

Educación para personas refugiadas:

Modelos y prácticas de
integración en
países de la OCDE

Documento de trabajo de la educación
de la OCDE núm. 203



Traducido por







Versión en español

El presente documento, así como cualquier dato y mapa que este incluya, no vulneran el estatus ni la soberanía de cualquier territorio, demarcación fronteriza ni delimitaciones internacionales; tampoco nombres de territorios, ciudades o áreas.

COORDINACIÓN GENERAL: Rodrigo Limón Chávez (OEI México).

COORDINACIÓN DE LA EDICIÓN EN ESPAÑOL Y PORTUGUÉS: Rodrigo Limón Chávez (OEI México) y Alejandro Camacho (OCDE).

REVISIÓN EN ESPAÑOL: Rodrigo Limón Chávez y María Fernanda Martínez Soto (OEI México).

REVISIÓN EN PORTUGUÉS: Ana Paula Laborinho y Maria João Albernaz (OEI Portugal).

CORRECCIÓN DE ESTILO: Bárbara Lara Ramírez (La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial).

TRADUCCIÓN AL ESPAÑOL: Arturo Gutiérrez Aldama (La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial).

TRADUCCIÓN AL PORTUGUÉS: Jorge Aarón Bonifacio Flores (La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial) y Maria João Albernaz (OEI Portugal).

DISEÑO GRÁFICO EDITORIAL E ILUSTRACIÓN DE PORTADA: Alberto Nava (La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial).

Primera edición traducida: abril de 2020.

Esta traducción se publica por acuerdo con la OCDE. No es una traducción oficial de la OCDE. La calidad de la traducción y su correspondencia con la lengua original de la obra son responsabilidad única del autor de la traducción. En caso de cualquier discrepancia entre la obra original y esta traducción al español, sólo la versión original se considerará válida.

Publicado originalmente en inglés por la OCDE con el título: Cerna, L. (2019), *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*, OECD Education Working Papers, No. 203, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>.

© 2020 D. R. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) para esta edición traducida al español.

Se autoriza la reproducción parcial o total del contenido siempre y cuando se cite puntualmente la fuente y se dé crédito de las imágenes.

Impreso en México

Printed in Mexico



Educación para personas refugiadas:

Modelos y prácticas de integración en países de la OCDE

Por Lucie Cerna (OCDE)

*Este documento de trabajo ha sido autorizado por Andreas Schleicher,
titular de la Dirección de Educación y Habilidades, OCDE.*

Lucie Cerna, analista (lucie.cerna@oecd.org)

Serie Documentos de Trabajo Educativo de la OCDE

Los Documentos de Trabajo de la OCDE no deben ser considerados como representativos de los puntos de vista de la OCDE o de los países que la integran. Las opiniones aquí vertidas y los argumentos empleados son responsabilidad del autor o autores.

Los Documentos de Trabajo refieren resultados preliminares o investigaciones en proceso de la autoría que son publicados con el fin de estimular la discusión en una amplia variedad de temas que trabaja la OCDE. Los comentarios acerca de los Documentos de Trabajo son bienvenidos y pueden enviarse a: Directorate for Education and Skills, OECD, 2 rue André-Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France, edu.contact@oecd.org.

Los datos estadísticos correspondientes a Israel están provistos por y bajo responsabilidad de las autoridades israelitas vigentes. El uso que la OCDE hace de esos datos no va en detrimento del estatus de los Altos del Golán, Jerusalén del Este y los asentamientos de la Ribera Occidental bajo los términos de la ley internacional.

www.oecd.org/edu/workingpapers

Sumario

Agradecimientos	9
Sinopsis	10
Prólogo a las ediciones en español y portugués	11
1. Introducción	15
2. Las personas refugiadas en el sistema educativo	18
2.1 Los grupos de personas refugiadas a través del tiempo	18
2.2 Datos sobre niñas, niños y jóvenes refugiados	24
2.3 Comparativa de niñas, niños y jóvenes refugiados e inmigrantes.....	28
2.4 Educación e integración de personas refugiadas.....	33
3. Integración educativa de personas refugiadas: de las necesidades fundamentales a los factores para un modelo holístico	35
3.1. Necesidades de las niñas y los niños refugiados	35
3.2. Factores que determinan la relevancia de las necesidades	38
3.3. Modelo holístico para la integración educativa de las personas refugiadas	46
4. Políticas y prácticas en los países de la OCDE	48
4.1 Respuesta a las necesidades didácticas de las niñas y los niños refugiados	48
4.2 Respuesta a las necesidades sociales	58
4.3 Respuesta a las necesidades emocionales	62
4.4 Datos y seguimiento.....	64
5. Conclusiones y consideraciones políticas	66
Referencias	71
Tabla	
2.1. Principales tres países de origen de personas refugiadas en naciones de la OCDE, años 2000 y 2017	22
Figuras	
2.1. Número de personas refugiadas en países de la OCDE	20

2.2. Distribución por edades de personas solicitantes, por primera vez, de asilo en países seleccionados por la OCDE, 2017	25
2.3. Distribución de decisiones en primera instancia sobre solicitudes de asilo (de personas no pertenecientes a la Unión Europea)	26
2.4. Distribución según estatus de personas menores solicitantes de asilo en países seleccionados por la OCDE, 2017	31
3.1. Modelo holístico para la integración educativa de niñas y niños refugiados	46
4.1. Planes de estudios docentes que contemplan necesidades de estudiantes inmigrantes y refugiados	56

Cuadros

2.1. ¿Quién es una persona refugiada?	18
2.2. Niñas y niños refugiados en Turquía	27
2.3. Pacto Mundial sobre los Refugiados	30
2.4. Personas menores no acompañadas	31

Agradecimientos

En la Secretaría General de la OCDE deseo agradecer a Francesca Borgonovi por su compromiso y orientación. Alessandro Ferrara aportó cifras al texto, mientras que Diana Tramontano, Matthew Gill y Deborah Fernández brindaron apoyo editorial. Muchas gracias también a Andreas Schleicher y Thomas Liebig (ambos de la Secretaría General de la OCDE) por sus comentarios.

Sinopsis

La reciente crisis de personas refugiadas ha puesto a muchos países de la OCDE bajo una enorme presión para acomodar e integrar a gran número de refugiadas y refugiados. Las y los estudiantes refugiados son un grupo especialmente vulnerable por su desplazamiento forzado, pero los sistemas educativos no siempre cubren sus necesidades, lo que puede inhibir el potencial para su integración. Esto plantea desafíos notables ya que la integración de este grupo vulnerable en los sistemas educativos es importante para su rendimiento académico, así como para su bienestar social y emocional. La integración exitosa o la falta de esta en la escuela también puede afectar las futuras oportunidades laborales y el potencial para la integración social de niñas, niños y jóvenes. Si bien han ido en aumento las investigaciones sobre la integración de personas inmigrantes, la investigación en políticas vigentes sobre niñas, niños y jóvenes desde una perspectiva educativa es más bien limitada, fragmentaria y circunscrita a casos específicos. Todavía no se dispone de encuestas a detalle ni de proyectos de investigación enfocados en los actuales grupos de personas refugiadas que permitan comparaciones cruzadas entre países. Recurriendo a investigaciones previas sobre grupos de personas refugiadas anteriores, el texto analiza las necesidades fundamentales de las y los estudiantes refugiados y los factores que fomentan la integración. Propone un modelo holístico de integración en la educación que responde a las necesidades didácticas, sociales y emocionales del estudiantado en situación de refugio. Además, el texto analiza el tipo de políticas y prácticas que llevan a cabo los países de la OCDE en apoyo de la integración de este grupo de población. Sin embargo, no son muy comunes las evaluaciones de prácticas y políticas, lo que dificulta analizar su éxito. El documento concluye con algunas indicaciones sobre cómo ciertas políticas pueden promover la integración de las y los estudiantes refugiados.

Prólogo a las ediciones en español y portugués

La educación es uno de los derechos más importantes para el desarrollo humano de todas las personas, en todas las etapas de la vida. Para la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE), así como para la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) es un tema de gran relevancia en el cual han buscado desarrollar marcos curriculares y estrategias pedagógicas pertinentes con el fin de ofrecer una educación de calidad.

En la región iberoamericana, la movilidad geográfica de personas se ha vuelto más notoria, principalmente en países de Centroamérica, ya que en los últimos años la afluencia de grupos migratorios ha ido en aumento, tanto en frecuencia como en volumen. Entre los diversos factores detonadores se identifican la búsqueda de oportunidades laborales por cada vez más personas jóvenes; la pobreza extrema y la violencia, así como la búsqueda de una mejor calidad de vida y la obtención de un mejor nivel educativo.¹

Las últimas tendencias en migración internacional señalan el incremento de personas en condiciones de migrantes o refugiadas, el liderazgo de Europa y América del Norte como regiones con un mayor número de receptores y que la mayoría de ellas y ellos se desplazan entre países dentro de la misma región.

En 2019 el número de personas migrantes internacionales a nivel global ascendió a 272 millones, un registro que indica un incremento de 51 millones de personas desde 2010.

Pese a que el número de personas migrantes en todo el mundo representan una proporción bastante pequeña respecto a la población total, esta ha aumentado de 2.8% en 2000 a 3.5% en 2019, lo que significa que en los últimos años el número de personas migrantes a nivel global ha crecido más rápidamente que la población mundial.²

¹ OIM-Secretaría General Iberoamericana-AECID (2018). *Estudio: migración y desarrollo en Iberoamérica*. Madrid: OBIMID/IUEM/Universidad Pontificia Comillas. Disponible en: <https://bit.ly/2wm1oai> (Consultado el 6 de abril de 2020).

² Nero, Amanda (17 de septiembre de 2019). "La cifra de migrantes internacionales crece más rápido que la población mundial", en: Noticias ONU. Disponible en: <https://bit.ly/34eDVVa> (Consultado el 6 de abril de 2020).

La distribución regional de las y los migrantes internacionales está liderada por Europa que alberga a 82 millones de personas, seguida por América del Norte con 59 millones, mientras que África del Norte y Asia Occidental reciben a 49 millones.³

La situación actual de las migraciones y su vínculo con el desarrollo en la región iberoamericana ha cambiado significativamente durante los últimos años.

En América Latina y el Caribe se registra que alrededor de seis millones de personas han emigrado dentro la región, mientras que aproximadamente 25 millones han emigrado desde la región hacia Estados Unidos y Europa.⁴

De forma concreta en México, que es un país de origen, tránsito, destino y retorno de migrantes, en 2018 se registraron a 29,623 personas quienes solicitaron asilo en el país, un incremento de 103% en comparación con el año anterior. De estas personas, 25% eran niñas, niños y adolescentes, mientras que 29% eran mujeres.⁵

En contraste a estas cifras existe un gran número de niñas, niños, adolescentes y familias migrantes que siguen rutas irregulares para cruzar México y llegar a los Estados Unidos de América. Desde octubre de 2017 hasta junio de 2018, al menos 286,290 personas migrantes fueron interceptadas en la frontera suroeste de esta última nación, de los cuales 37,450 eran niños, niñas y adolescentes no acompañados, mientras que 68,560 de ellos viajaban en unidades familiares.⁶

Según las proyecciones actuales, se espera que las cifras de migración mundial continúen al mismo ritmo actual. En consecuencia, la prestación de servicios de educación, salud y bienestar general para las niñas, niños y adolescentes debe ser de alta prioridad en las políticas de los gobiernos de acogida.⁷

Considerando a la educación como un derecho humano fundamental, la implementación de servicios educativos para personas migrantes y refugiadas plantea varios desafíos y dilemas a los gobiernos de los países de receptores, ya que son diversos los perfiles que componen el flujo migratorio en los últimos años, pero se puede apuntar a que se ha incrementado el número de mujeres y niñas, así como de niñas y niños no acompañados. Particularmente en el caso de las niñas y los niños, la atención educativa es imperante debido a

³ Idem.

⁴ CEPAL-UNICEF (2010). "Infancia y migración internacional en América Latina y el Caribe", en: *Desafíos. Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, núm. 11, noviembre de 2011. Disponible en: <https://bit.ly/3dVVDHI> (Consultado el 6 de abril de 2020).

⁵ ACNUR (2018). "Resultados ACNUR México 2018. Una mirada a los resultados del ACNUR México en 2018". Documento electrónico. Disponible en: <https://bit.ly/zxPSrGO> (Consultado el 6 de abril de 2020).

⁶ UNICEF (2018). "Desarraigados en Centroamérica y México. Los niños migrantes y refugiados se enfrentan a un círculo vicioso de adversidad y peligro", en: *La infancia en peligro. Serie informativa*. Disponible en: <https://uni.cf/39KdVID> (Consultado el 6 de abril de 2020).

⁷ Leah D., A. (2008). "El impacto de la migración mundial en la educación de niños pequeños", en: Nota de la UNESCO sobre las políticas de la primera infancia (documento electrónico), núm. 43, abril-septiembre, UNESCO: UNESDOC Biblioteca Digital. Disponible en: <https://bit.ly/zVa6xeb> (Consultado el 6 de abril de 2020).

sus características individuales (físicas, de personalidad, motivaciones, ritmos, intereses, capacidades), ya que los procesos de desarrollo y aprendizaje en esta etapa de la vida son únicos e irrepetibles siendo los cimientos para el correcto desarrollo personal, afectivo e intelectual. En este aspecto, la atención educativa para niñas y niños migrantes y/o refugiados desde la primera infancia es fundamental para no perpetuar desigualdades que marquen su futuro.

Desde hace poco más de 70 años, la OEI ha llevado a cabo acciones que han contribuido a la drástica reducción del analfabetismo, el reforzamiento de la calidad y la cobertura de la educación básica; la consolidación de la educación y formación técnico profesional y de educación a lo largo de la vida; la difusión y promoción de las culturas originarias y afrodescendientes, así como acciones de vinculación de la educación superior para la construcción del Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Gracias a estas acciones y a su impacto, la OEI se ha constituido como el primer organismo intergubernamental de cooperación sur-sur en Iberoamérica en materia de educación, ciencia y cultura.

En esta ocasión ponemos a disposición del público lector la traducción a los idiomas español y portugués de la publicación de la OCDE *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*, que tiene como objetivo brindar una herramienta actual para la toma de decisiones sobre los análisis de las estrategias que se han desarrollado en los países miembros de la OCDE para hacer partícipes a las niñas y los niños refugiados, constituyéndose así como un referente para las personas tomadoras de decisiones que buscan que el derecho a la educación sea garantizado y fortalecido, para lograr sociedades más justas y equitativas que promuevan la solidaridad y el respeto mutuo, y que impulsen el cambio social a partir de la deconstrucción de los diversos estereotipos que influyen en los destinos de las niñas y los niños que conformarán la sociedad del mañana.

Es indispensable que los países de acogida de personas migrantes y refugiadas decidan desarrollar más y mejores políticas orientadas a las familias y considerar la variedad de estructuras familiares, ejecutando estrategias que aseguren la participación de las familias de escasos recursos y provenientes de diferentes culturas. Por esto, la corresponsabilidad de los Estados y las familias es fundamental para brindar y garantizar el derecho a la educación de todas y todos los menores, así como también considerar las circunstancias vitales por las que atraviesen para, de esta forma, impulsar que adquieran las condiciones, capacidades y competencias fundamentales para vivir en sociedad.

Patricia Aldana Maldonado

Organización de Estados Iberoamericanos,
Oficina México

1. Introducción

La crisis de personas refugiadas de 2014 a 2015 repercutió fuertemente en los países de la OCDE por el gran número de personas desplazadas en conflictos y la política de respuesta integral que la situación exigía. Aunque muchos de estos países ya habían recibido población refugiada en flujos anteriores, no había precedentes para la dimensión y la diversidad de flujos en un periodo de tiempo tan breve. De mediados de 2013 a mediados de 2017, la población de personas refugiadas en los países de la OCDE se triplicó, de 2 millones a 5.9 millones. Esto debido en parte al desplazamiento forzoso por la guerra de Siria. No obstante, también contribuyeron los conflictos y las crisis humanitarias en otros países (por ejemplo, en Afganistán, Irak, Sudán, en el Cuerno de África y en Centroamérica) (OECD, 2019, p. 22^[1]). En la OCDE, Turquía, Alemania, Estados Unidos, Canadá y Austria han constituido los destinos principales para la mayoría de las y los refugiados (OECD, 2018, p. 23^[2]).

Gran parte de los países no estaban evidentemente preparados para aceptar y albergar a un gran número de personas solicitantes de asilo y refugiadas en tan poco tiempo. Los gobiernos tuvieron dificultades para crear soluciones normativas para tener una mayor aceptación y albergar tal cantidad de personas, proporcionarles alojamiento, servicios sanitarios y acceso a la educación a niñas, niños y adolescentes. Esta crisis ha evidenciado varias fallas en la capacidad de los países de acogida para tratar con un flujo tan voluminoso e imprevisto de personas inmigrantes que buscan protección. Fue complicado prever estos flujos, coordinar la respuesta interna entre los distintos niveles de gobierno y la responsabilidad compartida con otros países (OECD, 2018^[2]).

Algunas dificultades para predecir los flujos de personas refugiadas y analizar las consecuencias y efectos para ellas derivan del reto que implica la recopilación y la comparación de datos sobre refugio y solicitud de asilo entre países. Esto por la poca consistencia que hay en terminología, conceptos, definiciones y clasificaciones, así como por la variación entre métodos de recolección, organización y presentación a nivel nacional e internacional (European Union, United Nations, 2018^[3]).

Las niñas y los niños refugiados conforman un grupo particularmente vulnerable que fácilmente es ignorado en las estadísticas oficiales (Fazel and Stein, 2002^[4]). En 2016, más de 12 millones de niñas y niños alrededor del mundo vivieron como refugiados o asilados. Aunque el verdadero número de menores desplazados aún se ignora y es probable que supere ampliamente el cálculo debido a los vacíos que presenta el reporte y la recolección de datos (OECD, 2018^[5]). Incluso en países de la OCDE, la cantidad de niñas y niños refugiados e

inmigrantes que no asisten a la escuela es desconocida porque representan un número tan pequeño en las estadísticas nacionales que no cuentan para los registros infantiles generales. En muchos países, los datos nacionales disponibles no incluyen información sobre edad, género y origen de personas migrantes y refugiadas, tampoco sobre si viajan acompañadas o con su familia. Los diferentes criterios de clasificación para edad y registro de información hacen de la diversidad un desafío. Ante la falta de datos confiables, los riesgos y las vulnerabilidades de las niñas y los niños desplazados siguen en la sombra sin recibir atención (OECD, 2018^[5]).

Para actuar más allá del apoyo inmediato a quienes solicitan asilo y refugio, las personas responsables de crear políticas deben abordar los desafíos que plantea el cómo promover la integración de las personas con probabilidad de quedarse, incluyendo a niñas, niños y jóvenes refugiados (OECD, 2018^[2]). El primer desafío para los países de acogida radica en proveer acceso a la educación a las niñas y los niños refugiados, y el segundo es desarrollar políticas y prácticas didácticas que respondan a las necesidades de las y los estudiantes refugiados y que promuevan su inclusión escolar y social a mediano y largo plazo (Pastoor, 2016^[6]).

Esta integración en los sistemas educativos es de suma importancia tanto para su rendimiento académico como para su bienestar social y emocional. La integración exitosa (o no) en las escuelas también puede afectar el futuro del mercado laboral y el potencial para la integración social de esta población. Por ejemplo, en muchos países, las y los refugiados pueden tardar de cinco a 10 años en conseguir empleo, y de 15 a 20 años en alcanzar índices de empleo similares a los de nativos y migrantes con permiso de trabajo (OECD /EU, 2018^[7]; OECD, 2017^[8]). Una integración relativamente baja al mercado laboral puede traducirse en menor bienestar para personas refugiadas. Por otro lado, su integración exitosa puede contribuir a promover la inclusión social, reducir tensiones entre poblaciones nativas y crear sociedades más equitativas (OECD, 2019^[1]).

¿Cómo pueden los países y los sistemas educativos promover la integración de niñas, niños y jóvenes refugiados? Si bien el volumen de investigación acerca de la integración de personas inmigrantes va en aumento, el desarrollo de políticas pertinentes para niñas y niños refugiados con una perspectiva educativa es limitada (Pinson and Arnot, 2007^[9]; Pastoor, 2016^[6]), fragmentaria y circunscrita a casos específicos (Bonin, 2017^[10]). Rutter afirma que esto ha producido una comprensión unilateral sobre la situación de las niñas y los niños refugiados y sus familias, al centrarse en las experiencias traumáticas (Rutter, 2006^[11]). Bonin va más lejos al afirmar que “como esencialmente la situación actual no tiene precedentes, la investigación empírica disponible sienta una base muy débil para deducir lo que podría funcionar mejor en apoyo al desarrollo educativo de este grupo meta [las y los refugiados]” (Bonin, 2017, p. 44^[10]). No obstante, la investigación de crisis anteriores, particularmente en relación con necesidades de niñas y niños refugiados y políticas implementadas por los países, puede servir como lección en la crisis actual.

La educación de personas refugiadas puede hacer referencia a educación en campamentos, clases introductorias o programas a largo plazo. Aquí el enfoque se centra en la educación de estudiantes refugiados en países de la OCDE, con énfasis en la integración a la educación básica (para la integración de jóvenes, adultos y temas concernientes al reconocimiento de competencias, véase OECD, 2016^[12]; 2017^[13]). Todavía no se cuenta con encuestas a detalle ni con proyectos de investigación enfocados en niñas y niños inmigrantes, al menos de forma comparativa. Sin embargo, algunos estudios disponibles sobre anteriores grupos de personas refugiadas pueden ofrecer lecciones útiles en el contexto actual. Los estudios existentes enumeran varios factores

importantes para la integración de niñas y niños refugiados, pero la evidencia sobre políticas y prácticas útiles en esa integración todavía es limitada.

El texto busca responder a las preguntas:

- ¿Qué factores y modelos fundamentales promueven la integración de las niñas y los niños refugiados en la educación?
- ¿Qué políticas y prácticas llevan a cabo los países de la OCDE en apoyo a la integración de niñas y niños refugiados dentro de los sistemas educativos?

En el segundo capítulo, el texto ofrece antecedentes acerca del número y los países de origen de las personas refugiadas. También compara la actual oleada de refugiadas y refugiados con las precedentes, y se diserta sobre qué tanto difiere la educación de personas refugiadas de la educación de personas migrantes. El tercer capítulo examina la literatura existente sobre educación de refugiadas y refugiados para identificar las necesidades fundamentales de niñas y niños en esta condición y los factores para su educación. Luego propone un modelo holístico que puede ayudar al análisis de políticas. El cuarto capítulo presenta políticas y prácticas en países de la OCDE aplicables a distintos componentes del modelo holístico. El documento concluye en el quinto capítulo con algunos señalamientos para implementar políticas.

2. Las personas refugiadas en el sistema educativo

2.1. Los grupos de personas refugiadas a través del tiempo

El instrumento legal más importante para determinar quién es una persona refugiada y cuáles son sus derechos es la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951, firmada por todos los países de la OCDE. La Convención también describe las obligaciones de los Estados hacia las poblaciones de refugiadas y refugiados. Sin embargo, en la práctica, cada nación decide a quién otorga el estatus de asilamiento o refugio (Bourgojne, 2010^[14]). La gran afluencia de personas refugiadas en 2015 fue inesperada en muchos sentidos. A pesar de ello, la mayoría de los países de la OCDE han experimentado grupos de personas refugiadas en el pasado. Este capítulo examina si la actual afluencia es distinta de las anteriores y en qué sentido.

Cuadro 2.1. ¿Quién es una persona refugiada?

El término *refugiado* se aplica a personas que solicitaron asilo con éxito y han recibido garantía de protección. La Convención de Génova de 1951 y su Protocolo de 1967 definen a una o un refugiado como alguien quien “debido a fundados temores de ser perseguido por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de su país; o que careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores no quiera regresar a él”.

El más amplio término de *migrante humanitario* alude a gente que ha solicitado asilo satisfactoriamente y que ha recibido alguna garantía de protección como refugiado o bajo cualquier otro estatus. Esto incluye a personas migrantes reasentadas por medio de programas humanitarios con la asistencia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) o por medio de patrocinio privado, caso común en Australia, Canadá y Estados Unidos. Todas y todos los destinatarios de protección (sea con estatus migratorio de refugiados, protección subsidiada o temporal) son considerados

migrantes humanitarios. Los términos *refugiados*, *personas necesitadas de protección* y *migrantes humanitarios* se usan frecuentemente de manera indistinta (OECD, 2016, p. 7_[12]).

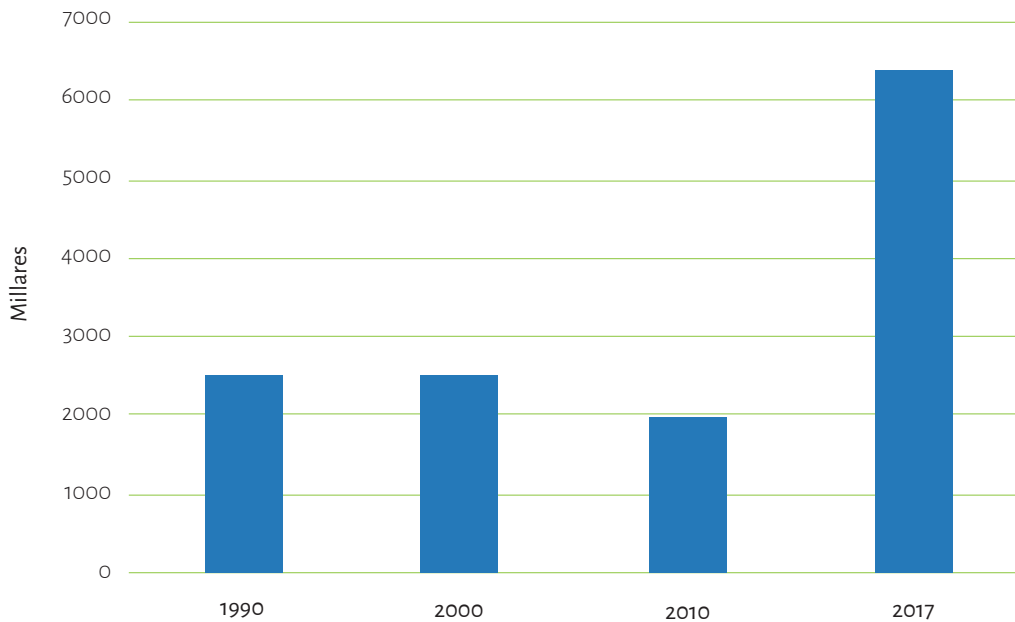
Las y los *solicitantes de asilo* son personas que han presentado formalmente solicitud de asilo, pero su aprobación está en proceso. En la práctica, solo a una minoría de solicitantes de asilo se les concede refugio o algún otro estatus como migrantes humanitarios; el resto debe abandonar el país. Si personas a las que se les negó el estatus de migrante se quedan, pasan a ser *migrantes indocumentados*. También hay mucha gente que no solicita asilo, ya sea porque no les interesa presentar esa solicitud en un país de paso, por la larga lista de espera en las aprobaciones de asilo (a causa de gran afluencia migrante o sistemas sobrepasados) o, bien, porque piensan que tienen pocas posibilidades de obtener el estatus de migrantes humanitarios. Estas personas también son consideradas migrantes indocumentadas (OECD, 2016, p. 7_[12]).

2.1.1. Número de personas refugiadas en los países de la OCDE

En las últimas décadas, las guerras y la agitación social, particularmente en Afganistán, la República Democrática del Congo, Eritrea, Irán, Irak, la ex Yugoslavia, Ruanda, Somalia, Sudán del Sur y Sudán han provocado afluencia de refugiadas y refugiados a países de la OCDE (UNHCR, 2015_[15]).

Las guerras en la ex Yugoslavia detonaron una importante oleada de personas refugiadas. El conflicto bosnio de 1992 a 1995 desplazó aproximadamente a 1.2 millones de personas, esto incluye a cerca de 800,000 que se trasladaron a países de la OCDE, más de 300,000 solamente a Alemania. También en 1992, más de 300,000 personas provenientes de Albania intentaron reasentarse en Grecia e Italia. Adicionalmente, la guerra de Kosovo entre 1998 y 1999 produjo movilizaciones a gran escala, principalmente hacia países vecinos, pero también a varias naciones de la OCDE. Por ejemplo, Alemania registró 78,000 solicitudes de asilo; Suiza, 53,000; Bélgica y el Reino Unido unas 25,000, respectivamente, y Austria, 15,000 (OECD, 2015_[16]).

La figura 2.1. revela que los países de la OCDE recibieron aproximadamente a 2.5 millones de refugiadas y refugiados en los años 1990 y 2000, alrededor de dos millones en 2010 y cerca de 6.4 millones en 2017. Esto representa un crecimiento al triple en siete años. Como anteriores crisis de personas refugiadas durante la década de los noventa, el impacto de la actual se concentra en unos cuantos países (OECD, 2015_[16]). En 2017, cerca de la mitad de las y los refugiados se localizaban en Turquía; un millón de ellos estaban en edad escolar (UNHCR, 2018_[17]). Además de Turquía, otros países seriamente afectados (en números absolutos) por afluencia migratoria son Alemania (970,302), Francia (334,143), Suecia (240,899) e Italia (167,260) (UNHCR, 2018_[18]).

