

## EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS MIGRANTES Y REFUGIADAS.

### THE RIGHT TO EDUCATION OF MIGRANTS AND REFUGEES.

Vernor Muñoz Villalobos

#### ABSTRACT.

The focus of this report is on those who have crossed national borders, who generally are at risk of marginalization and specifically to discrimination in the provision of education.

The research addresses six core issues, the consideration of which follows an analysis of the contextual background. Attention to these issues is viewed as indispensable in meeting the educational challenges and opportunities related to migration. These core, but inevitably interrelated themes are: the legal and normative framework; social and cultural issues; language and curriculum; teachers; accreditation and life long learning.

The preparation of the report has benefitted greatly from the active and constructive engagement of many relevant actors including Governments, international organizations, academics, non-governmental organizations and concerned individuals. Together they have offered a wealth of different perspectives and which form the basis of a number of recommendations ending the text.

**Keywords:** *Education, Migration, Curriculum, Accreditation, Human Rights*

#### RESUMEN.

El objetivo de este artículo es sobre las personas que han cruzado las fronteras nacionales, quienes generalmente se encuentran en riesgo de exclusión social y se enfrentan a la discriminación en el acceso y las oportunidades educativas.

El texto aborda seis temas principales, seguido de un análisis del marco contextual. La atención a estas cuestiones es indispensable para enfrentar los desafíos y las oportunidades educativas relacionadas con la migración. Los temas tratados están inevitablemente interrelacionados son el marco legal y normativo, las cuestiones sociales y culturales, el lenguaje y el currículo, los maestros, acreditación y el aprendizaje a lo largo de la vida.

La elaboración de la investigación que nutre este artículo se ha beneficiado en gran medida de la participación activa y constructiva de muchas partes interesadas, incluidos los gobiernos, organizaciones internacionales, académicos, organizaciones no gubernamentales y personas interesadas. Juntos han ofrecido una gran cantidad de diferentes perspectivas y que forman la base de una serie de recomendaciones con las que termina el texto.

**Palabras clave:** *Educación, Migración, Currículo, Acreditación, Derechos Humanos.*

Fecha de recepción: 5 de febrero de 2014.

Fecha de aceptación: 28 de febrero de 2014.

## INTRODUCCIÓN.

La investigación que sustenta este artículo tuvo como objetivo general determinar los obstáculos (estructurales y específicos) que impiden la realización del derecho a la educación de las personas migrantes y refugiadas. Los objetivos específicos fueron: determinar el grado de cumplimiento de los componentes del derecho a la educación respecto de la población migrante y refugiada y determinar comparativamente la situación de la población migrante y refugiada en Latinoamérica y el mundo<sup>1</sup>.

Esta investigación además sentó las bases para la preparación del informe que presenté al Consejo de Derechos Humanos de la ONU (A/HRC/14/25) en el mes de junio de 2010, en calidad de Relator Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación<sup>2</sup>. El proceso de elaboración del informe se benefició de información proveniente directamente de Estados, organizaciones multilaterales, agencias de Naciones Unidas y de muchas otras fuentes. La mayoría de la información proveniente de dichas fuentes, fue obtenida mediante la aplicación de un cuestionario técnico que se confeccionó al efecto<sup>3</sup>.

En el proceso de investigación pude, además, organizar una reunión de expertos y expertas de varias regiones del mundo, efectuada en el mes de diciembre de 2009 en Londres, gracias al auspicio de Open Society Institute. De igual manera, la oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) me facilitó los recursos para realizar una visita a un campo de refugiados en Uganda, realizada en el mes de enero de 2010. Esta visita resultó muy útil para conocer en el terreno algunos de los principales problemas que continúan enfrentando las y los refugiados, cuyas particularidades varían en cada región, pero que en esencia comparten vicisitudes.

Dado que las violaciones al derecho humano a la educación en buena parte se encuentran determinadas por las condiciones de exclusión y discriminación que enfrentan las personas, el informe de investigación considera la situación de aquellos y aquellas que han cruzado las fronteras nacionales (migrantes y refugiados) y lo que esto implica para el ejercicio de su derecho a la educación.

