2018), lo que les impide el ejercicio pleno de sus derechos económicos, sociales, políticos, culturales y educativos. El entorno socioeconómico es un condicionante significativo en el éxito escolar del alumnado (Zinovyeva, Felgueroso y Vázquez, 2009), por este motivo, las autoridades públicas podrían ofrecer ventajas fiscales que faciliten la contratación de personas refugiadas y solicitantes de asilo. De esta manera, el contexto del menor mejoraría notablemente y le permitiría acceder con más facilidad a otros derechos y libertades. Este programa económico y social ha de elaborarse desde una perspectiva de género, pues las mujeres se enfrentan a mayores barreras a la hora de encontrar y mantener un trabajo (Çelikaksoy y Wadensjö, 2015).



*Figura 2.* Programas de intervención para garantizar el derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo

Fuente: Elaboración propia

No obstante, una de las ideas principales que debemos extraer tras describir las diferentes propuestas es que los cuatro programas de intervención están interrelacionados entre sí. Así, en la figura 2, observamos como cada una de las propuestas se centra en un aspecto concreto del sistema educativo, pero que a su vez guarda una estrecha relación con los otros. Además, la segunda figura refleja como la futura inclusión laboral de estas personas debe ser un elemento transversal de todas las medidas, pues ello les dotará de independencia económica, de un mayor acceso a la cultura y de una participación más activa en la vida política y social en su comunidad. A modo de síntesis, esto implica que la intervención por parte de los Estados de acogida ha de ser holística y sistémica, pues las medidas puntuales y aisladas no son más que cubos que achican agua en un naufragio anunciado.

## 6. Conclusiones

En este trabajo ha quedado latente que el derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo está siendo vulnerado por un número considerable de agentes. Los Estados de acogida se erigen como los principales responsables de la precaria educación que reciben estos menores en sus territorios nacionales. No obstante, amparados por una legislación internacional en materia de derechos humanos ambigua no ofrecen las condiciones necesarias para hacer plenamente efectivo este derecho. Dichos instrumentos internacionales dejan en manos de la buena voluntad y del compromiso de los Estados receptores el cumplimiento de sus obligaciones. Es por ello que las autoridades locales más comprometidas socialmente desarrollan la mayoría de las acciones exitosas a favor de la inclusión de la población refugiada y solicitante de asilo.

La complejidad de esta cuestión obliga a todos los agentes sociales, económicos, políticos y educativos a participar en la resolución de esta crisis humanitaria. La humanidad no puede permitirse, ni puede moralmente, perder una generación por culpa de las constantes vulneraciones y atentados contra la seguridad y la dignidad humana que padecen estos menores. Los medios de comunicación son un instrumento al servicio de los agentes mencionados anteriormente, por lo que su papel en esta cuestión ha de ser estudiada con mayor ahínco en futuras investigaciones. Ante este escenario todos los individuos, todas las instituciones y todos los organismos han de asumir sus responsabilidades éticas y legales con estos niños y niñas.

Las cuatro propuestas que hemos realizado en este documento han de ser entendidas como un conjunto de políticas de intervención sistémico, pues incluye a todos los agentes y aborda la cuestión desde una perspectiva poliédrica. Gracias a estos programas, el alumnado refugiado y solicitante de asilo podrá disfrutar y recibir una educación paliativa, emancipadora y que promueva su inclusión social, independientemente del país en el que viva.

En definitiva, la educación de estos menores no puede abordarse desde una disputa ideológica, ha de afrontarse desde una perspectiva ética y desde la dignidad humana. El auge de la extrema derecha, el miedo a la inmigración y en especial la islamofobia, ponen en serio riesgo el futuro no solo de una generación de niños y niñas, sino el futuro de la dignidad humana. La educación crítica, emancipadora, basada en los derechos humanos y centrada en el interés superior del menor es la única luz que puede hacer brotar la semilla de una verdadera ciudadanía global.