Figura 2.1. Número de personas refugiadas en países de la OCDE

Fuente: ACNUR, Estadísticas de población. Disponible en: http://popstats.unhcr.org/en/persons_of_concern (consultado el 7 de enero de 2019).

2.1.2. Países de origen de personas refugiadas

Los países de origen entre las naciones de la OCDE se han diversificado con el tiempo. Por ejemplo, en Australia, las y los refugiados durante los años noventa provenían principalmente de Oriente Medio y de la ex Yugoslavia, en tanto que durante los ochenta procedían de Asia y América Latina. En los años 2000, las y los refugiados llegaron principalmente de África (esto incluye Sudán y la República Democrática del Congo) y de países de Oriente Medio como Afganistán, Irán e Irak.

En la década de los setenta, Canadá recibió a personas refugiadas de Chile, Irán, Uganda y Vietnam, mientras que en los ochenta estas procedían principalmente de Camboya. Durante los noventa, llegaban a Canadá personas refugiadas de todas partes del mundo, especialmente de América Latina, de Europa del Este y de África. Desde entonces, Canadá ha reasentado a refugiadas y refugiados de Bután, Siria y Tailandia (Government of Canada, 2018^[19]).

En Estados Unidos, a las y los refugiados de los años setenta que provenían principalmente del Sureste de Asia (países como Camboya y Vietnam) les fue concedido el asilo. En los años noventa, llegaron a Estados Unidos personas refugiadas mayormente europeas, en particular de Kosovo y de la antigua Unión Soviética. Desde los primeros años de la década de los 2000, Estados Unidos ha recibido refugiadas y refugiados de Bután, Birmania y Siria (Igielnik and Krogstad, 2017^[20]).

La tabla 2.1. muestra los tres principales países de origen de personas refugiadas y su presencia en países de la OCDE durante 2000 y 2017. En el año 2000, Bosnia y Herzegovina, Serbia y Kosovo fueron, junto con Irak, los tres principales países de origen de refugiadas y refugiados entre las naciones de la OCDE. En el 2000 Bosnia y Herzegovina fue el país principal dentro de muchas naciones de la OCDE, como Australia, Austria, Canadá, Dinamarca, Finlandia, Hungría, Islandia, Italia, Noruega, Polonia, Eslovenia, Suecia y Estados Unidos.

En contraste, Siria, Irak y Afganistán fueron los principales países de origen en 2017. Más en concreto, las y los refugiados de Siria conformaron el grupo mayoritario en Austria, Bélgica, Dinamarca, Estonia, Alemania, Grecia, Islandia, Letonia, Luxemburgo, Países Bajos, Eslovenia, España, Suecia y Turquía (UNHCR, 2018^[21]).

Tabla 2.1. Principales tres grupos de países de origen de personas refugiadas en naciones de la OCDE, 2000 y 2017

País de residencia	2000					
	País de origen número 1		País de origen número 2		País de origen número 3	
	País de origen	Porcentaje total	País de origen	Porcentaje total	País de origen	Porcentaje total
Alemania	Varios/Desconocido	97%	Bosnia y Herzegovina	3%		
Australia	Serbia y Kosovo	20%	Irak	17%	Bosnia y Herzegovina	10%
Austria	Serbia y Kosovo	25%	Rumania	13%	Irak	12%
Bélgica	Varios/Desconocido	31%	Ruanda	14%	Congo (República Democrática)	11%
Canadá	Bosnia y Herzegovina	12%	Varios/Desconocido	12%	Sri Lanka	8%
Chile	Perú	60%	Cuba	12%	Serbia y Kosovo	8%
Dinamarca	Bosnia y Herzegovina	39%	Irak	17%	Somalia	14%
Eslovaquia	Afganistán	41%	Irak	9%	Bosnia y Herzegovina	8%
Eslovenia	Bosnia y Herzegovina	100%	Serbia y Kosovo	0%	Irak	0%
España	Varios/Desconocido	12%	Cuba	11%	Bosnia y Herzegovina	11%
Estados Unidos	Bosnia y Herzegovina	21%	Varios/Desconocido	17%	Vietnam	10%
Estonia	Argelia	50%	Afganistán	50%	.	.
Finlandia	Serbia y Kosovo	27%	Somalia	20%	Irán	19%
Francia	Varios/Desconocido	25%	Camboya	14%	Sri Lanka	11%
Grecia	Varios/Desconocido	45%	Turquía	35%	Irak	8%
Hungría	Serbia y Kosovo	46%	Rumania	26%	Afganistán	14%
Irlanda	Varios/Desconocido	50%	Bosnia y Herzegovina	26%	Serbia y Kosovo	4%
Islandia	Serbia y Kosovo	69%	Vietnam	12%	Irak	5%
Israel	Líbano	96%	Sierra Leona	3%	Etiopía	1%
Italia	Serbia y Kosovo	16%	Albania	14%	Irak	13%
Japón	Vietnam	74%	Laos	10%	Camboya	10%
Letonia	Pakistán	43%	Congo (República Democrática)	14%	Apátrida	14%
Luxemburgo	Varios/Desconocido	100%
México	Guatemala	87%	El Salvador	11%	Colombia	0%
Noruega	Bosnia y Herzegovina	30%	Irak	17%	Serbia y Kosovo	13%
Nueva Zelanda	Irak	18%	Somalia	16%	Varios/Desconocido	15%
Países Bajos	Irak	17%	Bosnia y Herzegovina	17%	Afganistán	16%
Polonia	Bosnia y Herzegovina	38%	Somalia	17%	Sri Lanka	6%
Portugal	Varios/Desconocido	29%	Sierra Leona	23%	Liberia	16%
Reino Unido	Varios/Desconocido	40%	Somalia	14%	Serbia y Kosovo	8%
República Checa	Afganistán	16%	Federación Rusa	12%	Romania	12%
Suecia	Bosnia y Herzegovina	34%	Serbia y Kosovo	18%	Irak	16%
Suiza	Sri Lanka	24%	Serbia y Kosovo	16%	Bosnia y Herzegovina	14%
Turquía	Irán	44%	Irak	21%	Bosnia y Herzegovina	20%

Nota: Esta tabla muestra los tres principales países de origen de refugiados (o de personas en situación similar a las de los refugiados) en países de la OCDE.

Fuentes: ACNUR, Estadísticas de Población. Disponible en: http://popstats.unhcr.org/en/persons_of_concern (consultado el 7 de enero de 2019).

2017						
País de origen número 1		País de origen número 2		País de origen número 3		
País de origen	Porcentaje total	País de origen	Porcentaje total	País de origen	Porcentaje total	
Siria	51%	Irak	13%	Afganistán	11%	
Afganistán	23%	Irán	17%	Pakistán	9%	
Siria	38%	Afganistán	23%	Federación Rusa	10%	
Siria	22%	Varios/Desconocido	18%	Irak	9%	
Colombia	8%	China	7%	Haití	7%	
Colombia	61%	Varios/Desconocido	24%	Perú	6%	
Siria	54%	Eritrea	11%	Irán	9%	
Afganistán	28%	Irak	24%	Serbia y Kosovo	5%	
Siria	36%	Serbia y Kosovo	11%	Irán	10%	
Siria	67%	Cuba	5%	Palestina	5%	
China	26%	El Salvador	7%	Haití	6%	
Siria	40%	Ucrania	23%	Irak	8%	
Irak	38%	Somalia	16%	Afganistán	12%	
Varios/Desconocido	26%	Sri Lanka	7%	Congo (República Democrática)	5%	
Siria	35%	Varios/Desconocido	21%	Afganistán	12%	
Afganistán	25%	Varios/Desconocido	16%	Siria	16%	
Siria	11%	Irak	8%	Somalia	8%	
Irak	22%	Siria	18%	Afganistán	14%	
Eritrea	86%	Sudán	12%	Congo (República Democrática)	1%	
Nigeria	11%	Afganistán	10%	Pakistán	10%	
Birmania	67%	Varios/Desconocido	12%	China	3%	
Siria	62%	Afganistán	9%	Irak	5%	
Siria	34%	Irak	14%	Serbia y Kosovo	13%	
El Salvador	37%	Honduras	32%	Venezuela	13%	
Eritrea	26%	Siria	19%	Somalia	13%	
Apátrida	21%	Irán	11%	China	11%	
Siria	30%	Somalia	15%	Eritrea	14%	
Federación Rusa	82%	Siria	4%	Ucrania	3%	
Ucrania	24%	Siria	20%	Eritrea	9%	
Irán	13%	Eritrea	11%	Afganistán	8%	
Ucrania	12%	Siria	10%	Bielorrusia	10%	
Siria	43%	Eritrea	11%	Afganistán	11%	
Eritrea	33%	Siria	15%	Afganistán	9%	
Siria	98%	Irak	1%	Irán	0%	

2.1.3. Niveles educativos de las personas refugiadas

El nivel de competencia y educación también varía mucho entre los distintos países de origen y los grupos de personas refugiadas. Por ejemplo, las y los refugiados recientes de Siria son más competentes que otros grupos y que quienes salieron de Yugoslavia durante las guerras de los noventa (OECD, 2015^[16]). Según la agencia Statistics Sweden, más de 40% de las y los sirios que había en Suecia en 2014 contaban al menos con educación secundaria, comparados a 20% de quienes llegaron de Afganistán y a 10% de quienes procedían de Eritrea (OECD, 2015^[16]). En Alemania, las y los refugiados sirios también son en promedio mejor educados que otros grupos de refugiados (OECD, 2015^[16]).

Un estudio de Países Bajos en 2011 informa que las y los primeros refugiados de Afganistán, Irán e Irak en la década de los ochenta tenían niveles de educación y rangos ocupacionales más altos. Las y los refugiados iraníes llegados durante ese tiempo promediaban un nivel de educación más elevado que el de la población holandesa nativa; sin embargo, las personas refugiadas que llegaron a los Países Bajos procedentes de Somalia en los años 2000 no tenían mucha educación por el grave trastorno social y económico en su país de origen (Center for the Study of Democracy, 2012^[22]).

Las tendencias citadas revelan que con el tiempo suceden cambios notables no solo en el número de personas refugiadas, sino también en la heterogeneidad de los grupos de refugiadas y refugiados en términos de países oriundos y niveles educativos. Esta diversidad plantea grandes desafíos en el diseño de políticas que promuevan la integración.

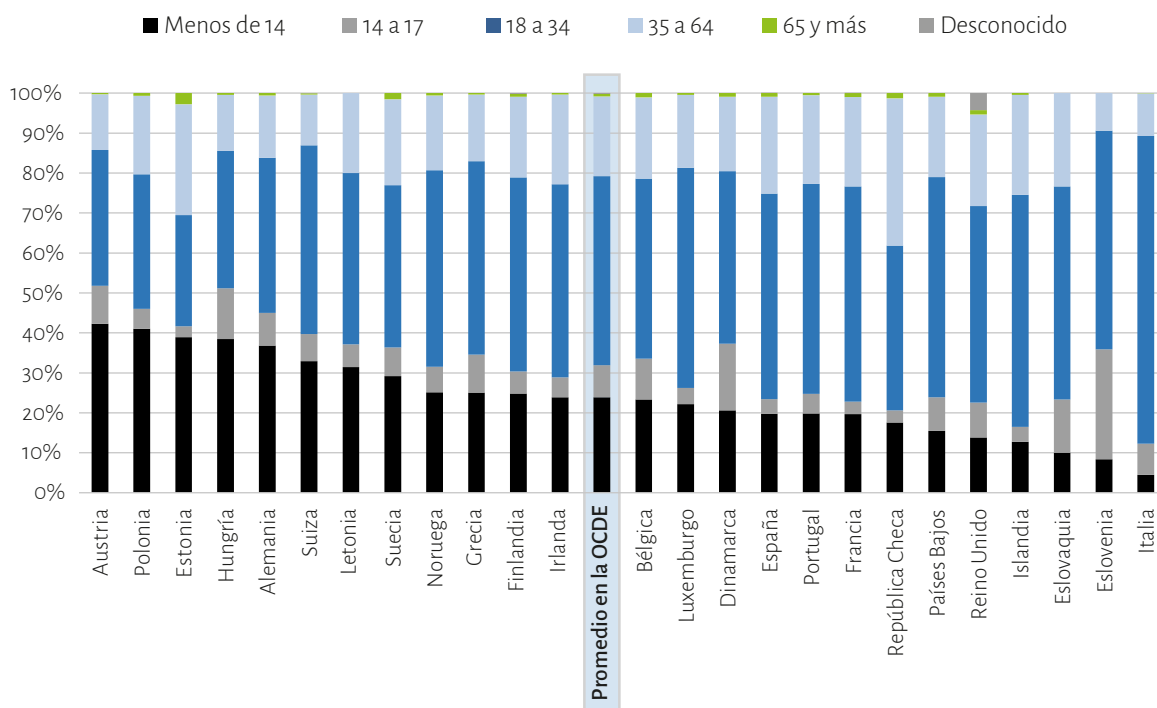
2.2. Datos sobre niñas, niños y jóvenes refugiados

Los datos sobre niñas, niños y jóvenes refugiados son escasos, lo que limita la oportunidad para mantener actualizado el desarrollo de políticas y brindar servicios de apoyo con objetivos específicos. Aún si las y los refugiados acceden a la educación, sus logros y necesidades en este rubro permanecen invisibles, puesto que ya no están registrados en el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGE) de su país y aun no son incluidos en el de países de acogida (OECD, 2018^[23]).

Aunque es responsabilidad de los gobiernos recopilar datos relacionados con la educación por medio del SIGE, estos enfrentan limitaciones en su capacidad para asegurar la recolección de datos exactos sobre género, edad y demás información de las y los refugiados. También representa un problema la naturaleza de la información que se indaga sobre formación educativa y el vínculo con un mayor acceso a educación de calidad. Los desafíos para recoger y compartir datos sobre personas refugiadas tienen que ver con la falta de datos sobre estatus de residencia, la alta rotación de individuos dificulta el registro numérico adecuado y la confidencialidad (European Union Agency for Fundamental Rights, 2017^[24]). Existen retos metodológicos en la manera de abordar los tamaños de muestra, poniendo especial atención en alcanzar hasta a los grupos más marginados, como personas menores no acompañadas o refugiadas con discapacidad, quienes rara vez encuentran información disponible para ellas (OECD, 2018^[23]).

A lo largo de la Unión Europea y de la OCDE, el único dato sobre el número de niñas, niños y jóvenes que solicitan asilo es recabado de manera coordinada (UNHCR, UNICEF, 2017^[25]). En promedio, dentro de toda la OCDE, alrededor de 30% de las y los solicitantes en 2017 fueron menores de 18 años. Sin embargo, Austria, Alemania, Hungría y Polonia reportaron un mayor porcentaje de solicitantes de asilo menores de 18 años (más de 45%). En Austria y Hungría, aproximadamente 40% de las y los solicitantes fueron incluso menores de 14 años (véase figura 2.2.). Porcentajes tan altos de niñas y niños refugiados presentan retos a la creación de políticas que respondan de manera adecuada a estos grupos vulnerados.

Figura 2.2. Distribución por edades de personas solicitantes, por primera vez, de asilo en países seleccionados por la OCDE, 2017

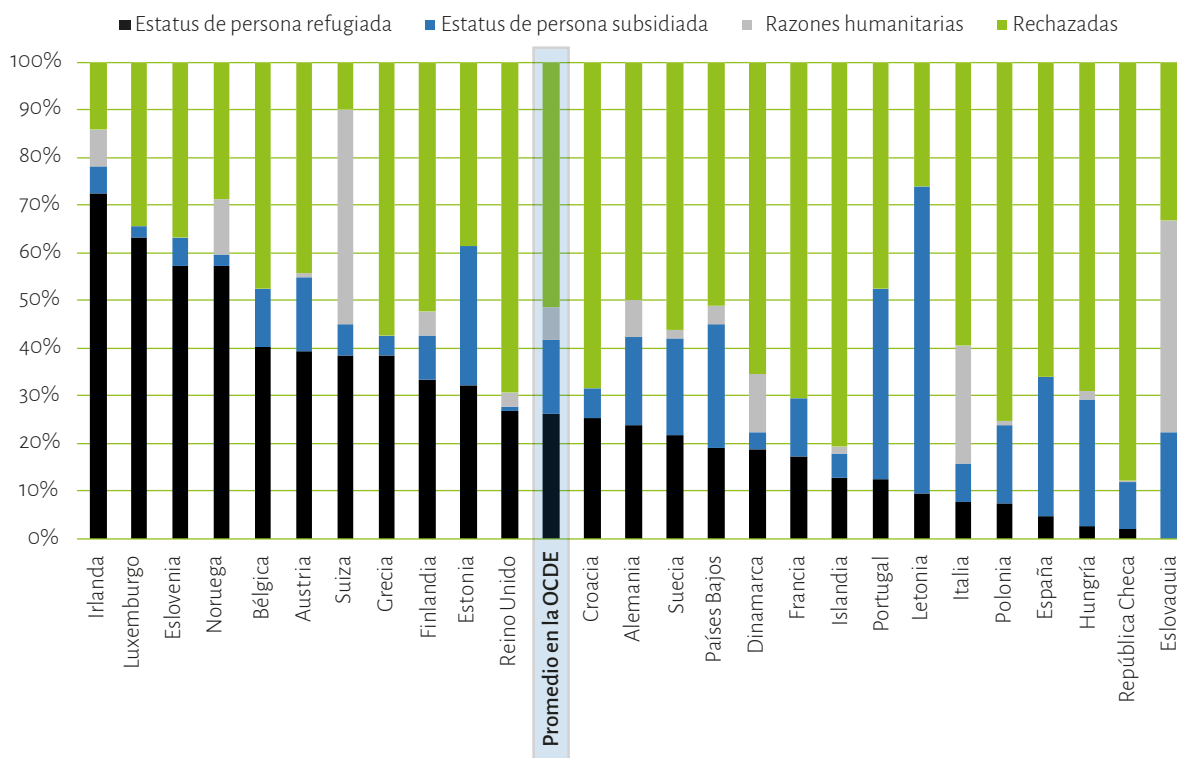


Notas: Los países están en orden descendente según el porcentaje de personas solicitantes de asilo primerizos menores de 14 años. El promedio en la OCDE equivale al promedio en naciones de la Unión Europea pertenecientes a la OCDE que se muestran en la figura.

Fuente: adaptación de Eurostat, “Personas solicitantes de asilo primerizos por ciudadanía, edad y sexo”. Datos actualizados anualmente, disponible en: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr_asydcfsta&lang=en (consultado el 7 de diciembre de 2018).

En 2017, casi la mitad (48%) de las decisiones sobre asilo en primera instancia dentro de la OCDE tuvieron respuestas positivas; es decir, que se concedió a las personas solicitantes estatus de refugiadas o algún otro estatus protegido o permiso para quedarse por razones humanitarias (véase figura 2.3). Para las decisiones de primera instancia, alrededor de 26% de las respuestas positivas en los países de la OCDE durante 2017 concedieron el estatus de persona refugiada. Este porcentaje varía visiblemente según el país de destino. Por ejemplo, más de 70% de las decisiones en primera instancia de Irlanda y Lituania concedieron el estatus de persona refugiada, mientras que en países como República Checa, Hungría, Italia, Polonia, Eslovaquia y España menos de 10% de las decisiones dieron ese resultado (Eurostat, 2018^[26]). Sin embargo, no existen datos disponibles sobre las decisiones de estatus por edad.

Figura 2.3. Distribución de decisiones en primera instancia sobre solicitudes de asilo (de personas no pertenecientes a la Unión Europea)



Nota: Los países están en orden descendente según el porcentaje de individuos que obtuvieron el estatus de personas refugiadas en primera instancia. El promedio en la OCDE es el promedio en los países de la Unión Europea pertenecientes a la OCDE que se muestran.

Fuente: Adaptación de Eurostat. Decisiones en primera instancia de solicitantes por ciudadanía, edad y sexo. Datos actualizados anualmente, disponible en: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr_asycfst&lang=en (consultado el 7 de diciembre de 2018).

El acceso a la educación y las tasas de matriculación a menudo se toman como indicadores de la integración de las personas refugiadas. No obstante, el acceso de las niñas y los niños refugiados a la educación es limitado. A nivel mundial, 91% de ellas y ellos asistieron a la escuela primaria, pero entre niños refugiados fue solamente 61%. Conforme crecen, los desafíos aumentan: únicamente 41% de las y los adolescentes refugiados están matriculados en la escuela secundaria, en comparación con 84% mundial (UNHCR, 2017^[27]). Aunque muchos países de la OCDE hacen esfuerzos para matricular en la educación a niñas y niños recién llegados, los retos persisten particularmente para quienes están en edades de preescolar y nivel medio superior, quienes generalmente no ingresan en los sistemas nacionales de escolaridad obligatoria (UNICEF, 2018^[28]).

Recopilar información sobre la condición educativa de las y los refugiados que viven en áreas urbanas es más difícil que con las personas refugiadas matriculadas en campamentos de enseñanza. Uno de los motivos es que pocos países como Turquía identifican de manera explícita el estatus de refugiada o refugiado en los censos escolares (UNHCR, 2018^[29]). Por ejemplo, el gobierno turco complementa su SIGE de escuelas públicas con un sistema paralelo para “estudiantes extranjeros” (el Sistema para la Operación e Información de los Es-

tudiantes Extranjeros, identificado con la sigla YÖBİS), el cual supervisa los centros de enseñanza temporal. Tras la introducción de estos centros en el sistema educativo nacional, el ratio de matriculación de estudiantes sirios en la primaria aumentó de 25% en 2014 a 83% en 2017. No obstante, su tasa de matriculación en la red secundaria tuvo un crecimiento significativamente menor de 16% a 22%; esto indica que a las y los estudiantes refugiados les cuesta acceder a la educación especialmente a nivel secundaria (UNHCR, 2018^[29]; Arik Akyuz, 2018^[30]; UNESCO, 2018^[31]).

Cuadro 2.2. Niñas y niños refugiados en Turquía

Turquía tiene una larga historia de migración e inmigración y ha resultado especialmente afectada por un gran número de refugiados (principalmente sirios). En 2018, alrededor de la mitad de los refugiados en el área de la OCDE se encontraban en Turquía; un millón de ellos estaba en edad escolar (UNHCR, 2018^[17]).

A pesar de los importantes desafíos de capacidad para integrar a estudiantes refugiados, Turquía ha estado construyendo escuelas y expandiendo el acceso de niñas y niños refugiados a la educación (OECD, 2017^[32]). Los índices sobre asistencia escolar de estudiantes refugiadas y refugiados varían según el grado: 80% asisten a preescolar, 60% a la escuela primaria y 30% a secundaria (OECD, 2017^[32]). Más de 600,000 niñas y niños sirios estaban matriculados en el sistema educativo para el ciclo escolar 2018-2019. En total hay más 1,047, 999 niñas y niños refugiados en edad escolar en Turquía (de los 833,039 que había en 2016) (Hurriyet, 2018^[33]).

En 2014, el Ministerio de Educación Nacional estableció un cuadro regulatorio para los centros de educación temporal (CET) suministrados por organizaciones no gubernamentales como la UNICEF. Las familias sirias eran libres de elegir entre CET o una escuela pública turca (Turkey Ministry of National Education, 2014^[34]). Desde el verano de 2016, el gobierno ha estado trabajando para integrar a niñas y niños sirios en el sistema educativo nacional. Se calcula que el porcentaje de quienes se matricularon en los CET ha caído de 83% entre 2014 y 2015 a 37% entre 2017 a 2018. Se espera que los 318 CET restantes cierren para 2020 (Delegation of the European Union in Turkey, 2017^[35]).

Por decreto, todos los CET tienen que ofrecer 15 horas de enseñanza del idioma turco a la semana como preparación para la transición de estudiantes a escuelas turcas. Como apoyo al desarrollo mental y psicológico de niñas y niños en protección temporal, 491 orientadoras y orientadores fueron asignados a los CET y las escuelas públicas que cuentan con al menos 90 alumnas y alumnos sirios (Arik Ayuz, 2018^[30]). La inclusión también tiene consecuencias relevantes para la infraestructura escolar y la preparación docente. El proceso ha sido apoyado por Promoción de la Integración de los Niños Sirios al Sistema Educativo Turco (PINSSET), proyecto apoyado por el Servicio para Refugiados en Turquía de la Unión Europea (Delegation of the European Union in Turkey, 2017^[35]). En la segunda fase del proyecto (2019-2022), el apoyo al estudiantado refugiado se ampliará a 26 provincias turcas con mayor atención a la educación y el cuidado de la primera infancia.

En el marco de la primera etapa del proyecto (2016-2019), aproximadamente 390,000 niños sirios han recibido clases intensivas de turco desde 2016 y se ha empleado a 5,600 maestras y maestros de turco, 500 orientadores y 100 educadoras y educadores árabes. Actualmente, 282 CET en 23 provincias ofrecen clases intensivas de turco a 100,678 niñas y niños refugiados. Hasta septiembre de 2018, 12,838 profesoras y profesores sirios voluntarios han sido empleados en los CET de toda Turquía. La dirección general para la capacitación y el desarrollo docente del Ministerio de Educación ha dado capacitación con orientación pedagógica incluida a cerca de 20,500 maestras y maestros sirios voluntarios hasta el momento (Hurriyet, 2018^[33]). Las evaluaciones del proyecto han mostrado que la capacitación lingüística, la capacitación de apoyo, las actualizaciones y la capacitación de líderes escolares ha surtido efectos positivos en grados, índices de ausentismo, índices de grados repetidos y sentido de pertenencia de las y los estudiantes sirios. A pesar de esto, todavía hay desafíos como brindar acceso a los casi 400,000 niñas y niños que no están en las escuelas, particularmente a nivel medio y medio superior, y preparar para su matriculación a más estudiantes refugiadas y refugiados en edad escolar durante los próximos años.

Además del acceso limitado a la educación que tiene este grupo vulnerable, otro dilema radica en la escasez de personal docente calificado (UNESCO, 2018^[31]). En Turquía, se calcula que serían necesarios 80,000 maestras y maestros adicionales si todas las y los sirios en edad escolar se matricularan en las escuelas regulares (Sirkeci, 2017^[36]). En Suecia, se espera un déficit de 80,000 profesionales de la docencia preescolar para 2031, no solo por un aumento en la inmigración, sino también por el crecimiento de la población (Skolverket [Agencia Nacional para la Educación], 2017^[37]). Los bajos niveles de escolaridad entre las poblaciones afectadas, la distancia y la vulnerabilidad de muchos lugares de enseñanza, los problemas de preparación lingüística, la negación del derecho al trabajo de las y los inmigrantes y la falta de personal docente calificado para trabajar con refugiadas y refugiados se suman como agravantes a la escasez de maestros (Mendenhall, Gomez and Varni, 2018^[38]).

Por ejemplo, el Sindicato Alemán de Trabajadores de la Educación (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) calculó en 2017 que cada año era necesario agregar a 18,000 educadoras y educadores y 24,000 maestras y maestros, con un costo aproximado de tres mil millones de euros (Vogel and Stock, 2017^[39]). La escasez ha ocasionado que proliferen el personal docente por contrato o voluntario de calificaciones muy diversas, que acostumbran a trabajar bajo arreglos a corto plazo sin seguridad laboral y que ganan considerablemente menos que las maestras y los maestros del servicio nacional. No solo eso: también se ha convocado a personal docente retirado y otros docentes con títulos universitarios, pero sin la debida calificación para cubrir las deficiencias (Strauss, 2016^[40]; Vogel and Stock, 2017^[39]; UNESCO, 2018^[31]).

2.3. Comparativa de niñas, niños y jóvenes refugiados e inmigrantes

Inmigrantes y refugiados comparten motivaciones y características similares. Tienen que lidiar con la alteración del traslado a un nuevo país y la adaptación a una cultura y un estilo de vida distintos. Muchas personas recién llegadas pueden encontrar discriminación y racismo por motivos de raza, etnia, religión o diferencias culturales (McBrien, 2005^[41]). Las y los adolescentes inmigrantes y refugiados también pueden enfrentar una crisis de identidad al tratar de cumplir con las exigencias culturales de sus padres y las de sus pares en edad (McBrien, 2005^[41]). Aun así, la presión de asimilación cultural es mayor entre las y los refugiados (Berry *et al.*,

1987^[42]). La asimilación cultural es el cambio de un individuo o un grupo con afinidades culturales como resultado del contacto con una cultura distinta (Berry, J., 1997^[43]).

Aunque los datos sobre niñas y niños refugiados son limitados, la información disponible revela que estos enfrentan más obstáculos que otras niñas y niños con pasado migrante (Bloch *et al.*, 2015^[44]; Mc Brien, 2005^[41]; Sirin y Rogers-Sirin, 2015^[45]; Suárez-Orozco *et al.*, 2011^[46]; European Commission, 2013^[47]). Además de ajustarse a un nuevo idioma y una nueva cultura, los desafíos para esta población vulnerada comúnmente incluyen superar una educación previa trunca o mínima, desintegración familiar, no tener un hogar seguro, pobreza, estereotipos negativos y discriminación (Block *et al.*, 2014^[48]; Dryden-Peterson, 2016^[49]; Esomba, 2017^[50]; Crul, 2016^[51]; Halldorsson, n. d.^[52]). Las y los refugiados pueden padecer numerosas desventajas relacionadas con su desplazamiento forzado y con una posición socioeconómica baja, además de ser perjudicados por las actitudes (a menudo) negativas de la población de acogida hacia las personas refugiadas.