En el proceso investigativo repetidamente surgió la necesidad de adoptar definiciones y categorías asociadas a los grupos de interés especial. Con mucha frecuencia las definiciones comunes, así como las preocupaciones particulares sobre ciertos temas, se reflejan en los marcos jurídicos y políticos y en la programación educativa de los Estados, gobiernos, de los organismos intergubernamentales y

---

<sup>1</sup>Su preparación fue posible gracias a la invitación y el apoyo del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional y especialmente de su director, Dr. Rodolfo Meoño Soto, a quien agradezco su empeño y su apoyo. Quisiera también agradecer la ayuda de Sarah Green, Marina López Anselme, Thierry Del Prado, Ariana Muñoz Badilla, Susan Robertson, Thomas Muhr y Giulia Da Mattia, quienes me asistieron en este trabajo.

<sup>2</sup>Desempeñé esa función de agosto de 2004 a julio de 2010.

<sup>3</sup>Al momento de terminar este informe, los siguientes gobiernos habían respondido el cuestionario: Albania, Alemania, Australia, Bolivia, Bulgaria, Camboya, Canadá, Colombia, Costa Rica, Chipre, República Checa, Dinamarca, Estonia, Grecia, Guyana, Iraq, Japón, Jordania, Kazajstán, Letonia, Líbano, México, Moldavia, Mónaco, Montenegro, Myanmar, Nicaragua, Portugal, Qatar, República de Corea, Federación Rusa, España, Surinam, Suiza, Siria, Tailandia, Trinidad y Tobago, Uganda, Turkmenistán, Reino Unido, Ucrania y Venezuela. Además, las siguientes instituciones nacionales de derechos humanos aportaron información: Egipto, Francia, India, México, Panamá y Sudáfrica. También se recibieron contribuciones de las siguientes organizaciones internacionales: ACNUR, UNESCO, OIM y de las siguientes ONG internacionales: Amnesty International, Asociación de Derechos Civiles de Argentina, Asylum Access, Bertelsmann Foundation, Bureau International Catholique de l'Enfance, Children on the Edge, Defense for Children International, Dutch Refugee Council, Fe y Alegría, Foundation for the Refugee Education Trust, Gewerschaft Erziehung und Wissenschaft, Human Rights Watch, Hungarian Helsinki Committee, Joint Committee with Migrants in Korea, Jesuit Refugee Service, Platform for International Cooperation on Undocumented Migrants y Save the Children. También se recibieron múltiples contribuciones de particulares.

de la sociedad civil. Sin embargo, no se toman suficientemente en cuenta las complejidades asociadas con el movimiento migratorio y el desplazamiento de personas a través de las fronteras nacionales, las historias de estos movimientos y la realidad social de quienes viven esta situación en la actualidad.

Si bien esta investigación, por necesidad, se basa en las definiciones y en los programas actuales, una pregunta recurrente está presente en todos sus planteamientos, a saber: con el fin de formular la legislación, la política pública y los programas adecuados, ¿cómo podemos trabajar e ir más allá de las limitaciones que enfrentan las actuales categorías y tipologías sobre migración y educación?

Por otra parte, a fin de utilizar los conocimientos técnicos, las capacidades y la experiencia existentes, la atención debe centrarse, por un lado, en aumentar y fortalecer las oportunidades educativas, cuando existan, y por otra parte, responder directamente a las necesidades de las personas e instituciones involucradas en el movimiento transfronterizo y en las migraciones, así como a los retos asociados con la equidad e igualdad en la diversidad.

Con el fin de ofrecer un informe que resulte de fácil acceso para el más amplio público académico y no académico, consideré oportuno concentrarme en algunos temas centrales, dejando de lado otras cuestiones accesorias<sup>4</sup> y planteando sólo brevemente algunas preocupaciones concomitantes. Este texto debe entonces leerse con una actitud que tenga en cuenta el debate actual sobre los temas de género, discapacidad y situaciones de emergencia<sup>5</sup>. También debe considerarse como una contribución a un diálogo permanente sobre el derecho a la educación para las personas migrantes y refugiadas.