## 7. Referencias

- ACNUR (2016). ¿'Refugiado' o 'Migrante'? ¿Cuál es el término correcto?. Recuperado de <https://www.acnur.org/noticias/noticia/2016/7/5b9008e74/refugiado-o-migrante-cual-es-el-termino-correcto.html>
- ACNUR (2018). Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2017. España: ACNUR. Recuperado de <https://www.acnur.org/5b2956a04.pdf>
- Aldana Mendoza, C. (2016). La Educación en Guatemala: entre la guerra y los acuerdos de paz. *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 27, 45-63.

- Alza Barco, C. (2006). El enfoque basado en derechos ¿Qué es y cómo se aplica a las políticas públicas?. En L. Burgorgue-Larsen, A. Maués, y B. E. Sánchez Mojica (Eds.), *Derechos Humanos y Políticas Públicas* (pp.51-78). Barcelona: Red de Derechos Humanos y Educación Superior.
- Antón Mellón, J. y Hernández-Carr, A. (2016). El crecimiento electoral de la derecha radical populista en Europa: parámetros ideológicos y motivaciones sociales. *Política y Sociedad*, 53(1), 17-28.
- Aparicio, J. J., y Rodríguez Moneo, M. (2016). La calidad de la educación como determinante del progreso de los países y la calidad del profesorado como determinante de la calidad de la educación. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 44, 41-66.
- Banco Mundial (2019). Refugee population by country or territory of origin. Recuperado de [https://data.worldbank.org/indicator/SM.POP.REFG.OR?end=2017&name\\_desc=false&start=2017&type=points&view=map&year=2017](https://data.worldbank.org/indicator/SM.POP.REFG.OR?end=2017&name_desc=false&start=2017&type=points&view=map&year=2017)
- Blennow, K., Neuhaus, S., y McIntyre, J. (septiembre, 2018). A Comparison of Refugee Education Policy and Practice in England and Sweden: Participatory Parity in Schooling and Moves Towards Ordinarity. Trabajo presentado en ECER 2018: Inclusion and Exclusion, Resources for Educational Research?, Bolzano, Italia. *European Educational Research Association 2018*. Recuperado de <https://lup.lub.lu.se/search/publication/53249509-efed-4357-9fca-30111bc02cf9>
- Carrasco, N., García, J., y Zaldívar, F. (2014). Estimación y caracterización de los antecedentes de protección de los menores infractores. *Anuario de Psicología Jurídica*, 24(1), 31-35.
- Çelikaksoy, A., y Wadensjö, E. (2015). Unaccompanied minors and separated refugee children in Sweden: An outlook on demography, education and employment. *IZA Discussion Paper*, 8963, 1-26.
- Comisión Española de Ayuda al Refugiado (2016). Asilo y refugio. Guía de recursos educativos para el profesorado. Recuperado de [https://www.cear.es/wp-content/uploads/2016/12/CEAR\\_GUIA-DIDACTICA\\_web.pdf](https://www.cear.es/wp-content/uploads/2016/12/CEAR_GUIA-DIDACTICA_web.pdf)
- Crawley, H., y Skleparis, D. (2018). Refugees, migrants, neither, both: categorical fetishism and the politics of bounding in Europe's 'migration crisis'. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(1), 48-64.
- De Wal Pastoor, L. (2015). The mediational role of schools in supporting psychosocial transitions among unaccompanied young refugees upon resettlement in Norway. *International Journal of Educational Development*, 41, 245-254.
- Edge, S., Newbold, K. B., y McKeary, M. (2014). Exploring socio-cultural factors that mediate, facilitate, & constrain the health and empowerment of refugee youth. *Social Science & Medicine*, 117, 34-41.
- Esteban Frades, S. (2016). Inmigración y Educación: un relato abierto más allá de lo escolar. *Avances en Supervisión Educativa*, 25, 1-54.