Este grupo de población vulnerada enfrenta retos adicionales por la naturaleza forzada de su migración como problemas de salud mental, escasos vínculos previos con el país de acogida (OECD, 2016^[12]) y también pueden carecer de documentos, credenciales o diplomas que acrediten su escolaridad. Ello complica su colocación en el programa o grado correcto al no tener una valoración sistemática de sus aptitudes (OECD, 2019^[1]). Adicionalmente, el acceso a la educación implica un reto a partir de que las probabilidades de que una o un niño refugiado no asista a la escuela son cinco veces mayores que las de una o uno no refugiado (UNHCR, 2016^[53]).

Las pocas personas refugiadas que logran establecerse en los países de la OCDE con frecuencia padecen desventajas educativas debido al tiempo que pasaron protegidas en los campamentos para refugiadas y refugiados. Son comunes las estancias de cinco a 10 años en estos campamentos y esas ventanas de tiempo repercuten profundamente en el desarrollo y los logros académicos (Oh y van der Stouwe, 2008^[54]).

Los dilemas para las y los refugiados a nivel escolar son numerosos. Essomba señala que los sistemas educativos no están bien preparados para recibir a personas solicitantes de asilo y refugiadas. La currícula escolar a menudo no provee capacidades básicas de lenguaje ni aptitudes sociales que las y los refugiados necesitan. Complementariamente, el sistema educativo es responsable de escolarizar a esta población en un contexto social que no siempre es solidario en su recibimiento (Essomba, 2017^[50]). Es por eso que han surgido esfuerzos nacionales e internacionales que buscan mejorar la vida y la formación de este grupo poblacional y de sus hijos, como el Pacto Mundial sobre los Refugiados.

Cuadro 2.3. Pacto Mundial sobre los Refugiados

Con el fin de establecer una base de previsión y de responsabilidad compartida entre todos los Estados miembros de la Organización de Naciones Unidas, la ACNUR propuso un Pacto Mundial sobre los Refugiados (no vinculante), mismo que fue respaldado por la Asamblea General en diciembre de 2018. El siguiente texto presenta algunos extractos de ese instrumento internacional relacionados con la educación:

68. De acuerdo con las políticas, leyes y planes nacionales de educación y con objeto de apoyar a los países de acogida, los Estados y las partes interesadas pertinentes aportarán sus recursos y pericia para ampliar y mejorar la calidad y la inclusión de los sistemas de educación nacional con el fin de facilitar el acceso de niños, niñas, adolescentes y de jóvenes a la educación primaria, secundaria y terciaria. Se movilizará un apoyo financiero más directo y se realizarán esfuerzos especiales para minimizar el tiempo de ausentismo escolar de niñas y niños refugiados, idealmente para que no supere los tres meses tras su llegada.

69. Dependiendo del contexto, se puede contribuir con un apoyo adicional para ampliar las instalaciones educativas (incluido el desarrollo en la primera infancia, capacitación técnica o profesional) y capacidad docente (incluido el apoyo, cuando sea pertinente, a las personas refugiadas y miembros de comunidades de acogida que están o podrían ser contratados como docentes, de conformidad con las leyes y políticas nacionales). Las áreas adicionales de apoyo incluyen esfuerzos para satisfacer las necesidades de educación específicas de las personas refugiadas (incluso a través de “escuelas seguras” y métodos alternativos como la educación en línea) y superar los obstáculos para su inscripción y asistencia, incluso a través de programas flexibles de aprendizaje certificado, especialmente para niñas, y también para personas con discapacidad y trauma psicosocial. Se brindará apoyo para el desarrollo y la implementación de planes nacionales del sector educativo que incluyan a personas refugiadas. También se proporcionará apoyo cuando sea necesario para facilitar el reconocimiento de la equivalencia de calificaciones académicas, profesionales y vocacionales.

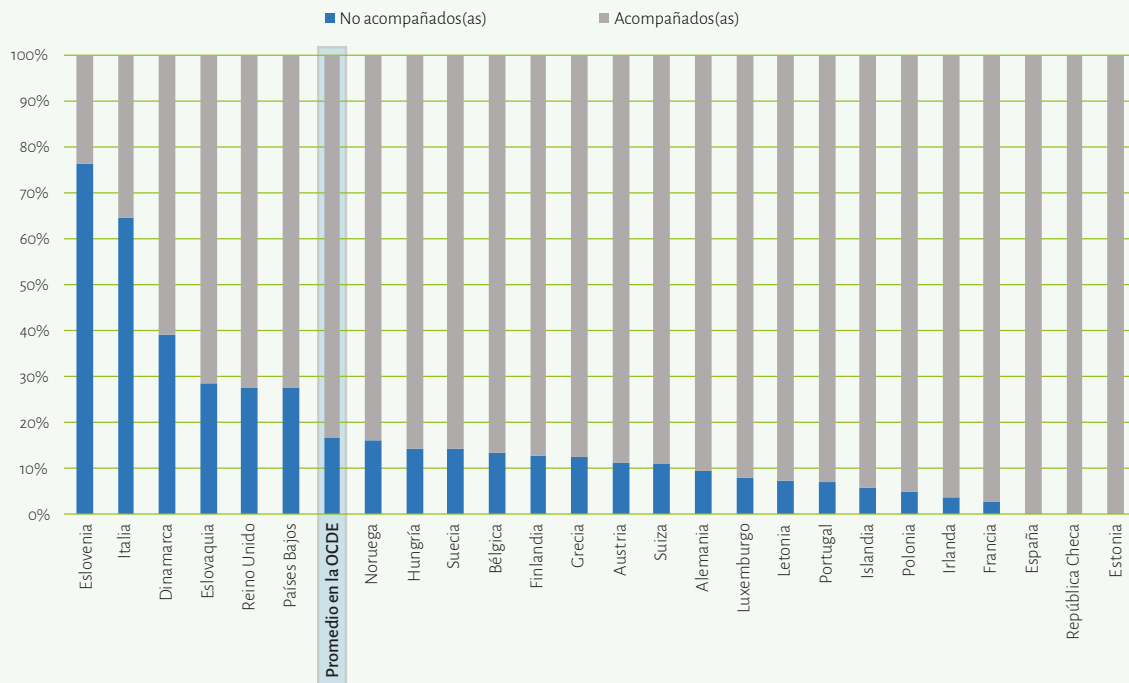
Fuente: United Nations, 2018^[55].

Aparte, las y los refugiados muchas veces son afectados por el trauma y el dolor, algo que, en el caso de niñas y niños puede impactar seriamente en la construcción y el desarrollo de su identidad personal (Essomba, 2017^[50]). Por lo tanto, requieren de una educación con fuerte componente emocional y afecto, que en ocasiones escuelas y personal docente son incapaces de proporcionar. Las expectativas académicas de las niñas y los niños refugiados y de sus familias no siempre son cubiertas debido a las circunstancias del proceso de asilo (Essomba, 2017^[50]). El caso de las y los menores no acompañados conlleva más complejidades por la separación de la familia.

Cuadro 2.4. Personas menores no acompañadas

Una o un menor no acompañado es una persona con menos de 18 años de edad que llega al territorio de un país sin ser acompañado por una o un adulto responsable, o un menor abandonado luego del ingreso al territorio de un país (UNHCR, 1997^[56]). En 2017, hubo 31,300 solicitudes de menores no acompañados en los países (europeos) de la OCDE. El 17% de la suma total de las y los menores carecía de acompañante (véase figura 2.4). Entre las y los menores solicitantes de asilo, el porcentaje de no acompañadas o acompañados fue de menos de la mitad en todos los países de la OCDE durante 2017 (Eurostat, 2018^[26]).

Figura 2.4. Distribución según estatus de personas menores solicitantes de asilo en países seleccionados por la OCDE, 2017



Nota: Los países están en descendente según el porcentaje de menores no acompañadas o acompañados entre las y los menores de edad solicitantes de asilo.

Fuente: Adaptación de Eurostat, Solicitantes de asilo considerados menores no acompañadas o acompañados por ciudadanía, edad y sexo. Datos anuales, http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr_asyunaa&lang=en (consultado el 7 de diciembre de 2018); y Solicitantes de asilo y solicitantes primerizos por ciudadanía, edad y sexo. Datos actualizados anualmente, http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=migr_asyappctza&lang=en (consultado el 7 de diciembre de 2018).

Las dificultades de las y los menores no acompañados difieren de las de niñas y niños refugiados que viajan con sus padres. Proporcionarles acceso a la educación y ofrecerles mayor apoyo puede ayudar a su integración satisfactoria en el sistema educativo del país de acogida. Sin embargo, un porcentaje

significativo de menores no acompañadas o acompañados en muchos países de la OCDE experimentan graves dificultades no solo para obtener acceso a la educación, sino también para recibir servicios básicos y en consecuencia pueden ser especialmente vulnerables a padecer una formación académica deficiente y bajos niveles de bienestar social, emocional y motivacional (OECD, 2018^[57]).

El principal reto para los sistemas educativos de los países de acogida es la matriculación escolar expedita de las niñas y los niños no acompañados. Muchos de estos niños han pasado mucho tiempo fuera de la escuela y mayores retrasos en su escolarización resultan una extensión inútil de su exclusión académica. Aunque los países de la Unión Europea tienen que asegurar a niñas y niños solicitantes de asilo el acceso a la educación dentro de los primeros tres meses de su arribo, frecuentemente hay retrasos. Estos retrasos ocurren por dos motivos. Primero, por los largos periodos que muchos menores no acompañadas o acompañados deben pasar en los centros de acogida, donde solo se proporciona educación informal por organizaciones no gubernamentales y voluntarios (European Union Agency for Fundamental Rights, 2016^[58]). El segundo motivo es que cuando dejan los centros de acogida para trasladarse a alguna casa de atención, la cantidad de lugares disponibles y los procedimientos requeridos pueden retrasar varios meses la matriculación escolar.

Sumado a esto, algunos países cuentan con restricciones de edad que pueden dificultar especialmente la escolarización de las niñas y los niños no acompañados. La matriculación escolar oportuna resulta esencial, pero las y los menores no acompañados también requieren de más apoyos para garantizar su integración exitosa a la escuela. No acostumbran a estar familiarizados con el sistema educativo y muchos de ellos apenas tienen un conocimiento limitado del idioma de enseñanza. La mayoría de las y los menores no acompañados han vivido experiencias traumáticas durante su viaje. En general, estas niñas y niños enfrentan mayores obstáculos para prosperar en la escuela (OECD, 2018^[57]).

Muchas y muchos menores no acompañados llegan ya crecidos y no pueden integrarse fácilmente al sistema educativo siendo más pequeños. La investigación indica que aun cuando ellas y ellos tardan aproximadamente dos años en adquirir capacidades de lenguaje comunicativo, pueden demorar hasta siete años en desarrollar el lenguaje académico que se usa en ambientes escolares (Cummins, 1979^[59]). A los 16 o 17 años (edad en que muchas de las y los menores no acompañados llegan a su destino) las y los estudiantes en la mayoría de los países de acogida están cerca de concluir o ya concluyeron su educación de nivel medio superior. Las y los menores que llegan tienen poco tiempo para aprender el idioma del país de acogida y asimilar nueva información antes de poder someterse a exámenes de relevancia que determinan su elegibilidad para proseguir sus estudios (OECD, 2018^[60]). En algunos casos, las y los menores no acompañados entran al sistema de carreras técnicas en lugar de la escuela (si son elegibles). Esta elegibilidad puede quedar a expensas de que las personas solicitantes de asilo reciban permiso para trabajar tras un periodo de transición.

Las y los menores no acompañados con frecuencia desaparecen al marcharse del país o aceptar empleo (informal) (Länsstyrelsen, 2016^[61]). Su interés en trabajar lo antes posible es reforzado por el hecho de que quienes tienen permisos de residencia inestables pueden permanecer en el país de acogida mientras

tengan empleo. Presenta mayores desafíos que las y los menores no acompañados en algunos países pierden el derecho a los apoyos para la integración cuando alcanzan la mayoría de edad y pierden la protección del Estado. Los planes de estudios con objetivos específicos, combinados con un lenguaje flexible de soporte y orientación cívica, podrían ayudar en su adaptación al nuevo ambiente escolar y sus exigencias. Idealmente, ese tipo de esquemas también conlleva trabajadores de casos específicos. Ellos acompañan a las y los menores a través de su educación, dotándolos de capacitación y periodos de práctica que faciliten su transición al empleo (OECD, 2016^[12]).

Políticas y prácticas

En Estados Unidos, el programa de Menores Refugiados No Acompañados (URM), un esquema estable de integración, ayuda a que las y los menores refugiados no acompañados desarrollen las aptitudes necesarias para convertirse en adultos empoderados social y económicamente (www.acf.hhs.gov/orr/programs/urm/about). Este esquema ofrece una gestión intensiva de los casos por medio de trabajadoras y trabajadores sociales, apoyo en estudios, clases de inglés, asesoría profesional y didáctica, cuidado de la salud mental y apoyo para la integración social.

En otros países, se han desarrollado una variedad de proyectos esperanzadores para atender la problemática de integración tan particular que enfrentan las y los menores no acompañados. Un ejemplo de intervención exitosa es “SchlaU-Schule” en Múnich (www.schlau-schule.de/). Permite que menores no acompañados o acompañados y jóvenes de 16 a 21 años reciban certificados de secundaria por medio de clases personalizadas en un contexto de escolaridad. El esquema también ofrece seguimiento después de los estudios hasta la incorporación a la educación reglamentada (OECD, 2016^[12]).

2.4. Educación e integración de personas refugiadas

La investigación sobre niñas y niños refugiados es menor que el vasto material disponible en investigaciones sobre niñas y niños inmigrantes. Esto se debe al hecho de que los primeros pocas veces son un objetivo de censos nacionales o internacionales como el del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) que posibiliten las comparaciones entre niñas y niños procedentes de los mismos grupos de refugiados en distintos países. Estas diferencias y el vacío en investigación dificultan una respuesta definitiva sobre cuántas niñas y niños refugiados asisten a la escuela en cada país (Crul, 2016^[51]).

Las investigaciones sobre niñas y niños inmigrantes generalmente distinguen entre los nacidos en el país de inmigración de sus padres y los que llegan en edad de educación obligatoria. Estas distinciones entre personas refugiadas podrían ayudar a explicar las variaciones entre ambos grupos y al interior de cada uno (Bloch *et al.* 2015^[44]; Crul, Schneider y Lelie, 2012^[62]; Heath y Binbaum, 2007^[63]; Holdaway, Crul y Roberts, 2009^[64]).

Aunque se conducen estudios sobre el actual flujo de grupos de personas refugiadas, existen otros en torno a los flujos de grupos de refugiadas y refugiados anteriores en la Europa de los años noventa, cuando personas

huyeron de Afganistán, Irán, Irak, Somalia y la ex Yugoslavia. También se dispone de una gran variedad de material sobre integración de personas refugiadas al sistema escolar en Australia (Matthews, 2008^[65]), Canadá (Wilkinson, 2002^[66]) y Estados Unidos (McBrien, 2005^[41]), se ocupan principalmente de refugiadas y refugiados reasentados.

Es muy común que a las y los estudiantes refugiados se les trate como un grupo homogéneo, lo cual ha impedido el estudio a detalle de los factores premigratorios y posmigratorios (McBrien, 2005^[41]). Estos son relevantes para entender las necesidades específicas de los estudiantes refugiados y para desarrollar el soporte educativo apropiado (Rutter, 2006^[11]). Los refugiados que llegan a distintos países de la OCDE en muchos casos traen una variedad de trasfondos y circunstancias nacionales, culturales, lingüísticos, étnicos y raciales, esto incluye las experiencias educativas en otros países de asilo (Sidhu y Taylor, 2009^[67]; Matthews, 2008^[65]). Aún dentro del mismo país de acogida los individuos de diferentes regiones pueden presentar distintas necesidades didácticas.

Las y los refugiados responderán a la escuela y a su nuevo ambiente de manera distinta según la diversidad de factores individuales y contextuales; esto abarca país de origen, raza, etnicidad, religión, cultura y antecedentes socioeconómicos y educativos anteriores a la migración. Otros factores de relevancia son la edad al momento de partir, migración y reasentamiento, rasgos de personalidad y el nivel de apoyo familiar y sustento (Kaprielian-Churchill, 1986^[68]).

Puesto que las y los refugiados son un grupo heterogéneo con diferentes aptitudes, experiencias y trasfondos, ¿cómo pueden países y sistemas educativos integrarlos eficazmente? La integración se considera un proceso bilateral de adaptación tanto para la o el recién llegado como para la sociedad de acogida (Kallen, 1995^[69]). Las personas recién llegadas realizan algunos ajustes para lograr una integración satisfactoria; la sociedad de acogida por su parte también lleva a cabo cambios para recibirlos. La educación en integración debe entenderse como “una manera dinámica de responder positivamente a la diversidad de los alumnos y de ver las diferencias individuales no como problemas, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2005, p. 12^[70]).

No existe mejor modelo de integración. La mayoría de los países mezclan elementos, prácticas y experiencias inspiradas o importadas por este o aquel gran modelo. Es tanta la variedad de experiencias que muchas veces adquiere el aspecto de una colección de retazos remendados (Krasteva, 2013^[71]; Freeman, 2004^[72]). El tercer y el cuarto capítulo analizarán cuáles son las necesidades fundamentales de las niñas y los niños refugiados y los factores de integración educativa que surgen al revisar la literatura sobre el tema y qué prácticas y políticas pueden adoptar países y sistemas educativos para integrar a las y los estudiantes refugiados.

3. Integración educativa de personas refugiadas: de las necesidades fundamentales a los factores para un modelo holístico

Este capítulo estudia las necesidades particulares de las niñas y los niños refugiados y los factores que contribuyen a la relevancia de tales necesidades. Posteriormente propone un modelo holístico que conjunta necesidades, factores y políticas para la integración educativa de las personas refugiadas.

3.1. Necesidades de las niñas y los niños refugiados

Este grupo de población vulnerado tiene diversas necesidades de aprendizaje, sociales y emocionales que deben ser atendidas antes de una buena integración. Esto implica educación, seguridad, comunicación, pertenencia e identidad como medios para superar la pérdida y el trauma.

3.1.1. Necesidad de aprendizaje del idioma del país de acogida y desarrollo del idioma natal

Las niñas y los niños refugiados requieren de apoyo para el desarrollo tanto del idioma del país de acogida (digamos, el inglés como idioma adicional) como de su idioma natal (Candappa, 2000^[73]; Rutter y Stanton, 2001^[74]; Jones y Rutter, 1998^[75]). Muchas niñas y niños refugiados dan importancia al aprendizaje del idioma del país de acogida como condición para su futuro éxito en el nuevo territorio (Pryor, 2001^[76]). No obstante, las aptitudes lingüísticas pueden variar significativamente dependiendo de distintos factores. Por ejemplo, “los niños pueden ser competentes en inglés hablado y coloquial, pero tener un inglés notablemente menos destacado en la academia” (McBrien, 2005, p. 342^[41]). Algunos niños y niñas son colocadas en clases de educación especial y otras con grandes aptitudes en áreas académicas inferiores (Suárez-Orozco, M., 1989^[77]). Por lo tanto, las niñas y los niños refugiados también necesitan ganar competencia en el idioma docente para lograr destacar en la escuela. Esto puede tardar al menos de cuatro a cinco años (Clifford, Rhodes y Paxton, 2013^[78]).

Aparte del idioma del país de acogida, las niñas y los niños refugiados también necesitan desarrollar su idioma natal. Esto puede tener un efecto positivo no solo en su aprendizaje del idioma del país de acogida, sino igualmente en el sentido de pertenencia a su comunidad (European Commission, 2015^[79]; Espinosa, 2013^[80]; Slavin *et*

al., 2011^[81]). Con el fin de preservar la competencia en su idioma natal, es importante que las niñas y los niños mantengan interacción frecuente con sus parientes en el mismo idioma (sobre temas exponencialmente complejos), instrucción continua en este idioma y exposición a actitudes positivas de las personas mayores para la conservación de la lengua (Ball, 2011^[82]; McBrien, 2011^[83]).

3.1.2. Necesidad de superar la escolaridad interrumpida o la educación limitada

Las niñas y los niños refugiados han experimentado interrupción en sus estudios o su experiencia académica es muy limitada (Rutter y Stanton, 2001^[74]; Bloch *et al.*, 2015^[44]; Crul, 2016^[51]; Essomba, 2017^[50]). Aquí se incluye la necesidad de dominar un nuevo idioma, adquirir habilidades lingüísticas y reducir los vacíos de conocimiento en distintas materias académicas (Birman y Tran, 2017^[84]). Un reto académico más concreto es el manejo de material académico en el aula (Cassity y Gow, 2005^[85]) o abordar conceptos y referencias poco conocidos (Dooley, 2009^[86]). Es muy probable que las niñas y los niños refugiados muestren un nivel de aptitudes más bajo que el de las y los nacionales; eso los hace más susceptibles de ser excluidos y afecta su potencial de integración al mercado laboral y a la sociedad (OECD, 2019^[1]; OECD, 2016^[12]). Si no reciben educación intensiva, también es más probable que las y los estudiantes refugiados con pocas aptitudes deserten de la escuela y terminen en empleos poco demandantes e inestables (OECD, 2016^[12]; OECD, 2016^[87]). De ahí que haya una fuerte necesidad de sobreponerse a las interrupciones de escolaridad y a la educación limitada para igualar el nivel de sus compañeros y compañeras.

3.1.3. Necesidad de ajuste al nuevo sistema educativo

Las niñas y los niños refugiados también necesitan ajustarse a un nuevo sistema educativo y a una nueva cultura (Hamilton, 2004^[88]; Marland, 1998^[89]; Anderson *et al.*, 2004^[90]; Clark-Kasimu, 2015^[91]). Por ejemplo, las normas de conducta escolar y el concepto ideal de una o un estudiante pueden ser distintos a los del país de proveniencia (Alsleben, 2006^[92]; Miller, Mitchell y Brown, 2005^[93]). En esta necesidad de ajuste también entran los obstáculos que los mismos padres y madres de personas refugiadas experimentan en su adaptación a la cultura del nuevo sistema de estudios (Rutter y Stanton, 2001^[74]).

3.1.4. Necesidad de comunicación con las demás personas

La comunicación manifiesta aspectos importantes de una cultura. Pero el desplazamiento forzado cambia la capacidad comunicativa de niñas y niños. Encuentran dificultades para hacerse entender, son incapaces de expresar apropiadamente sus necesidades y hay otras personas que no logran entender o interpretar sus mensajes. Esto repercute fuertemente en su sentido de pertenencia (Baker, 1990^[94]).

Tener una comunicación productiva se considera el primer gran paso previo a la instrucción académica de las y los estudiantes refugiados (Szente y Hoot, 2011^[95]) y a dar respuesta a sus necesidades sociales y emocionales. Las personas refugiadas necesitan de una firme base lingüística común para comunicarse (Szente y Hoot, 2011^[95]). Por ejemplo, los signos lingüísticos básicos pueden ser usados desde las primeras etapas hasta llegar paulatinamente a la comunicación verbal.

3.1.5. Necesidad de relación y sentido de pertenencia

Niñas y niños refugiados también pueden experimentar una intensa necesidad de relacionarse con las demás personas y de sentir que ocupan un lugar en la nueva comunidad y en la escuela. Las y los jóvenes refugiados son separados de sus compañeros nacionales y se les requiere que entablen nuevas amistades en el país de acogida. A esto se suma que debido a las diferencias (digamos, culturales), puedan sentir aislamiento y tener mayores dificultades para desarrollar un sentido de pertenencia (Nakeyar, Esses y Reid, 2017^[96]). La pérdida de amistades y la creación de nuevas resulta excepcionalmente complicada para niñas, niños y jóvenes refugiados (Correa-Velez, Gifford y McMichael, 2011^[97]; Sleijpen *et al.*, 2016^[98]) y puede convertirse en un importante obstáculo para su integración (Correa-Velez, Gifford y McMichael, 2015^[99]).

Las relaciones de capital social implican lazos fuertes con familia, amistades cercanas y parientes. Las y los refugiados se identifican poderosamente con las relaciones de capital social que son reflejo de su comunidad. Las personas refugiadas pueden mantener lazos con la familia inmediata, pero necesitan desarrollar relaciones más libres con otros miembros de su cultura, de su vecindario y de la sociedad (Fielding y Anderson, 2008^[100]).

3.1.6. Necesidad de una identidad personal bien desarrollada

Las niñas y los niños refugiados necesitan una identidad personal fuerte. Esto implica moverse entre la cultura natal y la de acogida. La lucha de este grupo de población vulnerable por encontrar el equilibrio correcto puede entorpecer su ajuste al nuevo país (Nakeyar, Esses y Reid, 2017^[96]).

Construcción y reconstrucción de la identidad juegan un rol importante en la integración de estudiantes refugiadas y refugiados a escuelas y sociedades. Las escuelas son espacios de socialización y por lo mismo son responsables de ayudar a que las y los estudiantes refugiados comprendan el nuevo país y se vuelvan parte de él (Kaprielian-Churchill, 1996^[68]).

Ahora bien, la adaptación a la sociedad no significa que valores, lengua, conceptos e historia natales del estudiantado deban menospreciarse. Las y los estudiantes refugiados y sus padres quizá quieran sentir que el personal docente y compañeros entienden y aprecian el valor de su vida anterior y de su herencia (Kaprielian-Churchill, 1996^[68]). La investigación muestra que una actitud respetuosa, que combine su cultura natal con la cultura social es eficaz para la adaptación y el proceso de aprendizaje. Tener familias y escuelas dispuestas a una herencia de doble vía que coadyuve a que niñas y niños conserven una sólida esencia natal y que se abran a la sociedad de acogida sin una sensación de aislamiento requiere de tolerancia en casa y en la escuela (Kaprielian-Churchill, 1996^[68]).

3.1.7. Necesidad de sentir seguridad

Muchas niñas y niños refugiados han vivido guerras, conflictos y ambientes inseguros, por lo que necesitan sentir seguridad en un nuevo país. Las escuelas pueden ser un elemento de estabilización en las agitadas vidas de las y los refugiados jóvenes (Matthews, 2008^[65]; Downey, 2007^[101]; Jeffery, 2004^[102]). Brindan espacios seguros para nuevos encuentros, interacciones y oportunidades de aprendizaje.

No obstante, las niñas y los niños refugiados también pueden sufrir discriminación y abuso en las escuelas de los países de acogida. Esto también puede ser considerado una preocupación de seguridad si las personas refugiadas sienten que no son bien recibidas ni están protegidas en el nuevo país (Nakeyar, Esses y Reid, 2017^[96]; Correa-Velez, Gifford y McMichael, 2015^[99]). Por ejemplo, un estudio canadiense entre niños y jóvenes refugiados encontró que 86% de los jóvenes refugiados (de 12 a 21 años) vivieron algún tipo de abuso, como provocaciones, exclusión social, agresiones físicas, trato injusto, insultos raciales y denigración intelectual (Wesley Urban Ministries, 2014^[103]).

3.1.8. Necesidad de sobrellevar separación, pérdida y/o trauma

Con frecuencia, niñas y niños refugiados han vivido pérdidas como la de su patria, sus posesiones, sus amistades y, en algunos casos, también a uno o ambos padres o parientes (Athey y Ahearn, 1991^[104]). Algunos de ellas y ellos (sobre todo las y los menores no acompañados) fueron separados de sus padres y del resto de su familia. Las niñas y los niños refugiados también pueden haber estado expuestos a numerosos eventos traumáticos e incluso guerra (Carlson, Cacciatore y Kilmek, 2012^[105]; Ehntholt y Yule, 2006^[106]; Bates *et al.*, 2005^[107]). Separación y pérdida más tarde pueden ocasionar angustia, desesperación y aflicción (Ressler, Boothby y Steinbock, 1988^[108]).

Es posible que las personas refugiadas padezcan problemas emocionales y mentales, como trastorno de estrés postraumático (TEPT), ansiedad, depresión o trastornos de conducta (Fazel y Stein, 2002^[4]). Esto puede alterar profundamente sus vidas y sus posibilidades de integración a las sociedades de acogida. La literatura disponible también indica una elevada presencia de problemas de salud mental en niñas, niños y jóvenes refugiados solicitantes de asilo debido a una serie de factores ligados a la migración forzada (Nielsen *et al.*, 2008^[109]; Hjern, Angel y Jeppson, 1998^[110]; Montgomery, 2011^[111]). Depresión, ansiedad o trastornos del sueño, combinados en muchos casos, se presentan con mayor frecuencia entre niñas, niños refugiados que en la población general (Montgomery, 2011^[111]; Jacobsen, Demott y Heir, 2014^[112]; Bean *et al.*, 2007^[113]). Las tasas de TEPT son marcadamente más elevadas que el promedio de la población, especialmente entre las y los menores no acompañados (Jacobsen, Demott y Heir, 2014^[112]).

Estudios en los países de la OCDE indican que los índices de TEPT van del 10 al 25% (Fazel, 2018^[114]). Además del trauma por el desplazamiento, las y los estudiantes enfrentan muchos factores de riesgo en su nuevo ambiente académico, entre ellos las falsas esperanzas de padres y madres en temas didácticos, los estereotipos y las bajas expectativas que colocan en ellas y ellos el personal docente, el abuso y la discriminación de sus condiscípulos. Estas experiencias pueden producir problemas de salud mental y conductas perjudiciales que inhiben la enseñanza y el aprendizaje (Graham, Minhas y Paxton, 2016^[115]; Iversen, Sveass y Morken, 2014^[116]).