La comprensión de los antecedentes y del contexto es indispensable para superar los retos y oportunidades educativas relacionadas con la migración. Una reflexión sobre el particular es ofrecida a continuación, seguida por un análisis del marco jurídico correspondiente. Un examen de temas relacionados entre sí, pero sin embargo diferentes –como por ejemplo, las cuestiones sociales y culturales, el idioma, el currículo, los profesores-as, la acreditación y el aprendizaje a lo largo de la vida – acaparan la atención de la investigación, que culmina con algunas conclusiones y una serie de recomendaciones.

## 1. EL CONTEXTO.

Históricamente, el movimiento y el tránsito de las personas han definido las sociedades antiguas y modernas. Hay múltiples razones que explican esos movimientos y migraciones. Principalmente, ellos son el resultado de complejos fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que incluyen, entre otros: proyectos políticos y económicos que se proyectan más allá de los límites territoriales; la apertura de nuevos mercados; el fracaso económico; los conflictos sociales; regímenes políticos impopulares; la persecución; las catástrofes naturales o de origen humano o simplemente las decisiones de las personas y de las familias para buscar mejores condiciones de vida en otro lugar.

---

<sup>4</sup>Por ejemplo, la cuestión de la responsabilidad del Estado para sus ciudadanos-as que han cruzado las fronteras nacionales. Este problema no está suficientemente considerado en los marcos normativos, ni en el enfoque de investigación y práctica de los Estados.

<sup>5</sup>Sobre estos temas presenté también al Consejo de Derechos Humanos de la ONU los informes E/CN.4/2006/45, A/HRC/4/29 and A/HRC/8/10, publicados en: [www.ohchr.org](http://www.ohchr.org).

Las migraciones siempre involucran o afectan de variadas formas a las personas y sus derechos, e igualmente plantean desafíos relacionados con la construcción de nuevas comunidades que reconocen y respetan la diversidad (cultural y lingüística), anclado en la equidad, la igualdad y la solidaridad. Los movimientos migratorios no se producen de manera previsible ni se producen siempre de la misma manera. Algunas familias y grupos mantienen relaciones complejas en múltiples lugares, por lo que frecuentemente transitan de un lugar a otro, en diferentes lados de las fronteras, incluso en sitios muy distantes y en comunidades con diferentes características sociales y culturales. Otros grupos humanos se mantienen con una orientación permanente al movimiento migratorio, que se refleja en su forma de vida. Tales tradiciones –muchas veces ancestrales-, desafían las formas modernas de pensar en las y los ciudadanos y sus derechos, como personas “atadas” a los Estados-Nación e irremediabilmente condicionadas por un destino dado por nacimiento o naturalización.

Los movimientos migratorios también incluyen el trasiego de dinero, ideas, lenguas y otros tipos de recursos. Las remesas, por ejemplo, constituyen un componente importante del Producto Interno Bruto de algunos países, aunque en el actual clima financiero representan un flujo muy inestable. Estos recursos también son de difícil acceso cuando se trata de estimular el desarrollo local y nacional y por lo tanto no siempre están disponibles para garantizar la justicia social.

Otras motivaciones del movimiento migratorio, como los lazos lingüísticos, culturales y sociales, no siempre se determinan con facilidad, aunque tienen un valor inapreciable y en todo caso revelan conocimientos que pueden ser socialmente aprovechados para asegurar la movilidad social y la justicia social en unas comunidades, pero no en otras. Estas determinaciones lingüísticas y culturales, sobre las que pesan diferentes valoraciones, hacen que sea difícil para las personas migrantes y refugiadas integrarse en las nuevas comunidades. Como resultado de estas dificultades, la contribución de las personas migrantes a la comunidad en su conjunto, con frecuencia es obstaculizada. De hecho, muchas veces la presencia (y en algunos casos el tamaño) de los grupos de personas migrantes y refugiadas es vista como una amenaza a las comunidades existentes, generando reacciones xenófobas y racistas.