- Eurobarómetro (2018a). Standard Eurobarometer 89. European citizenship. Report. doi:10.2775/323901
- Eurobarómetro (2018b). Special Eurobarometer 469. Integration of immigrants in the European Union. Report. doi:10.2837/918822
- Eurobarómetro (2018c). Standard Eurobarometer 89 – Spring 2018. Public opinion in the European Union, First results. doi:10.2775/00
- Eurostat (2018a). Asylum applications (non-EU) in the EU-28 Member States, 2006-2017. Recuperado de [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Asylum\\_statistics/es#N.C3.BAmero\\_de\\_solicitantes\\_de\\_asilo:\\_descenso\\_en\\_2017](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Asylum_statistics/es#N.C3.BAmero_de_solicitantes_de_asilo:_descenso_en_2017)
- Eurostat (2018b). Final decisions on asylum applications - annual data. Recuperado desde <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tps00193&language=en>
- Faúndez, A. y Weinstein, M. (2012). Ampliando la mirada: la integración de los enfoques de género, interculturalidad y derechos humanos. Santiago de Chile: UNICEF. Recuperado de <http://www.unfpa.org.pe/WebEspeciales/2013/Sep2013/UNFPA-Ampliando-la-Mirada.pdf>
- Ficarra, J. (2017). Comparative International Approaches to better Understanding and Supporting Refugee Learners. *Issues in Teacher Education*, 26, 73-84.
- Gómez-Galán, M., Pavón Piscitello, D., y Sainz Ollero, H. (2013). El enfoque basado en derechos humanos en los programas de desarrollo. España: Cideal.
- Goodson, C. (2017). *Evaluating Remedial Education Programs for Refugee Children* (Trabajo de fin de master). Recuperado de Jusoor. (<https://jusoorsyria.com/en/wp-content/uploads/2017/06/Evaluating-Remedial-Education-Programs-June2017-1.pdf>)
- Graham, H. R., Minhas, R. S. y Paxton, G. (2016). Learning problems in children of refugee background: a systematic review. *Pediatrics*, 137(6), 1-17.
- Harmon, H. (2018). Supporting and Including Refugee and Asylum Seeking Children in Education. *National Centre for Guidance in Education*, 1-20. Recuperado de <https://www.ncge.ie/sites/default/files/schoolguidance/docs/Refugee%20and%20Asylum%20Seeking%20Children%20August%202018.pdf>
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255- 287.
- Makhalfa, N. S. (2015). Políticas y procesos de la educación básica en Palestina. *Retratos da Escola*, 8(14), 209-214.
- McBrien, J., Dooley, K., y Birman, D. (2017). Cultural and academic adjustment of refugee youth: Introduction to the special issue. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, 104-108.