3.2. Factores que determinan la relevancia de las necesidades

¿Qué factores pueden satisfacer las necesidades académicas, sociales y emocionales de niñas y niños refugiados? Entre ellos hay características individuales, interpersonales y escolares que influyen en las necesidades de las niñas y los niños refugiados. Pero estos factores también repercuten en políticas y prácticas de integración.

3.2.1. Factores individuales

Los factores individuales incluyen fluidez en el idioma, competencia en el idioma natal y salud física y mental.

Fluidez en el idioma (del país de acogida)

La lengua es un factor que puede incentivar o entorpecer la integración de las niñas y los niños refugiados. Las aptitudes lingüísticas son importantes no solo para el progreso escolar; también resultan esenciales para que las y los estudiantes inmigrantes y refugiados desarrollen un sentido de pertenencia en la escuela.

Algunos estudios a pequeña escala han explorado específicamente el papel del lenguaje en el progreso de distintos grupos de refugiadas y refugiados. Por ejemplo, un estudio tomó un programa de intervención para estudiantes iraquíes con bajo rendimiento en la educación elemental. El programa consistía en un grupo independiente con clases que duraban todo el día en el que estrategias didácticas y materias fueron pensadas para adaptarse a sus costumbres culturales, valores, creencias y expectativas (Nykiel-Herbert, 2010_[117]). Las lecciones fueron en inglés, pero el programa alentaba el uso de los idiomas natales (kurdo y árabe) para cooperar y comunicarse más fácilmente con las y los compañeros. Al final del año, los resultados de evaluación lingüística en lectura y escritura mostraron que el grupo de estudiantes participantes había mejorado visiblemente en inglés por encima del resto del estudiantado de lengua inglesa en la escuela (Nykiel-Herbert, 2010_[117]).

Otro estudio analizó el Programa Piloto de Alfabetización en Transición (PPAT) para personas refugiadas sudaneses en las secundarias de Australia. Estos estudiantes tomaron clases en un Centro de Inglés Intensivo con una tira de materias diseñada para integrar necesidades específicas de aprendizaje, cubrir vacíos en aptitudes y conocimiento y enseñar ideas básicas en áreas de aprendizaje fundamentales. Las estrategias docentes se concentraron en necesidades idiomáticas y lingüísticas, y educación especial. El programa también ofrecía a las y los estudiantes mucho apoyo terapéutico pues varios refugiados sudaneses sufrían de efectos postraumáticos (Cranitch, 2010_[118]).

A la par de aulas más pequeñas, las y los refugiados sudaneses fueron apoyados por un auxiliar sudanés que funcionó como modelo a seguir y sirvió de puente lingüístico y cultural entre el alumnado, el personal docente y madres y padres. Las y los estudiantes participantes también tuvieron constante acceso individual a orientadores (Cranitch, 2010_[118]). La investigación descubrió que las y los estudiantes realizaban avances importantes en el desarrollo de su idioma medido conforme la escala de Inglés como Segunda Lengua (ISL). Debido a los antecedentes culturales de estudiantes con fuerte tradición oral, sus avances en esta área eran más destacados que en lectura y escritura. El estudiantado tenía excelentes cualidades para escuchar y una memoria auditiva bien desarrollada (Cranitch, 2010_[118]).

Fluidez en el idioma natal

Además de aprender el idioma del país de acogida, el desarrollo de las capacidades natales de las y los estudiantes resulta benéfico porque puede coadyuvar a que “aprendan el idioma en que se les enseña y estimulen su desarrollo en todas las áreas” (Eurydice, 2009, p. 51_[119]). Varias y varios investigadores han demostrado que la educación en idioma natal puede producir un incremento en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje del

segundo idioma, apoyos importantes para la educación de estudiantes migrantes y refugiados (Benson y Kosonen, 2013^[120]; Dolson y Mayer, 1992^[121]; Bühmann y Trudell, 2008^[122]; IDRC, 1997^[123]; Ball, 2011^[82]). Adicionalmente, la percepción que tiene la comunidad de acogida de su idioma natal puede contribuir a fortalecer la autoestima y la identidad de las y los estudiantes y de sus familias (European Commission, 2015^[79]; Eurydice, 2009^[119]).

Salud física y mental

Las niñas y los niños refugiados pueden sufrir de mala salud física debido a su desplazamiento forzado y al ambiente posterior a la migración. Los problemas sanitarios específicos que enfrentan son cobertura en vacunación (usualmente incompleta), deficiencias nutricionales (de hierro, por ejemplo, anemia), problemas de crecimiento y desarrollo, salud dental deficiente y muy frecuentemente enfermedades contagiosas como la tuberculosis, hepatitis B e infecciones parasitarias (Woodland, *et al.*, 2010^[124]; McGillivray, *et al.*, 2007^[125]; Davidson, *et al.*, 2004^[126]; Fazel y Stein, 2002^[4]).

También pueden padecer de mala salud mental. Dos grupos de factores tienen una importancia esencial para entender los elementos que definen la salud mental de una o un niño refugiado, así como si es sujeto de intervención: exposición a eventos traumáticos en el pasado o en la actualidad, y las complejidades que se afrontan en el ambiente posmigratorio como lidiar con escuela, discriminación y reconfiguración de la vida familiar (Fazel y Betancourt, 2018^[127]).

Las exposiciones previas a experiencias potencialmente traumáticas interactúan con el ambiente posmigratorio ya sea para empeorar o disminuir el riesgo de trastorno de estrés postraumático (PTSD) (Montgomery, 2011^[111]; Bean, *et al.*, 2007^[128]; Veryliet, *et al.*, 2014^[129]). Estudios transversales de personas refugiadas tanto adultas como menores confirman los efectos negativos prolongados que la exposición a eventos traumáticos premigratorios y a presiones posmigratorias pueden causar hasta más de una década después de la migración (Tam, Houlihan y Melendez-Torres, 2017^[130]; Bogic, *et al.*, 2012^[131]; Beiser, 2009^[132]; Carlsson, *et al.* 2006^[133]).

3.2.2. Factores interpersonales

Los factores interpersonales incluyen vínculos con niñas y niños con características semejantes, así como con la familia y los soportes sociales de las niñas y los niños refugiados.

Amistades (vínculos con los pares)

Numerosos estudios identificaron comunidad, familia, amigos y familia como factores destacados a tomar en cuenta para el mejoramiento del bienestar de niñas, niños y jóvenes, así como para fomentar su adaptación al país de acogida (Sleijpen, *et al.*, 2016^[98]; Francis y Yan, 2016^[134]; Rossiter, *et al.*, 2015^[135]). El apoyo elevado de los iguales fue asociado con un mejor funcionamiento psicológico (Berhold, 2000^[136]; Kovacev, 2004^[137]).

Algunos estudios sobre jóvenes refugiados de Bosnia en Suecia muestran que las barreras de idioma evitaron que dichos jóvenes hablaran con las y los estudiantes suecos más allá de cosas como la ropa y el clima. Las y los alumnos bosnios en general convivían entre sí, en el aula, en la cafetería, en el patio y fuera de la escuela.

Tenían la impresión de ser inferiores lingüísticamente, lo que ocasionalmente se convertía en vergüenza cultural frente a personas jóvenes suecas, lo que impactaba negativamente sus relaciones con estos estudiantes (Bunar, 2001_[138]). Los estudios también muestran que en la construcción de relaciones no importaba si se asistía a una escuela con mayoría de estudiantes cuyo idioma natal era el sueco o a una escuela con mayoría inmigrante. Más aun, las y los jóvenes bosnios expresaron una fuerte sensación de que jamás serían aceptados por las personas suecas, independientemente de cuánto se esforzaran o lucharan por lograrlo (Bunar, 2001_[138]).

Otras y otros estudiantes resaltan la importancia que tiene para las personas refugiadas el construir relaciones de amistad y la pertenencia a una comunidad. Las y los amigos co-étnicos en particular tienen experiencias compartidas, ofrecen apoyo cultural, así como valores académicos y sociales positivos. Sin embargo, las amistades interétnicas representan un desafío. Por ejemplo, en escuelas grandes, las amistades sólidas (de estudiantes nacionales) por motivos de historia compartida y falta de estructuras escolares que apoyen las nuevas amistades pueden constituirse en barreras de integración social (Wilson-Forsberg, 2012_[139]).

Respaldo familiar y redes de apoyo social

El apego a por lo menos uno de los padres, la percepción de un apoyo fuerte de madres y padres, la vigilancia cercana de los mismos, el respaldo familiar y la estabilidad se asocian con la reducción de problemas psicológicos (Fazel, *et al.*, 2012_[140]) y son coadyuvantes a la integración escolar de las niñas y los niños refugiados y a mejorar sus logros académicos y su bienestar (Carlson, Cacciatore y Klimek, 2012_[105]; Wang, 2002_[141]; Weine, 2008_[142]). Las niñas y los niños refugiados también aumentan sus probabilidades de integración escolar si provienen de culturas que conceden gran valor a los estudios y de padres y familias que apoyan el aprendizaje (Pieloch, McCullough y Marks, 2016_[143]; Goodman, 2004_[144]; Kohli y Mather, 2003_[145]). La investigación muestra que la presencia de redes de apoyo social, incluyendo a la familia ampliada (abuelas y abuelos, por ejemplo), puede surtir efectos positivos en una familia y en la formación de una niña o niño bajo circunstancias adversas (Jack, 2000_[146]; Werner, 1991_[147]). Además del respaldo de los padres, de las madres y de la familia, una red de soporte social saludable también se ha ligado al mejor ajuste a un ambiente nuevo (Suarez-Orozco, 2005_[148]).

3.2.3. Factores de escolaridad

Los factores de escolaridad incluyen ambiente de aprendizaje, interacciones profesorado-alumnado, compromiso escolar, evaluación de nivel escolar, actividades extracurriculares e involucramiento de madres y padres en la comunidad escolar.

Ambiente de aprendizaje

El ambiente de aprendizaje puede afectar seriamente la integración escolar de las y los refugiados. Una escuela inclusiva puede ofrecer conjuntos de materias diseñadas para diferentes grupos de estudiantes y acomodar distintas voces y perspectivas de modo que todas y todos los niños se sientan aceptados y puedan contribuir (Taylor y Sidhu, 2012_[149]).

Un estudio tomó en cuenta el efecto de la pedagogía culturalmente relevante en el rendimiento académico, particularmente en la adquisición de habilidades lingüísticas, con alumnas y alumnos que habían interrumpi-

do el aprendizaje del inglés. Las y los alumnos que empezaban a aprender inglés fueron repartidos en las aulas conforme al orden de su registro, de tal suerte que las y los compañeros que ya se conocían o los parientes en muchos casos fueron colocados en aulas distintas. El personal docente también creía que esta separación los obligaría a interactuar con estudiantes nacionales y así aprenderían inglés más rápido, pero no sucedió así (Nykiel-Herbert, 2010_[117]).

El estudio analizó un programa de intervención para estudiantes refugiadas y refugiados de Irak que no sabían inglés y que llegaron a la ciudad de Nueva York a finales de los años ochenta. Contrario a las prácticas habituales de separación co-étnica en la escuela, este programa colocó a los niños iraquíes en un aula común. Esto con la intención de permitirles experimentar un sentido de identidad grupal, demostrar iniciativa, asumir roles de liderazgo y desarrollar su comportamiento social. No solo eso, las materias fueron adaptadas a los antecedentes de las y los alumnos y a sus experiencias actuales, así como a sus conocimientos culturales y a su perspectiva. El estudio revela que estar rodeado de un ambiente de aprendizaje compatible con la cultura natal puede mejorar los resultados académicos y el sentido de pertenencia de las y los estudiantes (Nykiel-Herbert, 2010_[117]; Bartlett, Mendenhall y Ghaffar-Kucher, 2017_[150]).

Compromiso escolar

Los enfoques de educación integral pueden brindar el apoyo que necesitan las y los estudiantes refugiados e intensificar la preparación para atender los desafíos pre y posdesplazamiento (Rutter, 2006_[11]; Hek, 2005_[151]; Sidhu y Taylor, 2009_[67]). Un ambiente donde sean bien recibidos puede producir un sentido de seguridad y pertenencia que permita a las y los estudiantes formar nuevas relaciones y hacer nuevas amistades (Hek, 2005_[151]). Sin embargo, una política en la que las y los estudiantes refugiados sean el objetivo específico puede estigmatizarlos, así que es importante que no se les señale, sino que sean vistos como parte del entramado multicultural de las escuelas (Arnot y Pinson, 2005_[152]).

Los enfoques de escuela integral que involucran liderazgo escolar, enseñanza y personal de apoyo son fundamentales para lograr equidad en la educación de estudiantes con experiencia como refugiados (Pugh, Every and Hatam_[153]). Los líderes escolares juegan un papel importante en la integración de estudiantes refugiados (Sidhu and Taylor, 2009_[67]). Son particularmente útiles cuando se promueven imágenes positivas de los estudiantes refugiados dentro de la escuela y la comunidad del lugar (Arnot and Pinson, 2005_[152]).

Para satisfacer todas las necesidades del estudiantado refugiado es importante un mejor entendimiento de su experiencia educativa como refugiadas y refugiados antes del reasentamiento (Hattam y Every, 2010_[154]). Las escuelas desempeñan un papel significativo en la creación de ambientes respetuosos y cordiales donde las propuestas holísticas de inclusión se puedan fomentar y desarrollar (Keddie, 2010_[155]; Matthews, 2008_[65]). En consecuencia, las y los educadores necesitan entender a las exalumnas y exalumnos refugiados conforme a sus complejas historias individuales y escuchar sus relatos de esperanza y resiliencia. Este tipo de estrategias pueden auxiliar a que las y los educadores tengan una mejor comprensión de los apoyos necesarios para que las y los estudiantes refugiados se ajusten social y académicamente al nuevo ambiente (Uptin, Wright y Harwood, 2016_[156]). Existen muchas maneras de otorgar reconocimiento y valor a este grupo vulnerado. Esto puede darse, por ejemplo, manifestando aprecio por la variedad de idiomas que la o el estudiante habla, por el equipo de fútbol que apoya y por los videos musicales que escucha en su idioma natal (Uptin, Wright y Harwood, 2016_[156]).

Interacciones profesorado-alumnado

La participación del personal docente puede ser importante para fortalecer los sentimientos de vinculación con las escuelas, debido a que si crean ambientes propicios e incluyentes en el aula pueden responder a las necesidades de educación, pertenencia y seguridad que tienen las y los estudiantes. Todos los esfuerzos por integrar a niñas y niños con un antecedente migrante o refugiado dependen de un profesorado calificado y bien informado que contemple la diversidad de sus poblaciones estudiantiles en sus estrategias didácticas y así coopere al avance de todas y todos sus estudiantes. Generalmente las maestras y los maestros no están bien preparados en materia de estrategias pedagógicas para la enseñanza de una segunda lengua ni para reconocer y ayudar a niñas y niños en proceso de superar los efectos traumáticos de su inmigración (OECD, 2015_[157]).

En concreto, a las maestras y los maestros puede costarles entender los límites para el compromiso que generan las interrupciones a la escolaridad en el pasado (King y Owen, 2015_[158]), así como las constantes responsabilidades que pesan sobre jóvenes refugiados (Earnest, *et al.*, 2015_[159]). Las y los nuevos maestros pocas veces reciben la preparación universitaria en educación multicultural pertinente que al ejercer les permita recurrir a prácticas inclusivas para una diversidad de aulas (Forrest, Lean y Dunn, 2016_[160]; Walton, *et al.*, 2016_[161]; Watkins, Lean y Noble, 2015_[162]). El personal docente puede delegar la responsabilidad del aprendizaje de las niñas y los niños inmigrantes o de otras minorías en las y los estudiantes y sus familias, y colocar bajas expectativas en la capacidad de estos pupilos (Hatoss, O'Neil y Eacersall, 2012_[163]) o en su éxito a futuro (Keddie, 2012_[164]; Pecek, Cuk y Lesar, 2008_[165]).

Los maestros pueden percibir a las y los estudiantes refugiados como diferentes, y que esto afecte sus prácticas y expectativas de enseñanza. Un estudio de tres escuelas distintas en Estocolmo mostró que maestras y maestros trataban, hablaban y distinguían a niñas y niños estudiantes inmigrantes y refugiados de modo distinto. Las y los docentes sentían que parte de los antecedentes culturales de las y los estudiantes en lo referente a relaciones y contextos era una carga a futuro. Para que tuvieran en la sociedad sueca condiciones comparables a las de sus condiscípulos nacionales, las maestras y los maestros pensaban que niñas y niños inmigrantes y refugiados debían centrarse en el estudio del idioma sueco (Bunar, 2010_[166]).

Otro estudio realizado en la preparatoria Central City de Estados Unidos analizó el tipo de prácticas institucionales que el personal docente usaba para identificar las necesidades de las y los estudiantes refugiados en sus aulas. Cerca de 25% del alumnado fue clasificado como aprendices de lengua inglesa. Se identificaron diversos obstáculos en la escuela para las y los estudiantes refugiados, como deficiencia en inglés como segunda lengua, falta de personal de apoyo, carencia de un programa de capacitación para maestras y maestros de materias regulares y numerosas agendas que rivalizaban por la atención docente (Roxas, 2010_[167]). Las maestras y los maestros que participaron en el estudio individualizaron su respuesta a los obstáculos institucionales de la escuela recurriendo a alguno de los tres lineamientos culturales:

- **La necesidad de protección:** Muchas maestras y maestros sienten la necesidad de crear espacios seguros para las y los estudiantes refugiados y así protegerlos de hostigamiento, peleas y exclusión social. El espacio seguro podía ser, por ejemplo, un aula especial para uso exclusivo de las y los alumnos refugiados. Pero esta táctica puede marginarlos aún más.
- **La necesidad de acreditación:** Las expectativas académicas de algunas y algunos maestros son distintas según si se trata de estudiantes refugiadas o refugiados o de estudiantes nacionales. Con frecuencia las y los

estudiantes refugiados son calificados por su esfuerzo, no por sus logros académicos. La finalidad es sacar a estudiantes refugiadas y refugiados de la escuela para que entren a un empleo. Esto, sin embargo, no necesariamente las y los prepara para el mercado laboral local. Al calificarles por su esfuerzo y graduarlos con poca fluidez en lengua inglesa, las maestras y los maestros pueden condenarlos a empleos mal pagados o incluso al desempleo.

- *La integración como meta educativa.* Muchas maestras y maestros creían importante la asimilación rápida de la cultura estadounidense. Si las y los refugiados aprendían a integrarse a esa sociedad y comprendían la cultura, sus vidas marcharían mejor. Pero esta postura puede causar que las maestras y los maestros consideren que las y los estudiantes con dificultades para aprender inglés poseen una capacidad académica deficiente o una mala actitud (Roxas, 2010).

Evaluación del nivel escolar

Niñas, niños y jóvenes refugiados generalmente creen que el sistema de colocación en un nivel escolar no evalúa correctamente sus capacidades (Nakeyar, Esses y Reid, 2017^[96]). La evaluación lingüística y de otras aptitudes de las y los estudiantes refugiados puede servir para identificar las necesidades de cada uno y definir objetivos didácticos. El apoyo idiomático requiere de una valoración justa de las capacidades lingüísticas de niñas y niños (en su idioma natal y en el idioma académico) y de otras competencias al momento de incorporarse al sistema educativo y también a lo largo de su aprendizaje, pues es posible que algunas y algunos niños refugiados no muestren dificultades al principio de los estudios, pero paulatinamente se van atrasando por falta de práctica del idioma y de apoyo en casa. Una mala valoración en la integración al sistema escolar puede tener un impacto negativo sobre las niñas y los niños refugiados e inmigrantes porque es más probable que sean dirigidos a áreas de educación especial y baja capacidad (OECD, 2018^[57]).

Además de la identificación de las y los refugiados, de una variedad en los procedimientos de evaluación y de una reevaluación continua, resultan esenciales otras intervenciones iniciales, entre ellas mecanismos de filtración para detectar discapacidades de aprendizaje y problemas psicológicos o emocionales. Al principio, la o el maestro de aula puede implementar los filtros por medio de la observación o de entrevistas con la o el alumno y/o su familia. De ser necesario, a estas medidas informales deben seguir intervenciones más formales de personal profesional en psicología, trabajo social y consultoría en grupos étnicos. Esto ayudaría a reducir la probabilidad de que un bajo rendimiento escolar más adelante pueda ser atribuido a deficiencias en el idioma o a falta de educación formal (Kaprielian-Churchill, 1996^[68]). De lo contrario, las y los estudiantes refugiados posiblemente deserten de la escuela por creer que tienen carencias académicas tan grandes que nunca igualarán a los estudiantes nativos.

Actividades extracurriculares

Las actividades extracurriculares traen muchos beneficios para cualquier estudiante y pueden resultar especialmente benéficas para estudiantes con discapacidades de aprendizaje y con entornos desfavorecidos. A través de este tipo de actividades, estas y estos estudiantes pueden asumir roles de liderazgo y demostrar talentos de maneras que son imposibles en el marco de un salón de clases tradicional. Las actividades extracurriculares también pueden permitir que las y los estudiantes conozcan y trabajen nuevas amistades con compañeras y compañeros de contextos culturales y socioeconómicos distintos (Moody, 2001^[68]).

Una actividad después de la escuela que puede resultar especialmente benéfica para estudiantes refugiadas y refugiados e inmigrantes es la deportiva. El ambiente en los deportes puede brindar oportunidades de igualdad y promover la equidad racial en las y los participantes; esto permite que las personas refugiadas e inmigrantes conserven su identidad cultural al mismo tiempo que se integran a la sociedad del país de acogida. Al participar en actividades de esparcimiento con las poblaciones nacionales, pueden aprender sobre costumbres y cultura locales, además de interactuar con sus iguales nacionales del país (Makarova y Herzog, 2014^[169]). Esto, en correspondencia, puede mejorar la manera en que personas inmigrantes y refugiadas se relacionan con la gente del país y crean lazos sociales positivos. Los deportes también pueden proporcionar “un sentido de propósito y dirección a los jóvenes que están recuperándose de traumas por su experiencia como refugiados o por el impacto del racismo” (Dykes y Olliff, 2007, p. 1^[170]). El deporte ofrece una oportunidad de relación social y una posibilidad de aprender y practicar el idioma para quienes no lo hablan; también puede promover la armonía cultural y étnica, y fortalecer a las comunidades (Olliff, 2007^[171]).

Involucramiento de madres y padres en la comunidad escolar

Madres y padres participativos pueden desempeñar un papel importante que contribuya a la integración de las y los estudiantes refugiados. No obstante, tal participación puede conllevar serios dilemas por la diferencia entre enfoques y posturas de las familias y del personal académico. Un estudio de Suecia concluyó que madres y padres muchas veces creen que a las escuelas suecas les falta disciplina en las aulas y que no enseñan al alumnado respeto por personas mayores ni otras dinámicas de autoridad social. Muchos padres y madres muy bien preparadas expresaron críticas a la lentitud en el proceso enseñanza, que en su opinión disminuía las oportunidades de éxito para el futuro profesional de sus hijas e hijos. Todas estas diferencias pueden alejar a personal docente y madres y padres de proveniencia migrante (Bunar, 2010^[166]).

Otro estudio de Suecia analizó dos patrones de comunicación distintos entre escuela, madres y padres en áreas multiculturales de Estocolmo. Esos patrones pueden variar dependiendo del contexto de los padres y madres y de si existe confianza entre maestros y padres (Bunar, 2001^[138]).

Otros estudios de Australia muestran que las y los estudiantes refugiados a menudo tienen que zanjar dos mundos al moverse entre países y culturas distintas, y al moverse entre su casa y la escuela (Burrige, Buchanan y Chodkiewicz, 2009^[172]; Sainsbury y Renzabo, 2011^[173]). Las y los jóvenes refugiados acaban siendo intermediarios entre sus familias y la sociedad, algo que puede cargarlos de responsabilidades importantes (Uptin, Wright y Harwood, 2012^[174]).

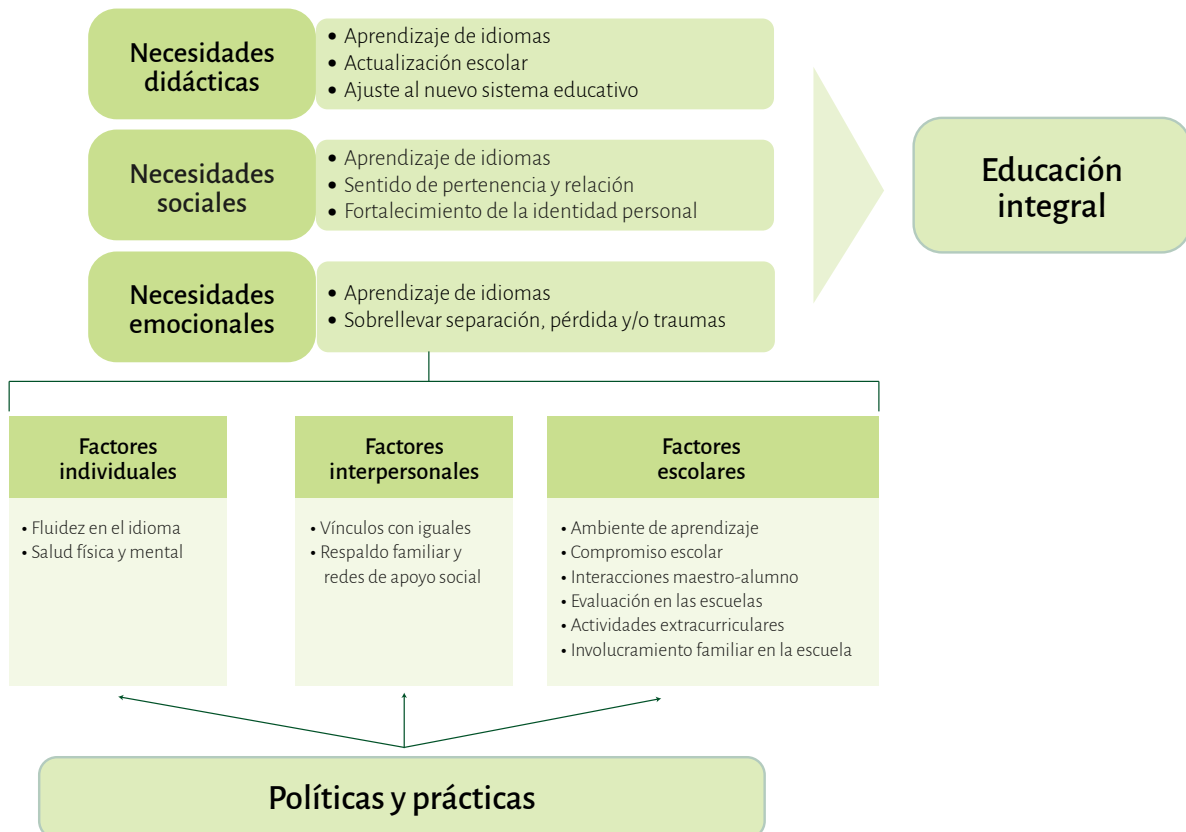
La fluidez en el idioma del país de acogida y el nivel educativo de madres y padres refugiados tienen un efecto considerable en su capacidad para apoyar la educación de las y los hijos, aparte del tiempo disponible que les dejen las responsabilidades laborales y familiares y de su comprensión del sistema escolar (Sainsbury y Renzaho, 2011^[173]; Jamal Al-deen y Windle, 2015^[175]). El respaldo comunitario puede ayudar a madres y padres poco alfabetizados distribuyendo información oralmente en lugar de apoyarse exclusivamente en texto, y los clubs para elaboración de tareas pueden apoyar a las y los estudiantes cuando madres y padres carecen de la capacidad (Cassity y Gow, 2006^[176]; McMichael, Gifford y Correa-Velez, 2011^[97]; Sainsbury y Renzaho, 2011^[173]).

3.3. Modelo holístico para la integración educativa de las personas refugiadas

Basados en la evidencia, las necesidades y los factores fundamentales que se han presentado en los capítulos precedentes, es importante la consideración de un modelo holístico para la integración educativa de las personas refugiadas, el cual reconozca las complejas necesidades de niñas y niños refugiados (como sus necesidades didácticas, sociales y emocionales (Armor y Pinson, 2005^[152]; Sidhu y Taylor, 2009^[67]).

El modelo holístico (figura 3.1.) describe las relaciones entre necesidades, factores, políticas e integración educativa. La integración educativa de las niñas y los niños refugiados puede darse si se atienden todas (o al menos la mayoría) de sus necesidades didácticas, sociales y emocionales. Niñas y niños refugiados necesitan aprender el idioma del país de acogida y desarrollar su idioma natal, superar las interrupciones a su escolaridad o la educación limitada y ajustarse a un nuevo sistema educativo. También deben tener la capacidad para comunicarse y desarrollar una identidad social sólida. Adicionalmente, las niñas y los niños refugiados necesitan sentir que están seguros y que son capaces de sobrellevar la pérdida, la aflicción y también la separación y/o los traumas. Distintos factores individuales, interpersonales e institucionales (a nivel escolar) pueden determinar el predominio de ciertas necesidades en niñas y niños refugiados. Una variedad de políticas y prácticas con objetivos específicos puede modificar estos factores.