En determinados momentos y circunstancias, enormes cantidades de personas, familias e incluso poblaciones, se trasladan voluntaria o involuntariamente a través de las fronteras territoriales. Esas migraciones actualmente se asocian con los efectos de la globalización económica, política, tecnológica y cultural, que resultan de los cambios en el estado de la economía global y de las nuevas amenazas para el orden y la seguridad mundial, que a su vez han dado lugar a grandes trastornos sociales y han provocado la fractura de las comunidades existentes e incluso de las relaciones familiares. Particularmente, en muchos países llamados desarrollados, los cuales enfrentan grandes cambios demográficos y nuevos desafíos de competitividad económica, también favorecen las políticas que buscan atraer mano de obra altamente calificada y estudiantes talentosos.

Sin embargo, con aproximadamente la mitad de las personas refugiadas del mundo que residen en las ciudades y los pueblos (UNHCR, 2009 b), debemos preguntarnos cómo estas poblaciones podrían tener acceso a la educación, así como a los programas de capacitación que les permitan contribuir de manera más significativa al desarrollo económico local y comunitario.

Pese a las considerables dificultades para recopilar datos confiables (debido a la naturaleza de la migración forzada, así como al hecho de que a menudo las leyes de inmigración fuerzan a la gente a la condición migratoria irregular se evidencia un rápido aumento en el número de personas migrantes. Un dato significativo es que 82 millones de personas migrantes en la década de 1970 (Castles y Miller, 2008, p. 5), se ha pasado a cerca de 200 millones en 2007 (que constituyen el 3% de la población mundial de 6,5 mil millones de personas).

La Oficina del Alto Comisionado para los Refugiados (ACNUR) estimó una cifra más alta, pues para el 2010 había 214 millones de migrantes internacionales en el mundo, lo que equivale aproximadamente al 3,1% de la población mundial. Casi la mitad (47%) de esta cifra son mujeres y el 44% son personas menores de 18 años (UNHCR, 2009 a, p. 2). El ACNUR estimó que el número de refugiados era de los 16 millones de personas (UNHCR, 2009 c).

Según la fuente anteriormente citada, hoy día, alrededor del 60% de las personas migrantes del mundo viven en países desarrollados. Sin embargo, estos países no siempre comparten su riqueza y en numerosos casos el disfrute de los derechos básicos de las personas migrantes es muy problemático. Por otro lado, el 80 por ciento de todos los y las refugiadas son acogidos por los países del Sur, revelando la carga desproporcionada que soportan las sociedades que menos pueden permitírselo.

Cerca del 10-15% de la migración se produce en condiciones irregulares (ILO, 2006). A pesar de esto, esta población contribuye de manera significativa al sostenimiento de sus familiares en sus países de origen. Así, por ejemplo, para 2008, los flujos de remesas se estimaron en USD 444 mil millones en todo el mundo, de los cuales USD 338 mil millones se destinaron a los países en desarrollo (World Bank, 2009). La Organización Internacional del Trabajo indica que los USD 250 mil millones de dólares en remesas en el año 2005, constituye una suma más grande que toda la asistencia oficial para el desarrollo y la inversión extranjera directa.

Para agravar esta situación, también es cierto que los países “en desarrollo” pierden alrededor de un 10-30% de las personas trabajadoras calificadas y profesionales, causado por un éxodo constante (fuga de cerebros), resultando en que los conocimientos y capacidades de las personas que migran no están más disponibles para apoyar los procesos de desarrollo económico y social de sus países.

Cualesquiera que sean las razones que motivan las migraciones forzosas, los nuevos desafíos se refieren a cómo las personas (incluidos niños y niñas), las familias y las comunidades pueden ejercer sus derechos humanos, y en particular el derecho a la educación, y también un cuestionamiento es cómo se pueden mejorar las múltiples dimensiones y las oportunidades inherentes a la diversidad.