- Measham, T., Guzder, J., Rousseau, C., Pacione, L., Blais-McPherson, M., y Nadeau, L. (2014). Refugee children and their families: Supporting psychological well-being and positive adaptation following migration. *Current problems in pediatric and adolescent health care, 44*(7), 208-215.
- Médicos Sin Fronteras (23 de julio de 2018). Moria, el vergonzoso campo de refugiados que está en Europa. *Médicos sin fronteras*. Recuperado desde <https://www.msf.es/actualidad/grecia/moria-vergonzoso-campo-refugiados-que-europa>
- Mediterráneo Digital (26 de julio 2018). ¡Alerta sanitaria! Inmigrantes con sarna, tuberculosis y VIH contagian a la Policía Nacional. *Mediterráneo Digital*. Recuperado de <https://www.mediterraneodigital.com/espana/nacional/alerta-sanitaria-inmigrantes-con-sarna-tuberculosis-y-vih-contagian-a-la-policia-nacional.html>
- Melzer, R. (2017). Populismo de derecha en Alemania: Un desafío para la socialdemocracia. *Nueva Sociedad, 267*, 88-100.
- Mendenhall, M., Dryden-Peterson, S., Bartlett, L., Ndirangu, C., Imonje, R., Gakunga, D., Gichuhi, L., Nyagah, G., Okoth, U., y Tangelder, M. (2015). Quality education for refugees in Kenya: Pedagogy in urban Nairobi and Kakuma refugee camp settings. *Journal on Education in Emergencies, 1*(1), 92-130. doi: <https://doi.org/10.17609/N8Do8K>
- Mottaghi, L. (2018). Invertir en los refugiados: la creación de capital humano. *Migraciones Forzadas, 58*, 34-35.
- Mthethwa-Sommers, S., y Kisiara, O. (2015). Listening to students from refugee backgrounds: Lessons for education professionals. *Penn GSE Perspectives on Urban Education, 12*(1), 1-9. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056671.pdf>
- Nogueira Pérez, M. Á., Ceinos Sanz, C., do Céu Taveira, M., Marques, C., y Silva, A. D. (2018). Los servicios de orientación y asesoramiento a refugiados: el caso de Portugal y España. *Revista Lusófona de Educação, 37*(37), 131-147.
- O'Toole, S. A., y Todd, B. K. (2018). How do refugee children experience their new situation in England and Denmark? Implications for educational policy and practice. *Children and Youth Services Review, 85*, 228-238.
- OHCHR (2006). Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo. Recuperado de <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/FAQsp.pdf>
- ONU (1945). Carta de las Naciones Unidas. Recuperado de [https://www.oas.org/36ag/espanol/doc\\_referencia/Carta\\_NU.pdf](https://www.oas.org/36ag/espanol/doc_referencia/Carta_NU.pdf)
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/spn.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf)
- ONU (1951). Convención sobre el Estatuto de los Refugiados. Recuperado de <http://www.acnur.org/5b0766944.pdf>

- ONU (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>
- ONU (1967). Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados. Recuperado de <https://www.acnur.org/5b076dcd4.pdf>
- ONU (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de [https://www.unicef.org/ecuador/convencion\\_2.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/convencion_2.pdf)
- ONU (2016). Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes. Recuperado de <https://www.acnur.org/5b4doeee4.pdf>
- ONU (2018). Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular. Recuperado de [https://refugeemigrants.un.org/sites/default/files/180713\\_agreed\\_outcome\\_global\\_compact\\_for\\_migration.pdf](https://refugeemigrants.un.org/sites/default/files/180713_agreed_outcome_global_compact_for_migration.pdf)
- Peñas, E. (5 de octubre de 2018). Los campos de refugiados son cárceles. *Ethic*. Recuperado desde <https://ethic.es/entrevistas/los-campos-de-refugiados-son-carceles/>
- Plener, P. L., Groschwitz, R. C., Brähler, E., Sukale, T., y Fegert, J. M. (2017). Unaccompanied refugee minors in Germany: attitudes of the general population towards a vulnerable group. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 26, 733–742. doi:10.1007/s00787-017-0943-9
- RTVE (16 de mayo de 2018). Bruselas alerta de la alta presión migratoria y de la *fragilidad* de la situación. *RTVE*. Recuperado de <http://www.rtve.es/noticias/20180516/bruselas-alerta-alta-presion-migratoria-fragilidad-situacion/1734540.shtml>
- Save the Children (1999). La Declaración de Ginebra. Pequeña historia de la primera carta de los derechos de la infancia. Recuperado de [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/declaracion\\_de\\_ginebra\\_de\\_derechos\\_del\\_nino.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/declaracion_de_ginebra_de_derechos_del_nino.pdf)
- UNHCR (2019). Global Appeal 2018-2019. Recuperado de <https://www.unhcr.org/publications/fundraising/5a0c05027/unhcr-global-appeal-2018-2019-full-report.html>
- UNICEF (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf>
- Zinovyeva, N., Felgueroso, F., y Vázquez, P. (2009). Inmigración y resultados educativos en España. Comunicación presentada en *Efectos económicos de la Inmigración en España. Jornadas sobre inmigración. I Informe FEDEA*, Madrid, 139-178.