Figura 3.1. Modelo holístico para la integración educativa de niñas y niños refugiados



Aunque los tres pilares de necesidades y los factores en el modelo holístico son semejantes a los del modelo multidimensional para estudiantes inmigrantes (OECD, 2018^[57]), cada pilar puede soportar un peso distinto. Por ejemplo, el cuidado de las necesidades emocionales de las niñas y los niños refugiados puede estar en el núcleo del modelo, seguido por la respuesta a sus necesidades didácticas y sociales. Para las y los estudiantes inmigrantes, si bien las tres son importantes, puede ser prioritario atender las necesidades didácticas, seguidas de las necesidades sociales y las emocionales. De cualquier modo, la importancia relativa de cada factor puede variar según el contexto personal y educativo de cada niña o niño refugiado.

La investigación existente muestra que las escuelas identificadas con oferta de un modelo holístico pudieron dar respuesta a las necesidades psicosociales y emocionales de sus estudiantes por medio de programas de aptitudes para la vida, apoyo con prestaciones sociales, respaldo para la admisión, procesos prolongados de introducción y administración de almuerzo y actividades escolares (Arnot y Pinson, 2005^[152]; Pugh, Every y Hattam, 2012^[153]). Un enfoque holístico también funciona con la colaboración de otros actores importantes para atender las múltiples y complejas necesidades. Esto abarca trabajo social, instituciones de salud, organizaciones comunitarias y otros servicios de apoyo (McBride, 2018^[177]).

4. Políticas y prácticas en los países de la OCDE

Con base en el modelo holístico propuesto en el tercer capítulo, esta sección analiza las políticas y prácticas que los países han implementado para responder a las distintas necesidades de las niñas y los niños refugiados y delinear los factores fundamentales para su integración en la educación. Debido a la gama de políticas y prácticas escolares existe una variedad de métodos con los que países y escuelas apoyan a las y los estudiantes refugiados. Este capítulo se centra en su integración a la educación básica.

4.1. Respuesta a las necesidades didácticas de las niñas y los niños refugiados

Responder a las necesidades didácticas de las y los estudiantes refugiados, particularmente dándoles acceso a la educación es una política que preocupa a todos los países de la OCDE. Esto puede incluir el brindarles apoyo académico con personal docente y otros profesionales, ofrecerles respaldo en el aprendizaje idiomático, evaluar sus aptitudes y lenguaje, y proveerles un ambiente escolar positivo (Szente y Hoot, 2011^[95]).

4.1.1. Acceso a la educación

Las escuelas son un elemento estabilizador en las vidas agitadas de las y los jóvenes refugiados porque les brindan apoyo y atienden problemas de socialización, exclusión, salud mental y deficiencias en la formación académica (Matthews, 2008^[65]; Downey, 2007^[101]; Jeffery, 2004^[102]; Pastoor, 2016^[6]). Retirar las barreras a la participación y los logros permite que niñas y niños experimenten el éxito y que desarrollen sus fortalezas con resultados positivos a largo plazo (Mujits, *et al.*, 2007^[178]).

Si bien el acceso a la educación es prioritario para niñas y niños refugiados, esto no siempre está garantizado en los países de la OCDE, así sea antes o después de la edad de escolaridad obligatoria. Empezar la educación a edad temprana es fundamental porque las brechas en las primeras etapas de la educación, sobre todo en adquisición de lenguaje, solo habrán de magnificarse más adelante si no se toman las medidas pertinentes (Crul, 2016^[51]). Como no siempre se da acceso a la educación preescolar a niñas y niños refugiados menores de tres años, esto puede limitar sus posibilidades de aprender el idioma y de integrarse al sistema escolar a corta edad (OECD, 2018^[57]).

La mayoría de los países de la OCDE ofrecen acceso a la educación en escolaridad obligatoria (aunque no siempre en los centros de recepción), pero aparecen retos importantes a nivel preescolar y una vez terminada la escolaridad obligatoria (European Union Agency for Fundamental Rights, 2017^[24]). Por ejemplo, un estudio de nueve países sugiere que las respuestas a las necesidades de niñas y niños pequeños entre refugiados y solicitantes de asilo ha sido “extraordinariamente débil”, dentro y fuera de los centros de recepción (Park, Katsiaficas y McHugh, 2018^[179]).

Acceso a la educación preescolar

Entre los principales retos en acceso a la educación de la primera infancia están los largos periodos de espera, las barreras idiomáticas, las distancias que complican la accesibilidad, la orientación insuficiente para las familias, la falta de información sobre oportunidades, los bajos subsidios para que las personas solicitantes de asilo cubran gastos y el trato e integración de las niñas y los niños traumatizados (European Union Agency for Fundamental Rights, 2017^[24]). Aún así, algunos países han implementado políticas para la superación de estas barreras.

En **Turquía**, niñas y niños sirios pueden recibir educación de la primera infancia en escuelas públicas, pero la escasez de espacios y recursos ha llevado a que muchas organizaciones no gubernamentales (ONG) y agencias internacionales ofrezcan estos servicios. En junio de 2017, iniciativas de UNICEF matricularon a 12,800 sirias y sirios con edades de 3 a 5 años. Algunas ONG (Mother Child Education Foundation, Support to Life, Mavi Kalem Social Assistance y Solidarity, Yuva Foundation) brindan educación docente, materiales educativos, visitas a domicilio, apoyo psicosocial y mental, y actividades de aprendizaje y de recreación (UNESCO, 2018^[31]).

Muchos países han tenido éxito estableciendo alianzas y colaborando con numerosos actores de ONG locales. En **Bélgica**, la institución pública encargada del cuidado de la primera infancia en la Comunidad Flamenca instaló en la región de Flandes y en la capital Bruselas centros que ofrecen gran variedad de servicios para las familias con hijas e hijos. La institución coopera con la Agencia Federal Belga para la Recepción de Solicitantes de Asilo y con la Cruz Roja, que gestiona los centros de recepción (Park, Katsiaficas y McHugh, 2018^[179]).

En **Luxemburgo** se introdujeron modificaciones en agosto de 2017 con intención de fortalecer la integración de las y los estudiantes extranjeros recién llegados en el sistema de escolaridad obligatoria, esto por medio de la ampliación del programa de educación multilingüe para educación de la primera infancia y proporcionando vales de beneficencia para mitigar las desigualdades y brindar un inicio equitativo a todas las niñas y todos los niños (OECD, 2018^[2]).

Acceso a la educación postobligatoria

Otro problema para el acceso a la educación aparece una vez que las y los adolescentes refugiados sobrepasan la edad de escolaridad obligatoria porque pueden quedar excluidos de la escuela en el momento que más requieren de preparación académica y lingüística (Cruel, 2016^[51]). De ser así, su transición hacia el mercado laboral puede complicarse seriamente y afectar su integración económica y social en las sociedades de albergue (Barslund, *et al.*, 2017^[181]; OECD, 2019^[1]).

Muchos países europeos reportan dificultades con la educación de niñas y niños que superan la edad de escolaridad obligatoria. Tales dificultades incluyen capacidades lingüísticas insuficientes, obligar a las niñas y los niños a tomar clases con grupos de menor edad y falta de programas que brinden acceso a capacitación técnica (European Union Agency for Fundamental Rights, 2017^[24]).

Una vez que las y los estudiantes refugiados sobrepasan la edad de educación obligatoria, sus oportunidades para desarrollar aptitudes se limitan y, en algunos países, quedan casi exclusivamente limitadas a preparación técnica y oficios. En Helsinki, **Finlandia**, un “centro de aptitudes” que combina servicios de formación técnica, bolsa de trabajo y capacitación lingüística se creó en 2016. Sus servicios van dirigidos principalmente a refugiadas y refugiados mayores de 17 años e inmigrantes cuya competencia lingüística aún está por debajo de lo necesario para emplearse o recibir preparación técnica (Eurocities, 2017^[182]).

En **Países Bajos**, la educación es obligatoria de los 5 a los 16 años. Después, aquellos que no hayan obtenido su certificado deben continuar su educación uno o dos días por semana durante uno o dos años (Center for the Study of Democracy, 2012^[22]).

En **Austria**, con el fin de reducir el número de personas jóvenes sin certificado de estudios, una enmienda a la ley sobre educación y capacitación elevó a 18 años la edad mínima para obtener el certificado de escolaridad obligatoria (OECD, 2018^[2]). En **Suecia** se hicieron enmiendas en 2017 para asegurar que las personas entre los 18 y los 25 años tuvieran posibilidad de ampliar su permiso de residencia temporal por el tiempo que dure su educación de nivel medio superior. Las personas adultas jóvenes que llegan con más de 18 años también pueden tomar educación general para adultos o Sueco Para Inmigrantes (SPI), clases para que las y los adultos aprendan bases de ese idioma (Crul, 2016^[51]). Análogamente, en **Alemania** las y los jóvenes cuyo traslado fue cancelado durante y después de su preparación técnica pueden permanecer en el país por el tiempo que duren sus estudios y si es que posteriormente consiguen empleo (OECD, 2018^[2]).

4.1.2. Evaluación temprana e individualización del plan de estudios

Para que niñas y niños refugiados aprendan el idioma del país de acogida, superen las interrupciones a su escolaridad y se beneficien al máximo de las oportunidades de aprendizaje, es importante que las escuelas hagan una evaluación temprana de aptitudes e individualicen los planes de estudios. Es necesario identificar y evaluar a las y los refugiados tan pronto entran al sistema escolar para avisar al personal docente de posibles obstáculos. Se debe concientizar a las maestras y los maestros de la vida traumática que han tenido algunos jóvenes refugiados y de sus necesidades específicas (Kaprielian-Churchill, 1996^[68]).

En **Suecia**, la evaluación temprana desde el principio es básica para dar apoyo lingüístico a las y los estudiantes inmigrantes, así como un punto de partida importante en el proceso de aprendizaje del idioma (Siarova y Essomba, 2014^[183]). En los primeros dos meses de iniciada la escuela, se evalúan los conocimientos académicos y aptitudes lingüísticas de todas y todos los recién ingresados. Además, las evaluaciones se realizan en el idioma natal del estudiantado para tener un mejor diagnóstico de sus conocimientos previos sin que importe la barrera del idioma (Berglund, 201^[184]). Los resultados sirven para que la o el director de la escuela defina el mejor camino educativo a seguir. La decisión se basa en la edad de una o un alumno y sus aptitudes lingüísticas, así como en el panorama de sus conocimientos previos (Bunar, 2017^[185]). Por ejemplo, si un alumno demuestra

conocer bien una materia, puede participar en las clases regulares de la misma con supervisión en su idioma natal (por ejemplo, con tutoras o tutores que hablen esa lengua). El estudiantado también puede beneficiarse de la orientación educativa, esto es cuando una persona integrante del personal (un tutor) que conoce los idiomas en cuestión y que de preferencia entiende algo sobre la materia, explica el vocabulario específico y el concepto general de los temas estudiados en el idioma natal del pupilo (Utbildningsdepartementet y Educación, 2011^[186]). Desde agosto de 2018 es obligatorio en Suecia que las y los alumnos recién llegados que empiezan en séptimo grado tengan un plan de estudios individualizado. Definir el panorama de los conocimientos previos y de la experiencia de una o un estudiante también es obligatorio (Skolverket (Agencia Nacional para la Educación), 2018^[187]).

Otro ejemplo de evaluación individual y plan didáctico lo da **Finlandia**, donde el modelo de integración para estudiantes recién llegadas o llegados que entran a la educación regularizada estipula que, en el transcurso del primer año, a cada alumno y alumna le sea diseñada una tira de materias conforme a sus necesidades y basado en su historial escolar previo, edad y otros factores que afectan el desempeño escolar (como ser menor no acompañado o provenir de una situación de guerra). La tira de materias individualizada se elabora de manera coordinada entre personal docente, alumna o alumno y familia (Devin, Simpson y Matikainen, 2017^[188]). En **Países Bajos**, algunas escuelas aplican una estrategia parecida: hacen una evaluación de la educación previa y de las condiciones sociales y familiares de cada niña y niño, participan padres, madres o tutor y diseñan un programa de aprendizaje personalizado. Se invita a que las escuelas entreguen actualizaciones periódicas a los padres y las madres sobre el progreso en el aprendizaje de la niña o niño para asegurar la continuidad y no repetir materias (Tudjman, *et al.*, 2016^[189]).

4.1.3. Clases de introducción/bienvenida y transición a la educación formal

Para responder a las necesidades de niñas y niños refugiados para aprender el idioma, superar las interrupciones a la escolaridad o la educación limitada, adaptarse a un nuevo sistema educativo, comunicarse con otras personas y desarrollar un sentido de pertenencia, muchos países han incorporado clases introductorias. El objetivo es dar clases de lengua y de otros temas a las y los estudiantes que no hablan el idioma de acogida, que quizá hayan perdido meses o años de escolaridad, y prepararlos para su posterior incorporación a la educación formal. El reto es preparar a estudiantes capaces de ingresar a la educación formal pasados de uno a dos años y proveer suficientes recursos pedagógicos y sociales para que triunfen académicamente y desarrollen un sentido de pertenencia (Nilsson y Axelsson, 2013^[190]).

En algunos países la fluidez en el idioma nacional se considera un factor decisivo para entrar a la educación formal, pero en muchos casos esto implica la transferencia de las y los estudiantes a un grado escolar inferior a sus capacidades (Onderwijsraad, 2017^[191]). Por ello algunas voces argumentan que un periodo extenso (de hasta dos años) en clases independientes puede entorpecer el éxito académico de las niñas y los niños refugiados (Cruel, 2016^[51]). En cambio, una transición rápida a clases formales junto al apoyo sostenido en el segundo idioma puede resultar más efectivo. Como alternativa, las escuelas pueden combinar horas de clase independientes y formales para garantizar que niñas y niños refugiados también tendrán contacto con otras y otros niños cuya primera lengua es el idioma nacional. Las niñas y los niños refugiados con frecuencia requieren de más tiempo para ajustarse al nuevo sistema educativo y a su nueva vida, que pueden ser muy diferentes de sus experiencias anteriores (Cruel, 2016^[51]).

Alemania tiene varios modelos de Willkommensklasse (clase de bienvenida). Además de las diversificaciones a través del país, las escuelas también ajustan los modelos generales a sus circunstancias. Las clases varían según la atención al lenguaje que exige el aprendizaje de una materia y la transferencia a una clase formal se ajusta por etapas. Por ejemplo, algunas escuelas han creado clases de bienvenida totalmente independientes de las clases formales que son impartidas exclusivamente en alemán; otras hacen todo lo posible por incluir a las y los nuevos inmigrantes en clases con estudiantes ordinarios desde un principio y simultáneamente les imparten como apoyo clases de alemán. Entre ambos extremos hay muchas combinaciones de propuestas separatistas o inclusivas con variados procedimientos para incorporar a niñas y niños en la escolaridad formal (UNESCO, 2018^[31]; Ahrenholz, Fuchs y Birnbaum, 2016^[192]). En el caso de los menores no acompañados, el estado federado alemán de Sarre cuenta con clases del idioma exclusivas para este tipo de menores (Tangermann y Hoffmeyer-Zlotnik, 2018^[193]).

Australia tiene un programa de inglés como lengua o dialecto añadido (ILDA) que se ofrece a las y los estudiantes en edad escolar cuya primera lengua o dialecto no es el inglés convencional australiano. Estos programas operan en determinadas escuelas o en centros de inglés intensivo. Normalmente la educación de ILDA se imparte en el marco de áreas de aprendizaje fundamentales para las materias más relevantes en la educación formal; una vez concluido el programa se ingresa a clases formales. Las y los alumnos en general pasan aproximadamente 12 meses en este tipo de programas. Luego de ese tiempo, la mayoría de las escuelas y centros de inglés intensivo ayudan a las y los estudiantes y sus familias en la transición a la escolaridad formal. En esto pueden participar agentes de enlace cultural, maestras y maestros calificados en ILDA, apoyos en educación multicultural o maestros de educación formal designados (Consejo de Asentamientos de Australia, 2018^[194]; South Australia Department of Education, 2018^[195]).

4.1.4. Capacitación y apoyo lingüístico

Para que les sea posible comunicarse con otras personas, aprender idioma del país de origen y desarrollar un sentido de pertenencia, niñas y niños refugiados necesitan apoyo lingüístico.

El lenguaje puede presentar dificultades muy puntuales para la integración de estudiantes refugiados. Por ejemplo, un niño inmigrante o refugiado en Canadá tal vez tenga que arreglárselas con su idioma natal que habla, pero no lee ni escribe el idioma del primer país o que puede leer y escribir, pero que no habla muy bien y, en Canadá, debe aprender inglés o francés (Kaprielian-Churchill, 1996^[68]).

Las aptitudes lingüísticas no solo importan para los logros académicos; resultan esenciales para que las y los estudiantes de antecedente inmigrante o refugiado desarrollen un sentido de pertenencia en la escuela. Por eso, si las niñas y los niños recién llegados que no dominan el idioma del país de acogida son encausados lo más rápido posible al apoyo lingüístico especializado ofrecido en aulas formales pueden obtener más beneficios que de una educación en salones independientes (European Commission, 2015^[79]; Cruil, 2016^[51]).

Un estudio australiano resaltó la importancia de adaptar la pedagogía y la tira de materias de modo que se abarque a un grupo heterogéneo de alumnas y alumnos refugiados mediante la combinación de una instrucción relevante lingüísticamente con el conocimiento de las historias y experiencias de las personas (Miller, Windle y Yazdampanah, 2014^[196]). Es necesaria una flexibilidad en materias y maestros que pueda reflejarse

en la gestión general y en una lectura concienzuda de la diversidad (Paugh, Every y Hartam, 2012_[153]; Earnest, *et al.*, 2017_[197]; Miller, Ziaian y Esterman, 2017_[198]).

En Europa, la duración de las clases preparatorias de idioma para las y los estudiantes recién llegados en educación primaria y secundaria varía de un año natural o un curso escolar en Bélgica, Francia y Lituania, a dos años en Dinamarca y Noruega, y hasta tres años en Letonia y cuatro en Grecia (European Commission /EACEA/Eurydice, 2017_[199]).

Un programa de **Alemania** es Sprach-Kitas, ejecutado por el Ministerio Federal para Asuntos de Familia, Personas de la Tercera Edad, Mujeres y Jóvenes, el cual ofrece planes para la primera infancia y de educación temprana con apoyo lingüístico. El ministerio planea invertir alrededor de 400 millones de euros entre 2017 y 2020 para la ampliación del programa y del personal (Park, Katsiaticas y McHugh, 2018_[179]).

Fuera de Europa, el gobierno de **Canadá** brinda apoyo continuo en el idioma de instrucción. Los cursos emplean técnicas de segunda lengua probadas con maestras y maestros especializados y certificados. Un organismo público revisa el cumplimiento en las materias establecidas. Algunas provincias, entre ellas Alberta, Nueva Escocia y Ontario tienen requisitos similares (Huddleston, *et al.*, 2015_[200]).

Para tomar el ejemplo de la Columbia Británica, la provincia ha visto un aumento en la diversidad de su alumnado y ha adoptado políticas y lineamientos concretos para sus servicios de Aprendizaje de Lengua Inglesa (ALL). Estos servicios pueden administrarse en forma de lecciones independientes impartidas por especialistas, enseñanza colaborativa o enseñanza en equipo dentro de un aula formal, asesoría o apoyo colaborativo de docentes en el aula, usando materiales adaptados de la tira de materias y más. Los servicios de ALL deben ser modificados periódicamente para mantener su sincronía con las necesidades y el progreso del alumnado (Province of British Columbia, 2013_[201]).

El apoyo lingüístico en la Columbia Británica se proporciona a partir de niveles preescolares. En el jardín de niños, las y los infantes que no hablan inglés como primer idioma reciben de cinco a ocho horas de apoyo lingüístico cada semana. En la primaria, las y los alumnos de inglés limitado pueden recibir asistencia o instrucción lingüística en clase al mismo tiempo que participan en las materias regulares. A nivel medio, las y los estudiantes inmigrantes reciben un programa preparatorio (Cho, 2012_[202]). Incluye tres etapas:

- **Etapas de recepción:** Gran énfasis en cursos de ALL paralelamente a cursos sobre temas de materias escolares.
- **Etapas de transición:** Cambio a cursos más formales con menos horas en lecciones de apoyo lingüístico.
- **Etapas de integración:** Asistencia ocasional de ALL a las y los estudiantes.

4.1.5. Tutoría en idioma natal

Para responder a las necesidades de desarrollo del idioma natal, comunicación y sentido de pertenencia, brindar acceso a una tutoría en esta lengua puede resultar útil para las niñas y los niños refugiados.

Algunos países ofrecen tutorías en idioma natal o supervisión de estudios en idioma natal. Por ejemplo, en **Suecia**, la Ley de Educación estipula el derecho a la enseñanza del idioma natal para todas y todos los estudiantes con tutora o tutor legal y cuya madre hable un idioma distinto al sueco si (1) el idioma en cuestión es

usado para la comunicación cotidiana en el hogar de la o el estudiante, y (2) si la o el estudiante tiene conocimientos básicos del idioma en cuestión (Utbildningsdepartementet (Ministry of Education and Research), 2016_[203]; Ganuza y Hedman, 2015_[204]). Los beneficios de recibir instrucción del idioma natal se plasman de manera explícita en la currícula sueca, reconociendo que la educación en el idioma natal contribuye al desarrollo lingüístico y al aprendizaje general del resto de las disciplinas. También otorga al estudiantado la oportunidad de desarrollar su lengua, identidad y comprensión del mundo externo (Skolverket [Agencia Nacional para la Educación], 2016_[205]; Nilsson y Bunar, 2016_[206]).

Ahora bien, las tutorías en idioma natal no siempre funcionan para todas y todos los estudiantes. Un ejemplo: en Suecia, las y los preescolares que no hablen el idioma nacional (23% de la matrícula) tienen por ley el derecho a desarrollar su lengua originaria, aunque solo 39% de ellos califica para recibir el apoyo (Park, Katsifikas y McHugh, 2018_[179]). A esto se suma que es difícil encontrar profesorado que pueda enseñar en todos los idiomas requeridos. Como respuesta, algunas municipalidades suecas trabajan con plataformas digitales para ofrecer la supervisión de estudios a sus estudiantes. Otra propuesta con futuro es la cooperación entre escuelas, municipalidades, universidades de cada localidad y la sociedad civil para ofrecer ayuda en la elaboración de tareas en caso de haber suficientes maestras y maestros en algún idioma (Bunar, 2017_[185]).

En **Australia**, las y los estudiantes que viven en áreas rurales y remotas reciben educación a distancia. Este tipo de escolaridad recurre a la tecnología para ofrecer sesiones didácticas desde lejos (por medio de lecciones en video, por teléfono, vía satélite y con excursiones virtuales) y/o prácticas docentes que no son en tiempo real (sistemas por correo electrónico o en línea, como Moodle) (New South Wales Government, 2017_[207]). En Victoria, las y los estudiantes recién llegados y que provienen de un contexto distinto al del idioma inglés —por lo que no pueden ingresar a una escuela ni a un centro de inglés— pueden entrar a un programa virtual especial de inglés como idioma adicional para ellas y ellos. Las escuelas con poca experiencia en recibimiento de alumnado inmigrante y que no pueden proporcionarles apoyo lingüístico, también pueden ofrecer este programa a sus alumnas y alumnos. Sistemas como Skype y Moodle se usan para el desarrollo del inglés entre las y los estudiantes recién llegados y que así puedan ingresar a la educación formal. El personal docente especializado en inglés como idioma adicional presentan contenido relacionado con las materias regulares y contenido personalizado para cada estudiante. Las y los alumnos matriculados en el programa reciben una sesión virtual por semana, con lecciones que van de los 30 a los 60 minutos dependiendo del ciclo escolar. Según su necesidad y progreso, la o el estudiante puede participar en el programa hasta cuatro ciclos escolares ininterrumpidos (New South Wales Government, 2017_[207]).

Para cubrir las necesidades de aprendizaje de las personas refugiadas, así como ayudarles a adaptarse al nuevo sistema educativo y garantizar su seguridad, es importante que las escuelas tomen medidas que estimulen un ambiente de aprendizaje inclusivo. El ambiente de aprendizaje también puede ser un elemento decisivo que respalde u obstaculice los programas lingüísticos o académicos para niñas y niños refugiados.

Una vía para ofrecer un ambiente de aprendizaje solidario a las y los estudiantes refugiados es mediante pedagogía crítica a las normas. La idea central es que alumnado y profesorado participen en la construcción de normas sociales y son influidos por categorías que marcan diferencias, de modo que es importante trabajar en colaboración para cuestionar y descubrir las normas que refuerzan estructuras de poder ocultas (Swedish Secretariat for Gender Research, 2018_[208]).

La Agencia Nacional para la Educación de **Suecia** promueve métodos de trabajo críticos a las normas y destacan que todo el personal escolar necesita tener conocimientos de este tipo de pedagogía ya que es fundamental para combatir la discriminación y el trato vejatorio. La Agencia propone que la pedagogía crítica a las normas sea un componente obligatorio del plan de estudios docentes y en el desarrollo profesional de maestras, maestros y otros miembros del personal escolar (Skolverket [Agencia Nacional para la Educación, 2009^[209]]).

4.1.7. Apoyo de maestras, maestros y otras personas profesionales escolares

Como respuesta a la necesidad que tienen las niñas y los niños refugiados de aprender un idioma, superar las interrupciones a su escolaridad o su educación limitada, adaptarse a un nuevo ambiente educativo, desarrollar un sentido de pertenencia y su percepción de seguridad, es útil que maestras y maestros y otras personas profesionales escolares reciban capacitación que apoye sus necesidades específicas.

Tanto maestras como maestros novatos y aquellos con más experiencia pueden requerir de perfeccionar sus capacidades en educación transcultural para entender y satisfacer las necesidades de estas poblaciones estudiantiles susceptibles de ser vulneradas (Rhonda, Haig y Grote, 2009^[210]; Miller, Mitchell y Brown, 2005^[93]). El personal de la escuela puede tomar sesiones de crecimiento profesional y esos conocimientos deben ser difundidos entre las distintas escuelas y al interior de cada una para potenciar sus beneficios en la aceptación cada vez mayor de prácticas incluyentes (Cassity y Glow, 2006^[211]). La capacitación de los distintos profesionales también puede aumentar el conocimiento y la comprensión de los recursos disponibles y de los servicios comunitarios (Morland, *et al.*, 2005^[212]).

La interacción pertinente, eficaz y respetuosa con personas inmigrantes y refugiadas requiere de competencias culturales que es necesario enseñar (Barret, *et al.*, 2013^[213]). Las actividades que promueven la apertura a diferentes perspectivas culturales tienen que integrarse a las prácticas de enseñanza. Es importante dar libertad para explorar temas delicados de manera incluyente y libre de discriminación para así desarrollar capacidades de pensamiento crítico y cuestionar la identidad y las creencias personales. El método empírico a través de interacciones reales o imaginarias puede otorgar a las personas oportunidades de interactuar con nuevos estudiantes (De Leon, 2014^[214]).

Las maestras y los maestros necesitan muchas aptitudes para dar clases en aulas diversas con personas inmigrantes y refugiadas. Una esencial es la preparación para educar a estudiantes que no son fluidos en el idioma de instrucción (Bunar, *et al.*^[215], 2018; PPMI, 2017^[216]). Las mejoras en la preparación docente deben abarcar tres campos. El primero implica conocimiento de marcos legales, alcances de la diversidad cultural y métodos para abordar esta diversidad. El segundo se refiere a la comunicación maestro-alumno y maestro-padres, apertura de criterio y respeto en la comunidad escolar, motivación para la entrega de la o el estudiante y tratamiento de conflictos para evitar la marginación. El tercero tiene que ver con gestión y enseñanza, atender la diversidad cultural dentro de las aulas, establecer un ambiente incluyente y seguro; modificación de la enseñanza según las necesidades de la o el alumno y uso de distintos enfoques a la educación culturalmente sensible (PPMI, 2017^[216]).

También ayudaría al principio de la educación docente y en actualizaciones profesionales estudiar ejemplos verídicos de maestros que han tratado con situaciones de diversidad (mediante observación de clases, estudios de caso, videos, historias reportadas) para unir los conceptos a la práctica de hecho (Forghani-Arani, Cerna y Bannon, 2019^[217]).

No obstante, los programas de educación docente frecuentemente enfatizan el conocimiento general por encima de la práctica pedagógica (figura 4.1). Aproximadamente 80% de los planes de estudio incluyeron algún perfil de conocimiento cultural, como supervisión de sistemas educativos, arte y cultura del mundo. En contraste, los enfoques pedagógicos centrados en la alumna o el alumno incluyeron teoría y prácticas didácticas en aulas diversas, incorporación de otros idiomas y culturas, y uso de estrategias docentes diferenciadas para satisfacer las necesidades de los distintos educandos.

El 74% de los planes de estudio incluyen conciencia cultural y adiestramiento sensorial, con autoevaluación de las preferencias culturales. Entre las categorías pedagógicas más prácticas, 59% de los programas cuenta con enfoques de respuesta cultural y 20% agrega intervenciones psicosociales. De esto se infiere que apenas una o uno de cinco maestros está preparado para prever y resolver conflictos culturales o conoce de tratamientos psicológicos y otras alternativas para estudiantes que lo requieren (April, *et al.*, 2018^[218]).

Figura 4.1. Planes de estudios docentes que contemplan necesidades de estudiantes inmigrantes y refugiados

Porcentaje de programas de formación docente que cubren competencias específicas de diversidad, 2018



Nota: Basado en 108 programas de educación docente de 49 países.