Las mujeres, hombres, niños y niñas de todas las edades y orígenes, sean migrantes, refugiadas, apátridas, repatriados o desplazados internos, son titulares del derecho humano a la educación. Y particularmente, las poblaciones migrantes tienen derecho a recibir un tipo de educación que les permita desarrollar sus capacidades individuales y disfrutar y compartir las normas comunes de respeto y justicia social. La investigación realizada muestra que la comunidad internacional tolera fácilmente la violación de este derecho humano.

La migración de poblaciones a lo largo de las fronteras nacionales genera cada vez mayores preocupaciones. Esta población vulnerable<sup>6</sup> requiere toda la atención de la comunidad internacional y debería ser visibilizada en los objetivos fijados por la declaración y marco de acción del Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar, 2010) para el año 2015, en el cumplimiento de las obligaciones educativas nacionales e internacionales.

## **2. MARCO NORMATIVO.**

El derecho humano a la educación claramente supone el derecho a la educación gratuita y no discriminatoria, que requiere de la eliminación de todo tipo de cobros directos a las familias, tales como las tasas por matrícula, transporte, libros de texto, etc., así como de cobros indirectos (de oportunidad) relacionados con los gastos del trabajo de aula y de la actividad escolar en general.

Debemos llamar la atención sobre el principio que tutela el derecho a la educación en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), específicamente el artículo 26, señala que: a) la educación fundamental, que se refiere la educación no formal gratuita para las personas analfabetas, con un fuerte énfasis colectivo y cultural para el desarrollo humano (“educación comunitaria”), y b) la educación primaria, por ejemplo, la educación gratuita y obligatoria que, sin especificar ningún nivel, fase ni modalidad particulares, se encuentra normativamente integrada a la educación post-primaria gratuita (UNESCO, 2000 b).

El artículo 26 de la DUDH, complementado con el posterior desarrollo del derecho internacional de los derechos humanos (Tomasevski, 2006), también garantiza el derecho de los padres, madres y tutores legales, de escoger la educación de sus hijos e hijas, conforme a sus convicciones religiosas, morales o filosóficas. Los Estados, sin embargo, no están legalmente obligados a proporcionar la instrucción en línea con tales opciones (Bhabha, 2003).

El derecho a la educación ha sido posteriormente consagrado en una serie de convenios internacionales, entre ellos el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC, 1966), la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989) y, más recientemente, en la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (CTM, 1990).

En materia específica de personas refugiadas, se debe mencionar la Convención relativa al Estatuto de los Refugiados (Convención sobre los Refugiados, 1951) y su Protocolo de 1967 (artículos 4, 22), así como la Convención de la UNESCO contra la Discriminación en la Educación (1960, artículo 4).

También existe una serie de convenios regionales que contienen importantes normas relacionadas con la realización del derecho humano a la educación, en particular el Primer Protocolo (1952, artículo 2) del Convenio Europeo de 1950 para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, que da seguimiento a la Declaración Universal al integrar normativamente

---

<sup>6</sup>Igualmente preocupante, pero que no se trabajó en la investigación, son las personas desplazadas internas y los niños y niñas “dejados atrás” por los padres, madres o tutores que han cruzado los límites territoriales.

todos los tipos y niveles educativos en el derecho a la educación. Además, la Carta Social Europea de 1996 (revisada), en su artículo 17.2 (COE [Council of Europe], 1996), el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos, el Protocolo de San Salvador en sus artículos 13 y 16(OAS [Organization of American States], 1988) y la Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño, en su artículo 11(OAU [Organization of African Unity],1990).

Un número notable de las declaraciones y planes de acción también son dignos de mención, aunque éstos no implican las mismas obligaciones vinculantes para los Estados. Nos referimos a la Declaración Mundial de 1990 sobre la Educación para Todos (DMEPT), el Marco de Acción de Dakar 2000 (UNESCO, 2000 a), la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas (2000) y la Cumbre Mundial del Milenio de 2005 (párrafos 34, 43, 44) (United Nations, 2005 b).