Fuente: Adaptado de April, *et al.*, 2018^[218].

Tener maestras y maestros bien preparados es vital para garantizar la inclusión de estudiantes inmigrantes y refugiados, pero ellas y ellos también requieren de apoyo en gestión de clases multilingües y multiculturales que muchas veces incluyen a estudiantes con necesidades psicológicas.

Países como Alemania, Italia, España y Suecia cuentan con maestras y maestros capacitados y certificados, pero precisan de nuevas capacidades para atender las necesidades de las y los refugiados (Bunar, *et al.*, 2018^[215]). La política educativa en **Alemania** está repartida entre sus 16 estados y entre ellos varían las respuestas específicas a personas refugiadas, según la carga en casos de refugio, la experiencia con estudiantes inmi-

grantes y la política local de orientación. Los estados han logrado un avance claro, aunque ambivalente, en la preparación de maestras y maestros que brinden apoyo lingüístico. Entre 2012 y 2015, 10 estados comenzaron a ofrecer material dedicado al apoyo lingüístico, aunque hasta 2017 únicamente seis han declarado obligatorio el apoyo lingüístico (Baumann, 2017^[219]; UNESCO, 2018^[31]).

En **Suecia**, la Agencia Nacional para la Educación publicó *Bygga Svenska (Construye Suecia)* como una herramienta que ayuda a maestras y maestros en la evaluación de habilidades lingüísticas de las y los recién llegados. Está disponible en tres categorías por grados escolares: 1° a 3°, 4° a 6°, 7° a 9°/programa de introducción al nivel medio superior. Creado por el Departamento de Didácticas del Lenguaje en la Universidad de Estocolmo, *Construye Suecia* se basa en el modelo de desarrollo lingüístico que implica: (1) participación en actividades lingüísticas, (2) un cierto grado de independencia, y (3) variedad y seguridad en el uso del lenguaje (Söderlanda, 2018^[220]). La herramienta de evaluación se construye a partir de una perspectiva sociocultural del lenguaje y del desarrollo lingüístico, lo que enfatiza la interacción social y los roles del apoyo en el proceso de aprendizaje. El material consta de un modelo en cinco etapas que detallan el desarrollo lingüístico de los alumnos y puntos de acercamiento para los estudiantes que no han llegado a la primera etapa. Estas cinco etapas describen minuciosamente aspectos orales, escritos, de escucha y de lectura que deben cumplirse. Las maestras y los maestros reciben formularios para documentar los avances lingüísticos de las y los estudiantes (Ingves, 2017^[221]). Estos materiales de respaldo se encuentran disponibles en el sitio en línea de la Agencia Nacional para la Educación (www.bp.skolverket.se/web/kartlaggningsmaterial).

En **Australia**, las escuelas Wagga Wagga y Southern New South Wales se han beneficiado de Acción de Apoyo para Refugiados (AAR), un programa que combina la tutoría para personas recién llegadas con el desarrollo profesional de maestros en formación. Como parte oficial del segundo grado en educación docente de la Universidad del Occidente de Sydney, el AAR permite que maestras y maestros en formación trabajen dando tutorías individuales o a pequeños grupos. Así fortalecen sus aptitudes pedagógicas e interpersonales al mismo tiempo que proporcionan un valioso apoyo a estudiantes de nivel medio con antecedentes de refugio (Ferfolja y Naidoo, 2010^[222]). Centrado en conocimientos lingüísticos y matemáticos a edad tardía, el AAR ayuda a las y los estudiantes refugiados con la elaboración de tareas y en general los apoya con sus estudios a nivel medio.

El AAR ha tenido éxito en múltiples ámbitos: se encontró que cerca de 80% de las y los estudiantes habían mejorado notablemente, sustancialmente o hasta sobresalientemente (Naidoo, *et al.*, 2018^[223]; Naidoo, 2018^[224]). El éxito del programa AAR trasciende los resultados académicos; aparte de las medidas de apoyo social y emocional, las y los estudiantes eran capaces de participar con mayor dinamismo en actividades de clase después de su paso por el AAR (Naidoo, 2018^[224]). En general, tanto el alumnado participante como docentes en formación se beneficiaron: “los estudiantes refugiados reciben apoyo en el desarrollo de sus capacidades académicas y conceptos socioculturales mientras que los maestros en formación aprenden a valorar las complejas dinámicas relacionadas con educación, alumnos y diversidad” (Ferfolja, 2009, p. 395^[225]).

Las y los estudiantes refugiados pueden padecer problemas de salud mental más frecuentemente que el resto del alumnado. Sin embargo, en la mayoría de los casos, las maestras y los maestros carecen de la preparación necesaria para tratar con ellos. Los Lineamientos de Salud Mental y Apoyo Psicológico de Emergencia recomiendan que los maestros pueden proporcionar apoyo psicológico mediante la creación de un ambiente seguro y solidario a través de sus interacciones y actividades psicosociales específicas y estructuradas (IASC, 2007^[226]).

El personal docente puede entablar relación con el alumnado y sus familias, conocer sus historias, vigilar la conducta de las y los estudiantes para detectar signos de angustia y buscar ayuda de profesionales como de psicología escolar especializado en tratamiento de traumas (Sullivan y Simonson, 2016^[227]). Para eso, necesitan desarrollo profesional constante, por ejemplo, para una gestión constructiva del aula o el uso de mecanismos de canalización. No deben, sin embargo, tratar de realizar terapia con los estudiantes (IASC, 2007^[226]), ya que las intervenciones en salud mental requieren de terapeutas capacitados y superan la capacidad y las responsabilidades de una o un maestro (Sullivan y Simonson, 2016^[227]).

Otras personas profesionales

Aunque el personal docente juega un papel importante en la vida del estudiantado refugiado, también son necesarias otras personas profesionales para apoyar a las y los estudiantes con sus necesidades. Un ejemplo es el programa de Trabajadores de Asentamiento Escolar (TAE) de Canadá, una iniciativa financiada por Inmigración, Refugiados y Ciudadanía Canadá (IRCC). El programa TAE ubica a trabajadoras y trabajadores de asentamiento de agencias comunitarias en primarias y secundarias con alto número de estudiantes recién llegados. Los TAE:

- Apoyan la integración escolar exitosa con asistencia en inscripciones, orientación escolar, entrevistas y reuniones de maestras, maestros, madres y padres, visitas a los hogares y juntas de seguimiento.
- Proporcionan información y guía en asuntos educativos a estudiantes y madres y padres.
- Colaboran con las y los consejeros escolares y la comunidad para brindar orientación práctica y culturalmente sensible, canalizaciones e intervenciones en crisis.
- Pugnan por los derechos y las responsabilidades de todas y todos los estudiantes y sus familias.
- Canalizan familias a los programas comunitarios que están a su alcance (deportes, clínica dental infantil, bibliotecas, escuelas y campamentos de verano, programas para adolescentes y jóvenes).
- Incentivan la participación de las nuevas familias en eventos escolares y actividades recreativas comunitarias.
- Promueven el respeto por la diversidad cultural proporcionando capacitación al personal escolar, a las y los padres, a las y los estudiantes y a la comunidad en torno a personas recién llegadas (Saskatchewan SWIS Coordination, n.d.^[228]).

4.2. Respuesta a las necesidades sociales

Además de atender las necesidades didácticas de las y los estudiantes refugiados, algunos países también tienen diferentes políticas y prácticas para atender sus necesidades sociales. Estas pueden incluir proveer a niñas y niños refugiados de oportunidades para que participen en actividades sociales y dinámicas comunitarias, que se comprometan en la formación de una identidad y que se involucren escuelas y comunidades (Szente y Hoot, 2011^[95]).

4.2.1. Enfoques integrales de educación y comunidad

Los enfoques integrales de educación y comunidad pueden promover el desarrollo de una identidad fuerte en niñas y niños refugiados, brindarles un lugar seguro para su aprendizaje y socialización, y coadyuvar en la adaptación a un nuevo sistema educativo y su cultura escolar.

El fomento de los lazos entre madres, padres, agencias locales y comunidad, así como el trabajo con oficinas para el bienestar público, también fueron prácticas positivas identificadas en escuelas de países como Australia (Sidhu y Taylor, 2009^[67]) y el Reino Unido. En **Australia**, el Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur publicó pautas docentes para la implementación de una respuesta escolar integral en acogida e integración de estudiantes refugiadas y refugiados. Las estrategias incluyen bienestar educativo emocional y apoyo social, lo mismo que procedimientos para la matriculación expedita de estudiantes refugiadas y refugiados, para proporcionarles orientación, aprendizaje coordinado con apoyo de todo el personal de la escuela, supervisión y evaluación, involucramiento de madres, padres y familiares, y para el involucramiento con la comunidad y las oficinas gubernamentales (New South Wales Government, 2016^[229]).

Otro ejemplo proviene del **Reino Unido**. Citizens UK, la comunidad nacional que organiza la beneficencia, y NASUWT, el sindicato del magisterio, promueven Escuelas de Bienvenida para Refugiados, un esquema de acreditación que reconoce a las escuelas comprometidas en acoger a las y los refugiados dentro de sus instituciones y comunidades, educar a todo su alumnado y personal sobre la importancia de dar protección a las personas refugiadas en el transcurso de un año, y participar en campañas para mejorar la vida de ese grupo de población vulnerable en el Reino Unido (Brimacombe, 2017^[230]). Aunque no se trata de una acreditación oficial, la iniciativa ha sido dirigida por maestras y maestros que se convirtieron en “embajadores de la bienvenida a las y los refugiados” y que están involucrados en diálogo interescolar, actividades de liderazgo y contactos comunitarios para intercambiar y compartir prácticas sobre la integración eficaz de las personas refugiadas en sus comunidades escolares.

En **Canadá**, la Asociación para la Vida Comunitaria en Canadá de la provincia de Nuevo Brunswick conformó el programa **Creando una Escuela Inclusiva: Indicadores de Éxito**. Este enfoque de escuela integral está arraigado en la inclusión, “una escuela inclusiva se basa en la filosofía de que toda la escuela tiene una responsabilidad compartida hacia la inclusión. Una verdadera cultura de inclusión no puede darse a menos que todos la abracen” (New Brunswick Association for Community Living, 2011, p. 6^[231]). El programa tiene como fundamento nueve características escolares: abrazar la diversidad y la inclusión, crear sentido de pertenencia, experiencias inclusivas de aprendizaje para las y los alumnos, apoyos disponibles y utilizados elocuentemente, conducta apropiada, inclusión de alumnado con discapacidad, gestión y liderazgo proactivo de la escuela y ambiente innovador y creativo. De naturaleza cíclica, el programa se concentra en las acciones de actuar, educar, reflejar y examinar (New Brunswick Association for Community Living, 2011^[231]; McMaster, 2013^[232]).

Canadá también tiene programas públicos y privados para personas refugiadas. Entre los programas privados, Grupo de 5 fue creado para auspiciar a individuos con estatus de refugiadas o refugiados a lo largo de 12 meses (Government of Canada, 2018^[233]). Los patrocinios privados habitualmente apoyan a estas personas con:

- Costo de alimentos, renta, gastos domésticos y otros gastos cotidianos.
- Ropa, muebles y otros artículos.
- Localización de intérpretes.
- Elección de médico y dentista familiar.
- Apoyo en solicitud de cobertura de salud local.
- Matriculación de niñas y niños en la escuela y de adultos en capacitación lingüística.

- Presentación de recién llegadas y llegados con gente de intereses similares.
- Orientación sobre actividades cotidianas, como servicios bancarios y transporte.
- Ayuda para encontrar empleo.

Aunque estos programas están dirigidos a familias y no contemplan específicamente las necesidades de las niñas y los niños refugiados aparte de la matriculación escolar, podrían ampliarse a grupos de cinco (como estudiantes, maestras, maestros, personal de apoyo, directora o director de la escuela, madres, padres) que auxilian a una o un niño refugiado en la escuela de 6 a 12 meses.

4.2.2. Construcción de identidad

Como respuesta a la necesidad que tienen las niñas y los niños refugiados de una identidad personal firme, resulta esencial proporcionar oportunidades para su construcción. La introducción de conceptos de construcción de identidad en el aula puede servir para entender las preocupaciones y las experiencias de las y los refugiados. Por otro lado, incluir las voces de las y los estudiantes como parte de las materias podría incentivar que el alumnado comparta sus experiencias y participe en los debates de clase (Mosselson, 2006_[234]).

Existen distintos programas a nivel escuela y aula que facilitan la formación de la identidad entre las y los estudiantes refugiados. Por ejemplo, el proyecto Culturas Kaleidoscópicas e Identidad es un programa grupal de seis sesiones para jóvenes refugiadas y refugiados con edades de 12 a 24 años que actualmente se practica en una escuela secundaria de **Australia**. El programa busca:

- Explorar el impacto de vivir en una cultura nueva.
- Acabar con el aislamiento social, la enajenación y la disociación.
- Construir confianza, unión y entendimiento con las demás personas.
- Promover la autoestima y la identidad.
- Integrar las experiencias del pasado y construir una visión a futuro.

El programa está conformado por tres elementos. El primero busca poner fin al aislamiento social producido por experiencias traumáticas vividas a través de restaurar la confianza y adquirir aptitudes comunicativas. El segundo elemento aspira a promover el desarrollo de la identidad personal por medio de la integración de experiencias vividas, y promover la comprensión de su influencia en el presente y en la percepción que las y los jóvenes tienen del futuro. El tercer elemento busca identificar emociones que influyen en la conducta cotidiana e indaga maneras de abordar las emociones inquietantes, así como de fortalecer las emociones que influyen en el bienestar. Cada individuo recibe la oportunidad de hablar de distintas maneras sobre sus experiencias pasadas, sus preocupaciones actuales y su perspectiva a futuro (Foundation House, 2016_[235]).

A nivel de aula, el programa Kaleidoscópico se ha adoptado de quinto a décimo grado. La unidad 10 enfocada al aula formal está diseñada para aumentar la comprensión que tienen las y los estudiantes de su contexto cultural y de la diversidad de contextos culturales que hay en clase. Su objetivo es terminar con el aislamiento social, la enajenación y la disociación. Las actividades exploran temas de identidad, promueven un discernimiento de las emociones y de cómo influyen en la salud; también ayudan a desarrollar la confianza y el sentido de pertenencia mediante enfoques de educación inclusiva (Foundation House, 2016_[235]).

4.2.3. Construcción de amistades

Proporcionar contacto con amigas y amigos puede ser una medida útil para atender las necesidades de comunicación, de aprendizaje idiomático y de sentido de pertenencia de las niñas y los niños refugiados. Hacer amigos es un aspecto importante para la construcción de lazos sociales. Un ejemplo de cómo fomentar la construcción de amistades lo brinda un programa de nivel medio superior en una escuela de Nuevo Brunswick, Canadá, llamado “Lunch with a Bunch”, en el que las y los estudiantes reciben un permiso especial para almorzar fuera de la escuela una vez a la semana. Se da una mezcla de estudiantes que recién llegaron con quienes nacieron en Canadá. Como el programa tiene lugar extramuros de la escuela, permite que las y los alumnos se sientan más en confianza. Adicionalmente, las y los estudiantes pueden formar amistades que contribuirán a que nadie se sienta fuera de lugar (OECD, 2018^[236]).

4.2.4. Actividades extracurriculares

Ofrecer actividades extracurriculares puede ser una medida auxiliar en la atención de las necesidades de comunicación y relación que tienen las niñas y los niños refugiados (Szente y Hoot, 2011^[95]).

Actividades extracurriculares como deportes, artes, teatro y música pueden resultar medios eficaces para la construcción de vínculos sociales. Las comunidades han desarrollado una variedad de vías para promover las actividades deportivas entre las y los refugiados. Por ejemplo, en Alemania, la liga de fútbol emprendió la iniciativa “Willkommen im Fussball” (Bienvenidos al Fútbol) en 2015, esto llevó a que 24 equipos profesionales del país presentaran modelos similares, como el proyecto “Bleib am Ball” (Quédate en la Pelota) del Werder Bremen y el Bayer 04 con su “Bayer 04 macht Schule” (Bayer 04 hace la escuela). Aproximadamente 800 personas refugiadas entre los cuatro y los 30 años asistieron a cerca de 65 sesiones de entrenamiento que tuvieron lugar en Alemania cada semana, y alrededor de 600 de las personas participantes empezaron a jugar en ligas amateur. En colaboración con el organismo regulador amateur, con TSC Eintracht Dortmund y con financiamiento de la liga profesional y la Fundación Niños y Jóvenes Alemanes, la Fundación del Borussia Dortmund ha ayudado a crear un proyecto que permite a un grupo de personas refugiadas con edades de 18 a 20 años asistir semanalmente a una sesión de entrenamiento en el estadio, donde también reciben una comida gratuita antes de iniciar la práctica y lecciones de alemán posterior a ella. Las y los estudiantes de comunidades de refugiados que asisten a las escuelas locales son premiados por su buena conducta con un lugar en el curso durante un año, y las personas organizadoras también les ayudan a encontrar empleo y a entrar en la universidad (Aarons, 2017^[237]).

4.2.5. Involucramiento de madres, padres y familiares

Involucrar a madres, padres y familiares puede ser de ayuda para atender las necesidades de relación y apoyo social entre las niñas y los niños refugiados. Esto puede requerir de alianzas significativas con el hogar y la familia, implicando a las madres y los padres en las escuelas, traduciendo información a su idioma y dándoles capacitación lingüística (Szente y Hoot, 2011^[95]).

Algunos países implementan medidas muy precisas para apoyar a madres y padres inmigrantes y refugiados. Por ejemplo, en Queensland, **Australia**, se dan cursos intensivos de inglés en consulta con las madres y los

padres, ya que el gobierno se ha comprometido a involucrar más en la educación a las comunidades inmigrantes y refugiadas. El Departamento de Educación de Nueva Gales del Sur ofrece Oficiales de Información Comunitaria que ayudan a las escuelas a fortalecer los lazos con madres, padres y miembros de la comunidad de distintos contextos culturales y lingüísticos. El departamento también ofrece un programa específico para Alianzas de Jóvenes con Comunidades Pacíficas que incluye asociaciones entre madres, padres y escuelas además de apoyo en elaboración de tareas (MIPEX, 2015^[238]).

Un manual para la integración de las y los estudiantes refugiados en **Nueva Zelanda** recomienda algunas actividades para involucrar a madres y padres de estudiantes refugiados. Entre ellas: utilizar a los miembros refugiados de la comunidad como gerentes de servicios o expertos; informar a las familias sobre los centros para tareas e incentivar su participación como auxiliares; ayudar a las familias a entender el funcionamiento de la escuela y enfatizar el proceso recíproco de una relación eficaz (Ministry of Education Auckland, 2016^[239]).

4.3. Respuesta a las necesidades emocionales

Además de atender las necesidades didácticas y sociales de las y los refugiados, algunos países también cuentan con distintas políticas y prácticas para ocuparse de las necesidades emocionales de las y los estudiantes refugiados que pueden incluir apoyo terapéutico (Szente y Hoot, 2011^[95]).

4.3.1. Apoyo en bienestar y salud mental

Es probable que el estudiantado refugiado tenga mayor necesidad de apoyo en su bienestar y salud mental por el desplazamiento forzado. Las escuelas se han propuesto como espacios clave para las intervenciones de salud mental en niñas y niños refugiados (Sullivan y Simonson, 2016^[227]; Tryerr y Fazel, 2014^[240]; Fazel, Garcia y Stein, 2016^[241]). Las escuelas ofrecen un lugar donde las niñas y los niños refugiados y sus familias pueden acceder a una variedad de servicios que incluyen atención médica y apoyo lingüístico además de las oportunidades de estudio. Las escuelas pueden promover las relaciones entre iguales e incentivar el sentido de pertenencia a la comunidad escolar y a la cultura en general; pueden ser actores fundamentales en la prevención de enfermedades mentales (Fazel y Betancourt, 2018^[127]; Kia-Keating y Ellis, 2007^[242]).

Las intervenciones escolares en salud mental de refugiadas y refugiados y personas solicitantes de asilo son de dos tipos: (1) las basadas en expresiones creativas a través de arte, música o teatro como apoyo para que el estudiantado desarrolle aptitudes socioemocionales, y (2) las de terapia conductual cognitiva, que puede abordar experiencias del pasado, por ejemplo, mediante procesamiento verbal o con desafíos presentes y futuros, como la autorrelajación. El segundo tipo de intervención al parecer surte efectos terapéuticos positivos (Sullivan y Simonson, 2016^[227]; Tyler y Fazel, 2014^[240]).

Ciertos países han reconocido la necesidad de bienestar de niñas y niños refugiados y han puesto en marcha distintas políticas y programas de apoyo. Por ejemplo, Equipos de Movilidad Intercultural (EMI) es un programa del Ministerio de Educación en **Austria**. Son equipos implementados desde 2016 en las escuelas con alto porcentaje de estudiantes refugiados. Los equipos ofrecen apoyo a maestras, maestros y personal administrativo que trabaja con niñas y niños inmigrantes y refugiados. Como añadido, a menudo una persona especia-

lista en psicología está presente para ayudar a las niñas y los niños que han pasado experiencias traumáticas o dificultades en su vida (Scholten, *et al.*, 2017^[243]). Este apoyo varía y puede incluir consejos para las maestras y los maestros, trabajo individual en clase, y talleres para mejorar el ambiente en el aula. Es importante la interacción de los EMI con madres y padres de estudiantes inmigrantes y refugiados para que les integren a la comunidad escolar (Felder-Puig, Maier y Teutsch, 2016^[244]); a menudo sirven como puente interlingüístico entre alumnas, alumnos, padres y escuela (maestros, administración, etc.) (Eurydice, 2018^[245]).

El personal de los EMI es contratado obedeciendo las siguientes bases: experiencia en trabajo con grupos heterogéneos, capacidades lingüísticas sobresalientes, conocimiento del sistema escolar australiano, trabajo coordinado en el sistema de atención psicosocial, resolución de conflictos y cualidades de mediación, competencia intercultural, experiencia en trabajo con personas refugiadas o con inmigrantes, y orientación grupal. Reciben dos días de capacitación en estos temas: asilo y movimientos migratorios, ley y administración escolar, manejo del trauma con niñas, niños y adolescentes, y apoyo psicológico en la escuela y con objetivos escolares (Felder-Puig, Maier y Teutsch, 2016^[244]).

Otro ejemplo sobre cómo desarrollar el bienestar de niñas y niños refugiados y solicitantes de asilo es el programa de la ONG Pharos auspiciado por el gobierno de Países Bajos, que desde los primeros años de la década de los noventa brinda apoyo al desarrollo socioemocional de esta población a nivel medio (www.pharos.nl). Su meta es atender las dificultades que las niñas y los niños refugiados enfrentan, fortalecer el apoyo de sus compañeras y compañeros ofreciendo oportunidades para compartir sus historias y experiencias con otras y otros niños, fomentar el apoyo de las maestras y los maestros a niñas y niños refugiados y enriquecer la capacidad de asimilación y resiliencia entre este grupo de población vulnerado (Centre for Addiction and Mental Health, 2012^[246]).

El programa consta de tres instancias:

1. La “lección de refugiados” es una serie de ocho lecciones sobre las experiencias comunes a niñas y niños refugiados. Una o un maestro junto a una persona profesional de la salud mental conducen las sesiones con grupos de 8 a 12 niñas y niños.
2. La instancia “joven refugiado en la escuela” es un manual de capacitación combinado con videos para personal docente y demás personal que labore con este grupo. Los temas consisten en antecedentes de la o el joven refugiado, asimilación de pérdidas, trato con niñas y niños traumatizados y actividades preventivas en el aula
3. “Bienvenido a la escuela” es una serie de 21 lecciones con énfasis en técnicas no verbales como dibujo y teatro. El objetivo de estas lecciones es mejorar el bienestar de las y los jóvenes solicitantes de asilo para evitar que desarrollen problemas psicosociales al construir puentes entre pasado, presente y futuro. Las y los condiscípulos se vuelven compañeros y aprenden a apoyarse entre ellos (Centre for Addiction and Mental Health, 2012^[246]).

El grupo Jugando con Arcoíris, establecido en 2004, es una sociedad entre organizaciones de servicio tradicionales, una variedad de organizaciones de servicios etnoculturales, etnoespecíficas y miembros de la comunidad en **Canadá**. En 2004, la coalición recibió fondos del Ministerio de Servicios para Niños y Jóvenes de Ontario y del Fondo para la Innovación en la Salud Mental de los Jóvenes para formar y evaluar un innovador

grupo que da servicio a niñas y niños refugiados e inmigrantes en Toronto. La fase 1 del grupo Jugando con Arcoíris fue desarrollada para niñas y niños de 5 a 13 años, y para sus responsables, afectados directa o indirectamente por guerras y el trauma de la migración. La fase 2 se ha enfocado en desarrollar un conjunto de materias exclusivas para el trabajo con adolescentes (de 13 a 19 años) y con padres (Centre for Addiction and Mental Health, 2012_[246]).

Las principales metas de la coalición son: (1) desarrollo de recursos designados a la promoción de la salud mental y la facilitación del proceso de recuperación en niñas, niños, jóvenes, madres, padres y responsables traumatizados por guerra, opresión política y otros factores de tensión, y (2) participar en la educación de las y los proveedores de cuidados y educación para que estén informados del impacto que tienen los traumas en las relaciones interpersonales, la salud mental y física, la conducta, el éxito académico, el empleo y todos los aspectos de la vida (Centre for Addiction and Mental Health, 2012_[246]).

4.4. Datos y seguimiento

El modelo holístico es apuntalado por la recopilación de datos y el seguimiento en la formación de las y los estudiantes refugiados. Ahora bien, los datos disponibles y el seguimiento en la formación académica de esta población son limitados. Algunos ejemplos dan esperanza a nivel nacional como el estudio de las y los refugiados IAB-BAMF.SOEP en **Alemania**, que recientemente encuestó a integrantes de este grupo de población vulnerado que acababan de llegar al país. Ofrece un análisis del impacto de los marcos legales e institucionales y del efecto de los programas dirigidos a esta población (DIW Berlín, 2018_[247]). La encuesta incluyó entrevistas con personas de 18 años y mayores lo mismo que con todos los miembros del hogar (la segunda y la tercera parte de la encuesta incluyó entrevistas con niños). La primera y la segunda etapa abordaban: temáticas de origen; ruta seguida para el arribo a Alemania; estatus del proceso de asilo; acomodo en Alemania; conocimiento, necesidades y uso de los agentes de apoyo/asesoría; conocimiento de idiomas y asistencia a cursos en esa materia; educación y capacitación técnica en Alemania y en el extranjero; participación en el mercado laboral e ingresos en Alemania y en el extranjero; salud; personalidad, estados de ánimo, valores; redes de socialización, participación social; situación familiar; asistencia de los niños a la escuela; y aptitudes cognitivas (OECD, 2018_[23]). Sin embargo, no coloca a niños y jóvenes como objetivo específico.

Otros países han empezado a diseñar e implementar sistemas de seguimiento para niñas, niños y jóvenes refugiados. Por ejemplo, desde la primavera de 2019, Suiza empezó a llevar a cabo nuevas medidas para personas refugiadas en acatamiento a la Agenda de Integración Sueca para grupos diversos (Kantonale Integrationsprogramme. n. d._[248]):

- Todas las personas refugiadas reconocidas y las admitidas provisionalmente tendrán conocimiento básico de uno de los idiomas nacionales después de tres años.
- El 80% de las niñas y los niños refugiados que llegan a Suiza antes de los cuatro años será capaz de comunicarse en el idioma de su lugar de residencia para el momento en que inicien la educación obligatoria.
- Dos tercios de las y los refugiados y de las personas admitidas provisionalmente entre los 16 y 25 años recibirán educación y preparación técnica después de cinco años.

Para garantizar la eficacia de esta agenda, se establecerá un sistema de vigilancia que revisará periódicamente el cumplimiento de los objetivos. El proceso de elaboración ya inició y debe quedar completado para finales de 2020 (Staatssekretariat für Migration [State Secretariat for Migration], 2018^[249]).

También se han desarrollado nuevos sistemas de datos a nivel internacional. Por ejemplo, el Sistema de Gestión de la Información en el Ámbito de la Educación de los Refugiados (REMIS) es una nueva herramienta del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) que se propone recolectar, compilar, analizar y reportar datos educativos sobre personas refugiadas. El objetivo es que el REMIS alimente al EMIS, que proporciona información a las estadísticas mundiales en temas de educación, de las que a su vez se nutre el seguimiento del Objetivo 4 en Desarrollo Sustentable (que garantiza la educación inclusiva y equitativa y promueve oportunidades a lo largo de la vida para todas y todos). Sin embargo, el REMIS es solo una medida temporal para aumentar la información sobre personas refugiadas a los niveles de calidad requeridos para su inclusión en la EMIS nacional. Los indicadores centrales del REMIS incluyen: matriculación a gran escala; matriculación local; porcentaje de grados repetidos; índice de estudios completados; índice nacional de grados aprobados; proporciones maestras/maestro-alumna/alumno; porcentaje de personal docente calificado; porcentaje de maestras mujeres. Todos los datos referentes a los y las estudiantes son ordenados según edad, sexo y otras características (OECD, 2018^[23]).

Aunque existen iniciativas nacionales e internacionales para la recopilación de datos en estadísticas formales para darles seguimiento, faltan más esfuerzos para integrar a niñas y niños refugiados en la educación y para hacer mediciones y comparaciones de su educación y su bienestar.

5. Conclusiones y consideración de políticas

La investigación sobre niñas, niños y jóvenes refugiados en la educación es limitada y muchas veces circunscrita en casos específicos; eso dificulta las deducciones generales en un contexto que presenta grandes vacíos de información. El presente texto ha disertado sobre la diversidad de las poblaciones con trasfondo de refugiadas y refugiados, su educación y su bienestar. Ha analizado en qué aspectos las y los estudiantes refugiados difieren de las y los estudiantes inmigrantes, y lo que podemos aprender de los grupos de inmigrantes anteriores. Aunque los países de origen y el nivel de educación de los actuales grupos es distinto al de los grupos previos, algunos hallazgos de los estudios precedentes pueden contribuir al diseño de una política que se ocupe de las y los estudiantes refugiados hoy en día. El texto también analizó las necesidades fundamentales de niñas y niños refugiados y los elementos que se desprenden de los estudios disponibles sobre educación de personas refugiadas. Apoyado en dichos hallazgos, el texto ha propuesto un modelo holístico que atiende las necesidades didácticas, sociales y emocionales de las y los estudiantes refugiados y ha planteado ejemplos de políticas y prácticas en los países de la OCDE. Aun con los límites en datos, estudios y evidencias sobre políticas en materia de estudiantes refugiadas y refugiados, es posible extraer algunas lecciones de la investigación existente con el fin de influir en políticas y prácticas dirigidas a este tipo de estudiantes. Este capítulo propone una serie de recomendaciones en políticas que promuevan su integración usando un modelo holístico que responda a sus necesidades didácticas, sociales y emocionales.

Pensar en el modelo holístico como medio de integración educativa

Las políticas dirigidas a las y los estudiantes refugiados frecuentemente se centran en brindarles acceso a la educación o en responder a los requerimientos mentales de estos estudiantes. Sin embargo, es importante que esas políticas atiendan sus necesidades didácticas, sociales y emocionales por medio de un modelo holístico. Algunos componentes del modelo pueden soportar mayor peso que otros, según las necesidades específicas de niñas y niños refugiados en distintas aulas, escuelas y sistemas educativos. Un enfoque holístico también funciona en colaboración con otros organismos destacados (trabajo social, agencias de empleo, instituciones de salud, entidades comunitarias) para dar atención a las numerosas y complejas necesidades.

Dar acceso a las y los refugiados a todos los niveles de educación y permitir alternativas flexibles

Es importante el acceso de personas refugiadas a todos los niveles de la educación y más (incluyendo preprimaria y educación postobligatoria) en el tiempo justo. El acceso a la educación preprimaria y postobligatoria para niñas y niños refugiados resulta esencial. Sin embargo, tener acceso a la educación no es más que el primer paso; es fundamental contar con educación de calidad y flexibilidad de posibilidades para recibirla.

Introducir evaluaciones tempranas, desarrollo individualizado de programas y planes de estudios

Como cada estudiante refugiada o refugiado tiene experiencias, conocimientos y aptitudes distintas, las escuelas requieren una evaluación temprana de necesidades lingüísticas, aptitudes y bienestar. Esto permitiría preparar un plan de estudios y de desarrollo individualizado que fomentaría las interacciones sociales y respondería a las necesidades de bienestar (y de salud mental) que presentan las personas refugiadas. La evaluación podría ayudar a determinar si la o el estudiante podría beneficiarse de recibir clases introductorias y adicionales de aprendizaje. La educación personalizada y el plan de desarrollo deben actualizarse regularmente y ser responsabilidad de maestras, maestros, autoridades de escuela, madres, padres y estudiantes.

Dar opciones flexibles de aprendizaje, alternativas y transiciones para las y los estudiantes mayores

Como las y los estudiantes refugiados pueden haber perdido muchos años de escolaridad o tener un bajo nivel de capacidades, quizá requieran opciones de aprendizaje flexible adaptado a sus necesidades y contextos particulares. No sólo eso, también se requieren opciones y posibilidades de transición que permitan a las y los jóvenes refugiados completar su educación. Asimismo, son necesarios programas alternos que faciliten una transición satisfactoria en los años posteriores a la educación obligatoria hacia la continuación de los estudios, algún otro tipo de capacitación o el empleo.

Promover el apoyo lingüístico especialmente diseñado para personas refugiadas y facilitar el desarrollo del idioma natal

El idioma puede ser una barrera significativa para las y los estudiantes refugiados. Las clases particulares de idioma no deben ocurrir en un lugar apartado, sino que necesitan un diseño donde se integre el aprendizaje con las necesidades lingüísticas, así como con las normas culturales de las y los estudiantes refugiados. Con los recursos suficientes, la enseñanza en el idioma del país de acogida puede combinarse con incentivos para desarrollar el idioma natal, facilitando la cooperación y la comunicación con las y los condiscípulos.

Ofrecer capacitación docente específica y desarrollo profesional que apoye las necesidades de las y los estudiantes refugiados

Las maestras, maestros, líderes escolares y demás profesionales bien preparados son fundamentales para brindar apoyo a las y los estudiantes refugiados. La capacitación docente y el desarrollo profesional deben aumentar la conciencia y la comprensión de los problemas de las personas refugiadas, el impacto de esa experiencia en aprendizaje y conducta, el papel de la escuela, maestras y maestros para la recuperación del trauma, y las estrategias para sortear barreras en el aprendizaje como resultado de la experiencia de la persona refugiada y de la interrupción a su escolaridad. Además, es importante proporcionar a las y los nuevos integrantes del

personal información y educación profesional sobre temáticas de refugiadas y refugiados durante su proceso de ingreso (Foundation House, 2016^[235]).

Proveer un ambiente solidario con la educación de las y los estudiantes refugiados

El ambiente de aprendizaje puede ser un elemento definitivo que aliente o inhiba los programas lingüísticos y académicos para estudiantes refugiadas y refugiados. Proveer un ambiente solidario de aprendizaje puede contribuir a la integración del alumnado.

Crear oportunidades de interacción social entre refugiadas, refugiados y el resto de las y los estudiantes

Además del apoyo a su aprendizaje, es necesario estimular la integración social del estudiantado refugiado. También es importante facilitar oportunidades o implementar estructuras para que las y los estudiantes refugiados hagan amistad con estudiantes que comparten sus antecedentes y con otro tipo de alumnas y alumnos, así como proveer una comunidad segura y que los reciba bien en la escuela y fuera de ella. El acceso a actividades extracurriculares igualmente puede servir para la interacción entre estudiantes y con la comunidad.

Adoptar enfoques escolares y comunitarios integrales para la aceptación e inclusión de las y los estudiantes refugiados y sus familias

Las intervenciones y los programas tendrán pocas posibilidades de éxito si las escuelas no cuentan con un ambiente positivo y no adoptan un enfoque integral para el trato con estudiantes refugiadas y refugiados, implicando también a madres, padres y comunidades. Debe sumarse que las escuelas no son las únicas instituciones responsables de las y los estudiantes refugiados, así que adoptar un enfoque integral en la comunidad resulta esencial para la integración satisfactoria de este grupo de población vulnerable. Además, es necesaria la coordinación entre el sistema educativo y otros sectores como salud, asistencia social y bolsa de trabajo.

Apoyar las necesidades para el bienestar de las personas refugiadas, incluyendo salud mental

Aparte del apoyo didáctico y social, fomentar el bienestar de las personas refugiadas es crucial. Como muchas estudiantes refugiadas y refugiados (aunque no todos) tienen necesidades especiales de salud mental, se requiere de una evaluación de los requerimientos en bienestar. Si se considera indispensable, debe administrarse apoyo temprano y dar seguimiento a los avances que haya. De otro modo, las intervenciones para satisfacer las necesidades académicas podrían resultar infructuosas.

Mejorar la recopilación de datos y el seguimiento a la formación de estudiantes refugiadas y refugiados

El modelo holístico se apoya en la recopilación de datos y el seguimiento a la formación de las y los estudiantes refugiados. Sin embargo, las limitaciones de los datos actuales restringen seriamente el conocimiento alrededor del estudiantado refugiado, dificultando la creación e implementación de políticas.

Los datos en lo cuantitativo frecuentemente son incompletos y en lo cualitativo muchas veces son recopilados con premeditación y no es posible que reflejen patrones generales (Miller, Ziaian y Esterman, 2017^[198]).

Ante la falta de datos confiables, los riesgos y las vulnerabilidades que enfrentan niñas y niños desplazados permanecen en la sombra sin ser atendidos. Aun así, algunos esfuerzos nacionales e internacionales para la recopilación de datos sobre personas refugiadas dan esperanzas.

Recopilación de datos

Para potenciar las integraciones positivas es importante producir estadísticas que reflejen con exactitud el nivel de integración de niñas y niños refugiados e inmigrantes para así aumentarlo (UNHCR, UNICEF, 2017^[25]). Para hacer las comparaciones pertinentes, ayudaría una recolección de datos que obedezca a los siguientes indicadores (European Union, United Nations, 2018^[3]):

- Participación en la educación.
- Participación en educación preescolar y acceso a cuidado infantil.
- Capacidades lingüísticas y matemáticas.
- Años pasados sin recibir educación de los cinco a los 16 años.
- Logros académicos.
- Fluidez en el idioma (del país de acogida).
- Apoyo recibido como niña o niño en proceso de integración al sistema escolar.
- Participación en cursos de idiomas.

Encuestas de la OCDE

Los desafíos varían según el estatus migratorio de cada persona, necesitada de más respuestas en políticas específicas. Por eso sería importante recabar datos sobre el motivo de la migración y el estatus migratorio en encuestas internacionales. Sin embargo, muchas veces surgen problemas por lo diminuto del tamaño de las muestras.

Encuestas como la del Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA) actualmente no recoge esta información, ya que las y los jóvenes no siempre están en capacidad de responder a estas preguntas. No obstante, es posible hacer preguntas contextualizadas que de modo indirecto lleven a la información sobre el estatus migratorio. Incluir de manera regular preguntas sobre los años en que no se recibió educación podría servir para examinar en qué medida la escolaridad trunca puede afectar su formación académica y su bienestar. Aunque algunos formularios de PISA, como el de 2012, han incluido esta pregunta, no ha sucedido lo mismo en otros casos.

La Encuesta de la OCDE sobre Competencias de los Adultos dirigida a personas entre los 16 y los 65 años, podría incluir preguntas sobre estatus migratorio y eso contribuiría al análisis comparativo de formaciones.

Otras encuestas hacen preguntas específicas sobre las y los refugiados, tal como la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE 2018 que recopila más datos que no se tenían. Por ejemplo, se pidió a los directores que proporcionaran información sobre los porcentajes de estudiantes inmigrantes y refugiados de sus escuelas.

Evaluación

Muchos países no dan seguimiento a la formación académica y de bienestar de las y los estudiantes refugiados. Como el conocimiento actual sobre lo que funciona para la inclusión económica y social de las personas inmigrantes es bastante limitado, fragmentario y circunscrito a casos específicos, podría ser de utilidad evaluar el posible impacto de los programas dirigidos a refugiadas y refugiados y hacer una prueba piloto antes de su entrada en vigor por completo (Bonin, 2017^[10]).

Promover educación inclusiva que responda a las necesidades de todas y todos los estudiantes

Aunque las y los estudiantes refugiados pueden beneficiarse de políticas más amplias pensadas para quienes enfrentan desventajas económicas o físicas, es probable que las escuelas carezcan de políticas dirigidas especialmente a estudiantes refugiados y su transición de los programas de apoyo especializados a las escuelas regulares (Miller, Ziaian y Esterman, 2017^[198]).

Sin embargo, las y los estudiantes refugiados no deben ser marginados ni apartados. La educación inclusiva es una estrategia general que puede contribuir a evitar su aislamiento y estigmatización. La educación inclusiva en un principio fue promovida por especialistas en educación para la integración en aulas regulares de estudiantes con discapacidad (Kuppis y Peters, 2014^[250]). El término a menudo es usado en respuesta a la integración de la diversidad en comunidades escolares. El propósito de la educación inclusiva es ofrecer oportunidades equitativas a todas y todos los estudiantes para que reciban una buena educación independientemente de sus variadas necesidades. La crisis de personas refugiadas vuelve más urgente la tarea de crear sistemas educativos más incluyentes (Pastoor, 2016^[6]). Promover la inclusión mediante sistemas de apoyo integral puede abrir oportunidades para que los estudiantes refugiados se comprometan social y académicamente (Due y Riggs, 2009^[251]; Pugh, Every y Hattam, 2012^[153]).

El dilema consiste en promover no solamente la educación inclusiva para la creación de políticas, sino también en implementar principios y políticas de inclusión en las prácticas dentro del aula. Tales políticas y prácticas pueden formar parte de una estrategia integral para el combate de la exclusión económica y social de personas inmigrantes y refugiadas (Bonin, 2017^[10]). La segunda etapa del proyecto Fortaleza por medio de la Diversidad (*Strengthen through Diversity*), “Educación para Sociedades Inclusivas” analiza cómo desarrollar sistemas educativos y sociedades incluyentes para distintos tipos de diversidad (incluyendo migración, grupos étnicos y minorías visibles, género, discapacidad y desventajas, así como en estudiantes sobresalientes).

Referencias

Aarons, E. (2017), "Welcome to football: how Borussia Dortmund help give refugees hope", <i>The Guardian</i> , http://www.theguardian.com/football/2017/dec/05/borussia-dortmund-refugees-bundesliga-german-football-league . (accessed on 22 January 2019).	[237]
Adams, L. and A. Kirova (eds.) (2011), <i>Exploring the needs of refugee children in our schools</i> , Routledge.	[95]
Ahrenholz, B., I. Fuchs and T. Birnbaum (2016), "Evaluation: Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Praxis", <i>BISS-Journal</i> 5, http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/Evaluation_Sekundarstufe.pdf .	[192]
Alsleben, B. (2006), <i>Preiterate English learners: Refugee camp to the U.S. classroom. National writing project</i> , http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/2335?x-print_friendly=1 .	[92]
Anderson, A. et al. (2004), <i>Education of refugee children: Theoretical perspectives and best practice</i> , Routledge Falmer, New York.	[90]
April, D. et al. (2018), <i>Issues of Cultural Diversity, Migration, and Displacement in Teacher Education Programmes.</i>	[218]
Arik Akyuz, B. (2018), "Evolution of National Policy in Turkey on Integration of Syrian Children into the National Education System", <i>Background paper for Global Education Monitoring Report 2019</i> .	[30]
Annot, M. and H. Pinson (2005), <i>The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices</i> .	[152]
Askell-Williams, H. and I. Global (eds.) (2015), <i>The Schooling Experiences of African Youth from Refugee Backgrounds in South Australia: Key Findings and Implications for Educational Practice</i> , IGI Global.	[158]
Athey, J. and F. Ahearn (eds.) (1991), <i>The mental health of refugee children: an overview</i> , John Hopkins University Press.	[104]
Baker, R. (1990), "The Refugee Experience: Communication and Stress, Recollections of a Refugee Survivor", <i>Journal of Refugee Studies</i> , Vol. 3/1.	[94]
Ball, J. (2011), <i>Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years</i> , UNESCO, Paris.	[82]
Barrett, M. et al. (2013), <i>Developing Intercultural Competence Through Education</i> , Council of Europe, Strasbourg.	[213]
Barslund, M. et al. (2017), "Integration of refugees: Lessons from Bosnians in five EU countries", <i>Intereconomics</i> , Vol. 5, pp. 257-263.	[181]
Barslund, M. et al. (2017), <i>Labour market integration of refugees: A comparative study of Bosnians in five EU countries</i> .	[180]
Bartlett, L., M. Mendenhall and A. Ghaffar-Kucher (2017), "Culture in acculturation: Refugee youth's schooling experiences in international schools in New York City", <i>International Journal of Intercultural Relations</i> , Vol. 60, pp. 109-119, http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2017.04.005 .	[150]
Bates, L. et al. (2005), "Sudanese refugee youth in foster care: the "lost boys" in America", <i>Child Welfare</i> , Vol. 84/5, pp. 631-648.	[107]
Bean, T. et al. (2007), "Comparing psychological distress, traumatic stress reactions, and experiences of unaccompanied refugee minors with experiences of adolescents accompanied by parents", <i>Journal of Nervous and Mental Disease</i> , Vol. 195, pp. 288-297.	[113]
Bean, T., E. Eurelings-Bontekoe and P. Spinhoven (2007), "Course and predictors of mental health of unaccompanied refugee minors in the Netherlands: one year follow-up", <i>Social Science & Medicine</i> , Vol. 64, pp. 1204-1215.	[128]
Becker-Mrotzek, M. et al. (eds.) (2017), <i>Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung: ein Deutschlandweiter Überblick [Language Support and German as a Second language in Teacher Education: A Germany-Wide Overview]</i> ., Waxmann, Münster.	[219]
Beiser, M. (2009), "Resettling refugees and safeguarding their mental health: lessons learned from the Canadian refugee resettlement project", <i>Transcultural Psychiatry</i> , Vol. 46, pp. 539-583.	[132]

- Benson, C. and K. Kosonen (2013), *Language Issues in Comparative Education: Inclusive Teaching and Learning in Non-dominant Languages and Cultures*, Sense, Rotterdam. [120]
- Berglund, J. (2017), *Education Policy—A Swedish Success Story?: Integration of Newly Arrived Students Into the Swedish School System*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin. [184]
- Berry, J. (1997), "Immigration, acculturation and adaptation", *Applied Psychology*, Vol. 46/1, pp. 5-34. [43]
- Berry, J. et al. (1987), "Comparative studies of acculturation stress", *International Migration Review*, Vol. 21, pp. 491-511. [42]
- Berthold, S. (2000), "War traumas and community violence: psychological, behavioral, and academic outcomes among Khmer refugee adolescents", *Journal of Multicultural Social Work*, Vol. 8, pp. 15-46. [136]
- Birman, D. and N. Tran (2017), "When worlds collide: Academic adjustment of Somali Bantu students with limited formal education in a U.S. elementary school", *International Journal of Intercultural Relations*, Vol. 60, pp. 132-144. [84]
- Bloch, A. et al. (2015), *The children of refugees in Europe: aspirations, social and economic lives, identity and transnational linkages*. [44]
- Block, K. et al. (2014), "Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students", *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 18/12, pp. 1337-1355. [48]
- Bogic, M., D. Ajdukovic et al. (2012), "Factors associated with mental disorders in long-settled war refugees: refugees from the former Yugoslavia in Germany, Italy and the UK", *British Journal of Psychiatry*, Vol. 200, pp. 216-223. [131]
- Bonin, H. (2017), *The Potential Economic Benefits of Education of Migrants in the EU*, Publishing Office of the European Union. [10]
- Bourgojne, P. (2010), *Education for Refugee and Asylum Seeking Children in OECD Countries*. [14]
- Brimacombe, M. (2017), *Citizens UK and Teacher's Union NASUWT Citizens UK and Teacher's Union NASUWT*, https://www.citizensuk.org/citizens_uk_and_nasuwt_launch_refugee_welcome. [230]
- Brown, E. and A. Krasteva (eds.) (2013), *Integrating the most vulnerable: educating refugee children in the European Union*, Information Age Publishing. [71]
- Bühmann, D. and B. Trudell (2008), *Mother Tongue Matters: Local Language as a Key to Effective Learning*, UNESCO, Paris. [122]
- Bunar, N. (2017), *Newcomers: Hope in a Cold Climate*, Education International. [185]
- Bunar, N. (2010), *Nyanlända och lärande: En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan [New arrivals and learning: A research overview of newly arrived pupils in the Swedish school]*, Vetenskapsrådet. [166]
- Bunar, N. and M. Trondman (eds.) (2001), *Kriget har ända lärt oss något [The war has taught us something]*, Atlas. [138]
- Bunar, N. et al. (2018), *Hope: Education for Newcomers in Europe*, Education International, Brussels. [215]
- Burridge, N., J. Buchanan and A. Chodkiewicz (2009), "Dealing with Difference: Building Culturally Responsive Classrooms", *Cosmopolitan Civil Societies: An Interdisciplinary Journal*, Vol. 1/3, pp. 68-83. [172]
- Candappa, M. (2000), "Building a new life: the role of the school in supporting refugee children", *Multicultural Teaching*, Vol. 19/1, pp. 28-32. [73]
- Carlson, B., J. Cacciatore and B. Klimek (2012), "A Risk and Resilience Perspective on Unaccompanied Refugee Minors", *Social Work*, Vol. 57/3, pp. 259-269. [105]
- Carlsson, J. et al. (2006), "Mental health and health-related quality of life: a 10-year follow-up of tortured refugees", *Journal of Nervous and Mental Disease*, Vol. 194, pp. 725-731. [133]
- Cassity, E. and G. Gow (2006), "Making Up for Lost Time: The Experiences of Southern Sudanese Young Refugees in High Schools", *Youth Studies Australia*, Vol. 24/3, pp. 51-55. [176]
- Cassity, E. and G. Gow (2006), *Making Up for Lost Time: Young African Refugees in Western Sydney High Schools*, Penrith South, NSW: University of Western Sydney, Centre for Cultural Research. [211]
- Cassity, E. and G. Gow (2005), "Making up for lost time: The experiences of Southern Sudanese young refugees in high schools", *Youth Studies Australia*, Vol. 24/3, pp. 51-55. [85]
- Center for the Study of Democracy (2012), *Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU member states*, Center for the Study of Democracy, http://www.csd.bg/fileadmin/user_upload/INTEGRACE_handbook.pdf. [22]
- Centre for Addiction and Mental Health (2012), *Best practice guidelines for mental health promotion programs: refugees*, <https://www.porticonetwork.ca/documents/1399720/1402901/Refugees/3974e176-69a8-4a5f-843b-a40d0a56299c> (accessed on 28 December 2018). [246]

- Cho, E. (2012), "Migrants, language and education: An international perspective", in Della Chiesa, B., J. Scott and C. Hinton (eds.), *Languages in a Global World: Learning for Better Cultural Understanding*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123557-25-en>. [202]
- Clark-Kasimu, N. (2015), "Serving refugee students and unaccompanied minors: more than just learning English", *Annenberg Institute for School Reform*, Vol. 41, pp. 20-25. [91]
- Clifford, V., A. Rhodes and G. Paxton (2013), "Learning difficulties or learning English difficulties? Additional language acquisition: An update for paediatricians", *Journal of Paediatrics and Child Health*, Vol. 50/3, pp. 175-181, <http://dx.doi.org/10.1111/jpc.12396>. [78]
- Correa-Velez, I., S. Gifford and C. McMichael (2015), "The persistence of predictors of wellbeing among refugee youth eight years after resettlement in Melbourne, Australia", *Social Science & Medicine*, Vol. 142, pp. 163-168, <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2015.08.017>. [99]
- Cranitch, M. (2010), "Developing language and literacy skills to support refugee students in the transition from primary to secondary school", *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol. 33/3, pp. 255-267. [118]
- Crul, M. (2016), *No lost generation: education for refugee children, a comparison between Sweden, Germany, the Netherlands and Turkey*. [51]
- Crul, M., J. Schneider and F. Lelie (2012), *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?*, Amsterdam University Press. [62]
- Cummins, J. (1979), "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", *Review of Educational Research*, Vol. 49/2, pp. 222-251. [59]
- Davidson, N. et al. (2004), "Comprehensive health assessment for newly arrived refugee children in Australia", *Journal of Paediatrics and Child Health*, Vol. 40/9-10, pp. 562-568, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1440-1754.2004.00465.x>. [126]
- De Leon, N. (2014), "Developing intercultural competence by participating in intensive intercultural service-learning", *Michigan Journal of Community Service Learning*, pp. 17-30. [214]
- Delegation of the European Union in Turkey (2017), *EU and Turkish Ministry of National Education Launch €300 Million Project to Improve Syrian Children's Access to Education*, <https://www.avrupa.info.tr/en/pr/eu-and-turkish-ministry-national-education-launch-eu300-million-project-improve-syrian-childrens> (accessed on 8 March 2019). [35]
- Dervin, F., A. Simpson and A. Matikainen (2017), "EDINA Country Report – Finland", *Edina Platform*, <https://edinaplatform.eu/research/country-reports/>. [188]
- DIAC (2012), "Settlement reporting facility", *Department of Immigration and Citizenship, Australian Government*. [252]
- DIW Berlin (2018), *IAB-BAMF-SOEP Survey of Refugees in Germany*, https://www.diw.de/en/diw_01.c.538695.en/research_advice/iab_bamf_soep_survey_of_refugees_in_germany.html (accessed on 9 January 2019). [247]
- Dolson, D. and J. Mayer (1992), "Longitudinal Study of Three Program Models for Language-Minority Students: A Critical Examination of Reported Findings", *Bilingual Research Journal*, doi: 10.1080/15235882.1992.10162631, pp. 105-158, <http://dx.doi.org/10.1080/15235882.1992.10162631>. [121]
- Dooley, K. (2009), "Re-thinking pedagogy for middle school students with little, no or severely interrupted schooling", *English Teaching*, Vol. 8/1, pp. 5-22. [86]
- Downey, L. (2007), *Calmer Classrooms: A Guide to Working with Traumatized Children*, Child Safety Commissioner. [101]
- Dryden-Peterson, S. (2016), "Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-settlement experiences", *Theory and Research in Education*, Vol. 14/2, pp. 131-148. [49]
- Due, C. and D. Riggs (2009), "Moving Beyond English as a Requirement to 'Fit In': Considering Refugee and Migrant Education in South Australia", *Refuge*, Vol. 26/2, p. 55. [251]
- Dykes, J. and L. Olliff (2007), *Sport and Recreation as a Tool for Social Inclusion: The Experiences of Refugee and Migrant Young People*, Centre for Multicultural Youth Issues, Melbourne. [170]
- Earnest, J. et al. (2010), "Are Universities Responding to the Needs of Students from Refugee Backgrounds", *Australian Journal of Education*, Vol. 54/2, pp. 155-174. [197]
- Earnest, J. et al. (2015), *Resettlement Experiences and Resilience in Refugee Youth in Perth, Western Australia*. [159]
- Ehnholt, K. and W. Yule (2006), "Practitioner review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 47, pp. 1197-1210. [106]
- Espinosa, L. (2013), *Early Education for Dual Language Learners: Promoting School Readiness and Early School Success, Young Children of Immigrants: Research Findings and Policy Choices*, Migration Policy Institute. [80]

Essomba, M. (2017), "The right to education of children and youngsters from refugee families in Europe", <i>Intercultural Education</i> , Vol. 28/2, pp. 206-218, http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2017.1308659 .	[50]
Eurocities (2017), <i>Cities' Actions for the Education of Refugees and Asylum-Seekers</i> , Eurocities, http://nws.eurocities.eu/MediaShell/media/Education%20report_Final%20Version.pdf .	[182]
European Commission (2015), <i>Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms</i> , Publications Office of the European Union, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf .	[79]
European Commission (2013), <i>Study on Educational Support for Newly Arrived Migrant Children</i> , Publication Office of the European Union, Luxembourg, http://dx.doi.org/10.2766/41204 .	[47]
European Commission/EACEA/Eurydice (2017), <i>Key Data on Teaching Languages at School in Europe: Eurydice Report</i> , Publications Office of the European Union.	[199]
European Union Agency for Fundamental Rights (2017), <i>Current migration situation in the EU: Education</i> .	[24]
European Union Agency for Fundamental Rights (2016), "Thematic Focus: Children", <i>European Agency for Fundamental Rights</i> , http://fra.europa.eu/en/theme/asylum-migration-borders/overviews/focuschildren .	[58]
European Union; United Nations (2018), <i>Expert Group on Refugee and Internally Displaced Persons Statistics - International Recommendations on Refugee Statistics</i> , Publication Office of the European Union, http://dx.doi.org/10.2785/52866 .	[3]
Eurostat (2018), <i>Asylum statistics</i> , https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Asylum_statistics#First_instance_decisions_on_asylum_applications .	[26]
Eurydice (2018), <i>Austria: Guidance and Counselling in Early Childhood and School Education</i> , European Commission, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/guidance-and-counselling-early-childhood-and-school-education-1_en (accessed on 22 June 2018).	[245]
Eurydice (2009), <i>Integrating immigrant children into schools in Europe – measures to foster communications with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children</i> .	[119]
Fazel, M. (2018), "Psychological and psychosocial interventions for refugee children resettled in high-income countries", <i>Epidemiology and Psychiatric Sciences</i> , Vol. 27, pp. 117-123.	[114]
Fazel, M. and T. Betancourt (2018), "Preventive mental health interventions for refugee children and adolescents in high-income settings", <i>The Lancet Child & Adolescent Health</i> , Vol. 2/2, pp. 121-132, http://dx.doi.org/10.1016/S2352-4642(17)30147-5 .	[127]
Fazel, M., J. Garcia and A. Stein (2016), "The right location? Experiences of refugee adolescents seen by school-based mental health services", <i>Clinical Child Psychology and Psychiatry</i> , Vol. 21, pp. 368-380.	[241]
Fazel, M. et al. (2012), "Mental health of displaced and refugee children resettled in high-income countries: risk and protective factors", <i>The Lancet</i> , Vol. 379/9812, pp. 266-282, http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60051-2 .	[140]
Fazel, M. and A. Stein (2002), "The mental health of refugee children", <i>Archives of Disease in Childhood</i> , Vol. 87, pp. 366-370.	[4]
Felder-Puig, R., G. Maier and F. Teutsch (2016), <i>Evaluationsbericht: Mobile Interkulturelle Teams für österreichische Schulen [Evaluation report: Mobile Intercultural Teams for Austrian schools]</i> , Institut für Gesundheitsförderung und Prävention GmbH [Institute for Health Promotion and prevention GmbH], Vienna, http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/MIT-Evaluationsbericht.pdf .	[244]
Ferfolja, T. (2009), "The Refugee Action Support program: developing understandings of diversity", <i>Teaching Education</i> , doi: 10.1080/10476210902741239, pp. 395-407, http://dx.doi.org/10.1080/10476210902741239 .	[225]
Ferfolja, T. and L. Naidoo (2010), <i>Supporting Refugee Students Through the Refugee Action Support (RAS) Program: What Works in Schools</i> , University of Western Sydney.	[222]
Fielding, A. and J. Anderson (2008), "Working with Refugee Communities to Build Collective Resilience", <i>ASeTTS Occasional Paper</i> , http://www.asetts.org.au/Oldwebsite/resources/Documents/collectiveresilienceweb.pdf (accessed on 5 March 2019).	[100]
Forghani-Arani, N., L. Cerna and M. Bannon (2019), "The lives of teachers in diverse classrooms", <i>OECD Education Working Papers</i> , No. 198, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/8c26fee5-en .	[217]
Forrest, J., G. Lean and K. Dunn (2016), "Challenging Racism Through Schools: Teacher Attitudes to Cultural Diversity and Multicultural Education in Sydney, Australia", <i>Race Ethnicity and Education</i> , Vol. 19/3, pp. 618-638.	[160]
Foundation House (2016), <i>School's In for Refugees: A Whole School Approach to Supporting Students and Families of Refugee Background</i> , http://www.foundationhouse.org.au/wp-content/uploads/2016/11/Schools_In_for_Refugees_2nd_Edn_Update_Chap1-11_2016.pdf .	[235]

- Francis, J. and M. Yan (2016), "Bridging the gaps: Access to formal support services among young African immigrants and refugees in metro Vancouver", *Canadian Ethnic Studies*, Vol. 48, pp. 77–100. [134]
- Freeman, G. (2004), "Immigrant incorporation in western democracies", *International Migration Review*, Vol. 38/3, pp. 945–969. [72]
- Ganuza, N. and C. Hedman (2015), "Struggles for legitimacy in mother tongue instruction in Sweden", *Language and Education*, doi: 10.1080/09500782.2014.978871, pp. 125–139, <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2014.978871>. [204]
- Goodman, J. (2004), "Coping with trauma and hardship among unaccompanied refugee youths from Sudan", *Qualitative Health Research*, Vol. 14, pp. 1177–1196. [144]
- Government of Canada (2018), *Canada: A history of refuge*, <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/services/refugees/canada-role/timeline.html>. [19]
- Government of Canada (2018), *Private sponsorship of refugee programme*, <https://www.canada.ca/en/immigration-refugees-citizenship/corporate/publications-manuals/guide-private-sponsorship-refugees-program/section-2.html#a2.6> (accessed on 8 February 2019). [233]
- Graham, H., R. Minhas and G. Paxton (2016), "Learning problems in children of refugee background: A systematic review", *Pediatrics*, Vol. 137/6. [115]
- Halldorsson, H. (n. d.), "Syrian refugee children in Lebanon at risk of child labour, missing out on education", *UNICEF*, <https://www.unicef.org/stories/syrian-refugee-children-lebanon-at-risk-of-child-labour> (accessed on 19 September 2018). [52]
- Hamilton, R. and D. Moore (eds.) (2004), *Schools, teachers and education of refugee children*, Routledge Falmer, New York. [88]
- Hatoss, A., S. O'Neill and D. Eacersall (2012), "Career choices: linguistic and educational socialisation of Sudanese-background high-school students in Australia", *Linguistic and Education: An International Research Journal*, Vol. 23/1, pp. 16–30. [163]
- Hattam, R. and D. Every (2010), "Teaching in fractured classrooms: Refugee education, public culture, community and ethics", *Race Ethnicity and Education*, Vol. 13/4, pp. 409–424. [154]
- Heath, A. and Y. Brinbaum (2007), "Explaining ethnic inequalities in educational attainment", *Ethnicities*, Vol. 7, pp. 291–305. [63]
- Hek, R. (2005), *The Experiences and Needs of Refugee and Asylum-seeking children in the UK: A literature review*, National Evaluation of the Children's Fund: University of Birmingham. [151]
- Hjern, A., B. Angel and O. Jeppson (1998), "Political violence, family stress and mental health of refugee children in exile", *Scandinavian Journal of Social Medicine*, Vol. 26, pp. 18–25. [110]
- Holdaway, J., M. Crul and C. Roberts (2009), "Cross-national comparison of provision and outcomes for the education of the second generation", *Teachers College Record*, Vol. 111/6, pp. 1381–1403. [64]
- Huddleston, T. et al. (2015), *Migrant Integration Policy Index*, Barcelona Centre for International Affairs/ Migration Policy Group. [200]
- Hurriyet (2018), *Over 600,000 Syrian children schooled in Turkey: Ministry data*, Hurriyet, <http://www.hurriyetdailynews.com/over-600-000-syrian-children-schooled-in-turkey-ministry-data-137249>. [33]
- IASC (2007), *IASC Guidelines on Mental Health and Psychosocial Support in Emergency Settings*, InterAgency Standing Committee, Geneva. [226]
- IDRC (1997), *Languages of Instruction Policy, Implications for Education in Africa*, International Development Research Center, Ottawa. [123]
- Igielnik, R. and J. Krogstad (2017), "Where refugees to the US come from", *Pew Research Center*, <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2017/02/03/where-refugees-to-the-u-s-come-from/>. [20]
- Ingves, A. (2017), *Andraspråkselever bygger svenska: Språklig nivå i Nationella provet i svenska som andraspråk för åk 9 i förhållande till bedömningsstödet Bygga svenska [Linguistic level in Nat'l test in Swedish as 2nd language for yr 9 in relation to assessment support]*, Uppsala Universitet, <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1176241/FULLTEXT01.pdf>. [221]
- Iversen, V., N. Sveaass and G. Morken (2014), "The role of trauma and psychological distress on motivation for foreign language acquisition among refugees", *International Journal of Culture Mental Health*, Vol. 7, pp. 59–67. [116]
- Jack, G. (2000), "Ecological influences on parenting and child development", *British Journal of Social Work*, Vol. 30, pp. 703–720. [146]
- Jacobsen, M., M. Demott and T. Heir (2014), "Prevalence of psychiatric disorders among unaccompanied asylum-seeking adolescents in Norway", *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, Vol. 10, pp. 53–58. [112]

Jamal Al-deen, T. and J. Windle (2015), "The Involvement of Migrant Mothers in Their Children's Education: Cultural Capital and Transnational Class Processes", <i>International Studies in Sociology of Education</i> , Vol. 25/4, pp. 278–295.	[175]
Jeffery, M. (2004), <i>State of the Family 2004</i> , Anglicare.	[102]
Kallen, E. (1995), <i>Ethnicity and Human Rights in Canada</i> , Oxford University Press.	[69]
Kantonale Integrationsprogramme (n. d.), <i>Integrationsagenda: früher einsetzen und intensivieren [Integration agenda: deploy and intensify earlier]</i> , http://www.kip-pic.ch/de/kip/integrationsagenda (accessed on 18 January 2019).	[248]
Kaprielian-Churchill, I. (1996), "Refugees and education in Canadian schools", <i>International Review of Education</i> , Vol. 42/4, pp. 349–365.	[68]
Keddie, A. (2012), "Refugee Education and Justice Issues of Representation, Redistribution and Recognition", <i>Cambridge Journal of Education</i> , Vol. 42/2, pp. 197–212.	[164]
Keddie, A. (2010), "Supporting Minority Students through a Reflexive Approach to Empowerment", <i>British Journal of Sociology of Education</i> , Vol. 32/2, pp. 221–238.	[155]
Kia-Keating, M. and B. Ellis (2007), "Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment", <i>Clinal Chile Psychology and Psychiatry</i> , Vol. 12/1, pp. 29–43, http://dx.doi.org/10.1177/1359104507071052 .	[242]
Kohli, R. and R. Mather (2003), "Promoting psychosocial well-being in unaccompanied asylum seeking young people in the United Kingdom", <i>Child and Family Social Work</i> , Vol. 8, pp. 201–212.	[145]
Kovacev, L. (2004), "Acculturation and social support in relation to psychosocial adjustment of adolescent refugees resettled in Australia", <i>International Journal of Behavioural Development</i> , Vol. 28, pp. 259–267.	[137]
Länsstyrelsen (2016), <i>Lost in Migration: A Report on Missing Unaccompanied Minors in Sweden</i> .	[61]
Makarova, E. and W. Herzog (2014), "Sport as a means of immigrant youth integration: an empirical study of sports, intercultural relations and immigrant youth integration in Switzerland", <i>Sportwissenschaft</i> , Vol. 44/1, pp. 1–9.	[169]
Marland, M. (1998), "Refugee pupils: A Headteacher's perspective", <i>Multicultural Teaching</i> , Vol. 17/1, p. 17–22.	[89]
Matthews, M. (2008), "Schooling and settlement: refugee education in Australia", <i>International Studies in Sociology of Education</i> , Vol. 18/1, pp. 31–45.	[65]
McBride, M. (2018), <i>Refugee Children's Education: A Review of the Literature</i> , What Works Scotland, http://whatworksscotland.ac.uk/wp-content/uploads/2018/06/WWSEduRefugeesLitReview-1.pdf .	[177]
McBrien, J. (2011), "The importance of context: Vietnamese, Somali, and Iranian refugee mothers discuss their resettled lives and involvement in their children's schools", <i>Compare: Journal of Comparative International Education</i> , Vol. 41, pp. 75–90.	[83]
McBrien, J. (2005), "Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature", <i>Review of Educational Research</i> , Vol. 75/3, pp. 329–364.	[41]
McGillivray, G. et al. (2007), "High prevalence of asymptomatic vitamin D and iron deficiency in East African immigrant children and adolescents living in a temperate climate", <i>Archives of Disease in Childhood</i> , Vol. 92/12, pp. 1088–1093, http://dx.doi.org/10.1136/adc.2006.112813 .	[125]
McMaster, C. (2013), "Building Inclusion from the Ground Up: A Review of Whole School Re-culturing Programmes for Sustaining Inclusive Change.", <i>International journal of whole schooling</i> , Vol. 9/2, pp. 1–24.	[232]
McMichael, C., S. Gifford and I. Correa-Velez (2011), "Negotiating family, navigating resettlement: Family connectedness amongst resettled youth with refugee backgrounds living in Melbourne, Australia", <i>Journal of Youth Studies</i> , Vol. 14, pp. 179–195.	[97]
Mendenhall, M., S. Gomez and E. Varni (2018), <i>Teaching Amidst Conflict and Displacement: Persistent Challenges and Promising Practices for Refugee, Internally Displaced and National Teachers</i> .	[38]
Miller, E., T. Ziaian and A. Esterman (2017), "Australian school practices and the education experiences of students with a refugee background: a review of the literature", <i>International Journal of Inclusive Education</i> , Vol. 22/4, pp. 339–359, http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1365955 .	[198]
Miller, J., J. Mitchell and J. Brown (2005), "African refugees with interrupted schooling in the high school mainstream: Dilemmas for teachers and students", <i>Prospect Journal: An Australian Journal of TESOL</i> , Vol. 20/2, pp. 19–33.	[93]
Miller, J., J. Windle and L. Yazdanpanah (2014), "Planning Lessons for Refugee-Background Students: Challenges and Strategies", <i>International Journal of Pedagogies and Learning</i> , Vol. 9/1, pp. 38–48.	[196]

- Ministry of Education Auckland (2016), *English for speakers of other languages: refugee handbook for schools*, <https://education.govt.nz/school/student-support/student-wellbeing/refugee-background-students/> (accessed on 23 January 2019). [239]
- MIPeX (2015), "Policy indicators scores 2007-2014", *Migration Integration Policy Index*, <http://www.mipex.eu/download-pdf> (accessed on 23 January 2019). [238]
- Montgomery, A. (2011), "Trauma, exile and mental health in young refugees", *Acta Psychiatrica Scandinavica*, Vol. 124, pp. 1–46. [111]
- Moody, J. (2001), "Race, school integration, and friendship segregation in America", *American Journal of Sociology*, Vol. 107/3, pp. 679-716. [168]
- Morland, L. et al. (2005), "Bridging Refugee Youth and Children's Services: A Case Study of Cross-Service Training", *Child Welfare*, Vol. 84/5, p. 791. [212]
- Mosselson, J. (2006), "Roots & routes: A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling", *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 9/1, pp. 20-29. [234]
- Mujis, D. et al. (2007), *Every Child Matters - Leading Schools to Promote Social Inclusion: A Study of Practice*, National College for School Leadership. [178]
- Naidoo, L. et al. (2018), "Access and Participation in the Transition from School to Higher Education: The Role of Language", in Naidoo, L. et al. (eds.), *Refugee Background Students Transitioning Into Higher Education: Navigating Complex Spaces*, Springer Singapore, Singapore, http://dx.doi.org/10.1007/978-981-13-0420-0_7. [223]
- Naidoo, L. et al. (2018), "The Role of Communities in Supporting Refugee Youth Transition into Higher Education", in Naidoo, L. et al. (eds.), *Refugee Background Students Transitioning Into Higher Education: Navigating Complex Spaces*, Springer Singapore, Singapore, http://dx.doi.org/10.1007/978-981-13-0420-0_8. [224]
- Nakeyar, C., V. Esses and G. Reid (2017), "The psychosocial needs of refugee children and youth and best practices for filling these needs: A systematic review", *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 23/2, pp. 186-208, <http://dx.doi.org/10.1177/1359104517742188>. [96]
- New Brunswick Association for Community Living (2011), *Creating an inclusive school: Indicators of success*, http://www.nbac.ln.ca/english/resources/creating_an_inclusive_school.pdf. [231]
- New South Wales Government (2017), "Distance education", *Department of Education*, <https://education.nsw.gov.au/policy-library/associated-documents/de-enrolproc.pdf>. [207]
- New South Wales Government (2016), *Supporting students from refugee backgrounds: What schools can do*, <https://schoolsequella.det.nsw.edu.au/file/f42b320b-8db4-467f-9dd5-cafae71133e/1/Supporting-refugee-students-what-schools-can-do.pdf>. [229]
- Nielsen, S. et al. (2008), "Mental health among children seeking asylum in Denmark – the effect of length of stay and number of relocations: a cross-sectional study", *BMC Public Health*, p. 293. [109]
- Nilsson, J. and M. Axelsson (2013), "Welcome to Sweden: Newly Arrived Students' Experiences of Pedagogical and Social Provision in Introductory and Regular Classes", *International Electronic Journal of Elementary Education*, Vol. 6/1, pp. 137-164. [190]
- _____ and N. Bunar (2016), "Educational Responses to Newly Arrived Students in Sweden: Understanding the Structure and Influence of Post-Migration Ecology", *Scandinavian Journal of Educational Research* 4, pp. 399-416, <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1024160>. [206]
- Nykiel-Herbert, B. (2010), "Iraqi refugee students: from a collection of aliens to a community of learners", *Multicultural Education*, Vol. 17/39, pp. 2-14. [117]
- OECD (2019), *Ready to Help?: Improving Resilience of Integration Systems for Refugees and other Vulnerable Migrants*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264311312-en>. [1]
- _____ (2018), "Fourth forum proceedings: Social emotional learning and sense of belonging", *Strength through Diversity*. [236]
- _____ (2018), *International Migration Outlook 2018*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-en. [2]
- _____ (2018), "Learning from Data: Proceedings from the Third Policy Forum", *Strength through Diversity*, <http://www.oecd.org/education/school/3rd-Forum-Proceedings.pdf>. [23]
- _____ (2018), *Massive data gaps leave refugee, migrant and displaced children in danger and without access to basic services*, OECD, <http://www.oecd.org/newsroom/massive-data-gaps-leave-refugee-migrant-and-displaced-children-in-danger-and-without-access-to-basic-services.htm>. [5]

- _____ (2018), *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>. [57]
- _____ (2018), *Working Together: Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Finland*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264305250-en>. [60]
- _____ (2017), *International Migration Outlook 2017*, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-en. [8]
- _____ (2017), *Making Integration Work: Assessment and Recognition of Foreign Qualifications*, Making Integration Work, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264278271-en>. [13]
- _____ (2017), "Setting the Stage", *Proceedings of the First Policy Forum*, <http://www.oecd.org/education/school/Proceedings-May2017.pdf> (accessed on 8 March 2019). [32]
- _____ (2016), *Making Integration Work: Refugees and Others in Need of Protection*, Making Integration Work, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264251236-en>. [12]
- _____ (2016), *Working Together: Skills and Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Sweden*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264257382-en>. [87]
- _____ (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>. [157]
- _____ (2015), "Is this humanitarian crisis different?", *Migration Policy Debates*, <https://www.oecd.org/migration/Is-this-refugee-crisis-different.pdf>. [16]
- _____/EU (2018), *Settling In 2018: Indicators of Immigrant Integration*, OECD Publishing, Paris/EU, Brussels, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264307216-en>. [7]
- Oh, S. and M. van der Stouwe (2008), "Education, Diversity, and Inclusion in Burmese Refugee Camps in Thailand", *Comparative Education Review*, Vol. 52/4, pp. 589-617. [54]
- Olliff, L. (2007), *Playing for the Future: the Role of Sport and Recreation in Supporting Refugee Young People to "Settle Well" in Australia*, Centre for Multicultural Youth Issues, Melbourne. [171]
- Onderwijsraad (2017), *Refugee and education*, <https://www.onderwijsraad.nl/english/publications/2017/refugees-and-education/item7542>. [191]
- Park, M., C. Katsiaticas and M. McHugh (2018), *Responding to the ECEC Needs of Children of Refugees and Asylum Seekers in Europe and North America*, Migration Policy Institute. [179]
- Pastoor, L. (2016), "Rethinking refugee education: principles, policies and practice from a European perspective", *Annual Review of Comparative and International Education*, Vol. 30, pp. 107-116. [6]
- Pecsek, M., I. Cuk and I. Lesar (2008), "Teachers' Perceptions of the Inclusion of Marginalised Groups", *Educational Studies*, Vol. 34/3, pp. 225-139. [165]
- Pieloch, K., M. McCullough and A. Marks (2016), "Resilience of children with refugee statuses: A research review.", *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, Vol. 57/4, pp. 330-339, <http://dx.doi.org/10.1037/cap0000073>. [143]
- Pinson, H. and M. Arnot (2007), "Sociology of Education and the Wasteland of Refugee Education", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 28/2, pp. 399-407. [9]
- PPMI (2017), *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education*, European Commission, Luxembourg. [216]
- Province of British Columbia (2013), *English Language Learning: Policy and guidelines*, <https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/english-language-learners/guidelines.pdf>. [201]
- Pryor, C. (2001), "New immigrants and refugees in American schools: Multiple voices", *Childhood Education*, Vol. 77/5, pp. 275-283. [76]
- Pugh, K., D. Every and R. Hattam (2012), "Inclusive education for students with refugee experience: whole school reform in a South Australian primary school", *The Australian Educational Researcher*, Vol. 39/2, pp. 125-141. [153]
- Ressler, E., N. Boothby and D. Steinbock (1988), *Unaccompanied Children: Care and Protection in Wars, Natural Disasters and Refugee Movements*, Oxford University Press. [108]
- Rhonda, O., Y. Haig and E. Grote (2009), "Addressing the educational challenges faced by African refugee background students: perceptions of West Australian stakeholders", *TESOL in Context*, Vol. 19/1, p. 23. [210]
- Rossiter, M. et al. (2015), "Immigrant and refugee youth settlement experiences: "A new kind of war."", *International Journal of Child Youth and Family Studies*, Vol. 6, pp. 746-770. [135]

- Roxas, K. (2010), "Who really wants "the tired, the poor, and the huddled masses" anyway?: Teachers' use of cultural scripts with refugee students in public schools", *Multicultural Perspectives*, Vol. 12/2, pp. 65-73, <http://dx.doi.org/10.1080/15210960.2010.481180>. [167]
- Rutter, J. (2006), *Refugee Children in the UK*, Maidenhead: Open University Press. [11]
- Rutter, J. and C. Jones (eds.) (1998), *Mapping the field: Current issues in refugee education*, Trentham Books, Stoke-on-Trent. [75]
- Rutter, J. and R. Stanton (2001), "Refugee children's education and the education finance system", *Multicultural Teaching*, Vol. 19/3, pp. 33-39. [74]
- Sainsbury, W. and A. Renzaho (2011), "Educational Concerns of Arabic Speaking Migrants from Sudan and Iraq to Melbourne: Expectations on Migrant Parents in Australia", *International Journal of Educational Research*, Vol. 50/5, p. 10. [173]
- Saskatchewan SWIS Coordination (n. d.), *SWIS- Programme objectives*, <http://swissask.ca/about> (accessed on 11 January 2019). [228]
- Scholten, P. et al. (2017), *Policy innovation in refugee integration?*, Erasmus University Rotterdam, Rotterdam. [243]
- Settlement Council of Australia (2018), *Education pathways for refugee and migrant youth*, <http://scoa.org.au/wp-content/uploads/2018/02/SCoA-Policy-Focus-Education-Pathways-for-Migrant-And-Refugee-Youth-Feb-2018.pdf>. [194]
- Siarova, H. and M. Essomba (2014), "Language support for youth with a migrant background: policies that effectively promote inclusion", *SIRIUS Network Policy Brief Series 4*. [183]
- Sidhu, R. and S. Taylor (2009), "The trials and tribulations of partnerships in refugee settlement services in Australia", *Journal of Education Policy*, Vol. 24/6, pp. 655-672. [67]
- Sirin, S. and L. Rogers-Sirin (2015), *The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children*. [45]
- Sirkeci, I. (2017), "Turkey's refugees, Syrians and refugees from Turkey: A country of insecurity", *Migration Letters*, Vol. 14/1, pp. 124-144. [36]
- Skolverket (National Agency for Education) (2018), *Lagändring 2018-08-01: Individuell studieplan för nyanlända elever [Change in law 2018-08-01: Individual study plan for newly arrived students]*, <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/aktuella-regeländringar/lagandring-2018-08-01-individuell-studieplan-for-nyanlanda-elever> (accessed on 2 January 2019). [187]
- Skolverket (National Agency for Education) (2017), *Redovisning av uppdrag att ta fram återkommande prognoser över behovet av förskollärare och olika lärarkategorier [Reporting of assignments to produce recurrent forecasts of the need for preschool teachers and different teacher categories]*, https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3876.pdf?jsessionid=D8C9D7C3EF7ABFC26892BDCBF88D4A8B?k=3876. [37]
- Skolverket (National Agency for Education) (2016), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2016 [Curriculum for primary education, preschool and leisure centres 2011: Revised 2016]*. [205]
- Skolverket (National Agency for Education) (2009), *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?: Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier [Discriminated, harassed, offended?: The views of children and students on discrimination and harassment]*, Skolverket, Stockholm. [209]
- Slavin, R. et al. (2011), "Reading and Language Outcomes of a Multiyear Randomized Evaluation of Transitional Bilingual Education", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 32, pp. 47-58. [81]
- Sleijpen, M. et al. (2016), "Between power and powerlessness: A metaethnography of sources of resilience in young refugees", *Ethnicity and Health*, Vol. 21, pp. 158-180. [98]
- Smith, P. (ed.) (1991), *Grandparent-grandchild relationships amongst US ethnic groups*, Routledge, London. [147]
- Söderlund, P. (2018), *Modell visar stegen på vägen [Model shows the steps on the road]*, Alfa, <https://tidningenalfa.se/modell-visar-stegen-pa-vagen/> (accessed on 6 June 2018). [220]
- South Australia Department of Education (2018), *English as an additional language or dialect program*, <https://www.education.sa.gov.au/teaching/curriculum-and-teaching/numeracy-and-literacy/english-additional-language-or-dialect> (accessed on 19 March 2019). [195]
- Staatssekretariat für Migration (State Secretariat for Migration) (2018), *Rundschreiben: Eingabe zur Umsetzung der Integrationsagenda Schweiz im Rahmen der KIP 2018-2021 [Circular: Input for the implementation of the Swiss Integration Agenda within the framework of the KIP 2018-2021]*, <https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/agenda/20181204-rs-eingabe-umsetzung-ias-d.pdf> (accessed on 18 January 2019). [249]

Strauss, N. (2016), "Teachers organizing for quality education provision for refugees. Bremen, Germany, Gewerkschaft", <i>Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft</i> , http://www.gew-hb.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/teachers-organizing-for-quality-education-provision-for-refugees .	[40]
Suárez-Orozco, C. <i>et al.</i> (2011), "Growing up in the shadows: The developmental implications of unauthorized status", <i>Harvard Educational Review</i> , Vol. 81`/3, pp. 438-473.	[46]
Suárez-Orozco, M. (1989), <i>Central American refugees and U.S. high schools: A psychosocial study of motivation and achievement</i> , Stanford University Press.	[77]
Suarez-Orozco, M., C. Suarez-Orozco and D. Qin (eds.) (2005), <i>Identities under siege: immigration stress and social mirroring among the children of immigrants</i> , Routledge.	[148]
Sullivan, A. and G. Simonson (2016), "A systematic review of school-based social-emotional interventions for refugee and war-traumatized youth", <i>Review of Educational Research</i> , Vol. 86, pp. 503-530.	[227]
Swedish Secretariat for Gender Research (2018), <i>Norm/norm criticism</i> , https://www.genus.se/en/wordpost/normnormcriticism/ (accessed on 23 January 2019).	[208]
Tam, S., S. Houlihan and G. Melendez-Torres (2017), "A systematic review of longitudinal risk and protective factors and correlates for posttraumatic stress and its natural history in forcibly displaced children", <i>Trauma Violence Abuse</i> , Vol. 18, pp. 377-395.	[130]
Tangermann, J. and P. Hoffmeyer-Zlotnik (2018), <i>Unaccompanied Minors in Germany: Challenges and Measures after the Clarification of Residence Status</i> , German National Contact Point for the European Migration Network, Nuremberg.	[193]
Taylor, S. and R. Sidhu (2012), "Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?", <i>International Journal of Inclusive Education</i> , Vol. 16/1, pp. 39-56, http://dx.doi.org/10.1080/13603110903560085 .	[149]
Tudjman, T. <i>et al.</i> (2016), <i>Multi-country Partnership to Enhance the Education of Refugee and Asylum-seeking Youth in Europe – Refugee Education in the Netherlands</i> , Risbo-Erasmus University Rotterdam.	[189]
Turkey Ministry of National Education (2014), <i>Genelge 2014/21 [Circular 2014/21]</i> , General Directorate of Basic Education.	[34]
Tyrer, R. and M. Fazel (2014), "School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: a systematic review", <i>Plos One</i> , Vol. 9.	[240]
UNESCO (2018), <i>Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls</i> , UNESCO.	[31]
_____ (2005), <i>Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All</i> , UNESCO.	[70]
UNHCR (2018), <i>Dadaab Refugee Complex</i> , http://www.unhcr.org/ke/dadaab-refugee-complex .	[17]
_____ (2018), <i>Population statistics</i> , http://popstats.unhcr.org/en/persons_of_concern (accessed on 7 January 2019).	[21]
_____ (2018), <i>Population statistics</i> , http://popstats.unhcr.org/en/persons_of_concern (accessed on 28 January 2019).	[18]
_____ (2018), <i>UNHCR Pakistan: No Changes to Afghan Refugee School Textbooks</i> , http://unhcrpk.org/unhcr-pakistan-no-changes-to-afghan-refugee-school-textbooks .	[29]
_____ (2016), <i>Turn the Tide: Refugee Education in Crisis</i> .	[53]
_____ (2015), <i>World at War</i> , UNHCR, https://www.unhcr.org/556725e69.html .	[15]
_____ (1997), <i>Guidelines on Policies and Procedures in Dealing with Unaccompanied Children Seeking Asylum</i> , UNHCR.	[56]
_____ ; UNICEF (2017), <i>Strengthening current data on refugee and migrant children at EU-level</i> , https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/65408.pdf .	[25]
_____ (2017), <i>Left Behind: Refugee Education in Crisis</i> , https://www.unhcr.org/59b696f44.pdf .	[27]
UNICEF (2018), "Refugee and migrant crisis in Europe", <i>Humanitarian Situation Report # 29</i> , https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2018-10/Refugee%20and%20Migrant%20Crisis%20in%20Europe%20Situation%20Report%20No.%2029%20July%20-%20Sep%202018_o.pdf .	[28]
United Nations (2018), <i>Global Compact for Safe, Orderly and Regular Migration</i> , United Nations, International Organisation for Migration.	[55]
Uptin, J., J. Wright and V. Harwood (2016), "Finding education: Stories of how young former refugees", <i>Race, Ethnicity and Education</i> , Vol. 19/3, pp. 598–617, http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2014.885428 .	[156]
Uptin, J., J. Wright and V. Harwood (2012), "It Felt Like I Was a Black Dot on White Paper': Examining Young Former Refugees' Experience of Entering Australian High Schools", <i>The Australian Educational Researcher</i> , Vol. 40, pp. 125-137.	[174]