Teniendo en cuenta las referencias anteriores, hemos observado con preocupación que, a lo largo de las décadas, la noción amplia que anteriormente se tenía sobre el derecho a la educación, ha sido re-conceptualizada restrictivamente. En los países “en desarrollo”, globalizados y empobrecidos, se han restringido normativamente la alfabetización y escolarización primaria (que va de 4 a 6 años), mientras que en los países “desarrollados” se establece como obligatoria la escolarización primaria y secundaria.

Hitos en este proceso han sido la Convención de la UNESCO contra la Discriminación en la Educación (1960), así como las declaraciones antes mencionadas. Esta reducción progresiva en el ámbito de aplicación del derecho a la educación en el Sur, ha sido criticada por su connotación utilitarista y funcional, ligada principalmente con la adquisición de habilidades básicas para el trabajo y en las labores de bajo valor añadido dentro de la división global del trabajo (Lankshear, 1998; Torres, 1999).

También observamos con preocupación que con frecuencia, especialmente desde la aprobación de la Declaración Mundial de Educación para Todos, la “buena voluntad” trágicamente ha substituido a la titularidad del derecho. Con frecuencia, el derecho a la educación ha sido reemplazado por términos jurídicamente no vinculantes, como “el acceso a la educación” (OAS, 1998, pp. 28, 49, 64). Esto coincide con un cambio general de énfasis en el maestro, hacia un enfoque centrado en el alumno, por un lado, y la redefinición de la educación, por el otro.

Aquí la educación, cuyo principal responsable de proteger y realizar es el Estado, se redefine como una mercancía antes que un bien común; según esta visión, el responsable fundamental es la o el alumno, principal consumidor. Evidentemente, este enfoque de la educación, sobre todo de cara a los amplios desafíos globales (como la sostenibilidad, la seguridad y la igualdad) es problemática.

De la misma manera, observamos que las normas e instrumentos internacionales mencionados anteriormente prestan poca atención a la situación particular de los derechos educativos de las personas migrantes y refugiadas. Lo mismo ocurre con muchos otros instrumentos, tales como el Convenio sobre los Trabajadores Migrantes (ILO, 1949), el Convenio de Ginebra relativo a la protección de personas civiles en tiempo de guerra (1950), la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Declaración sobre los Derechos

de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüísticas (1992), y la Carta Europea de Lenguas Regionales o Minoritarias (1992).

Sin embargo, podemos notar que la Convención sobre los Refugiados y su Protocolo de 1967, en sus artículos 4 y 22 (UNHCR [United Nations High Commissioner for Refugees], 2007), así como la CTM reiteran el derecho a elegir la educación y la obligación de los Estados contratantes a conceder a los refugiados el mismo trato que se otorga a los nacionales respecto de la “educación primaria”<sup>7</sup>, y para garantizar “la igualdad de oportunidades” en relación con la educación no primaria.

Esto incluye el acceso, el reconocimiento de los certificados y diplomas, la remisión de las tasas y cargos y la concesión de becas. Por otra parte, de conformidad con el artículo 28.1 de la Convención sobre los derechos del niño, “la igualdad de oportunidades” en términos del principio del mejor interés del niño y la niña, puede justificar un trato diferencial de los niños y niñas migrantes y refugiadas, como la enseñanza de la lengua materna, siempre que las medidas de no discriminación se apliquen (Bhabha, 2003, p. 210), aunque en el artículo 45.4 de la CTM no se contempla ninguna obligación para los Estados receptores proporcionen regímenes especiales de enseñanza en la lengua materna.

Además, según la Observación general N° 6 (2005) del Comité sobre los Derechos del Niño, la igualdad de trato sin distinción de nacionalidad, estatus migratorio o apátrida, también debe garantizarse a las personas menores no acompañadas y separadas (United Nations, 2005 a).

Debemos notar, sin embargo, que para algunos autores la legislación internacional aplicable a la situación de los niños y niñas migrantes independientes, sigue siendo incompleta, ya que no aborda específica y sistemáticamente las circunstancias de la mayoría de los niños y niñas migrantes no acompañados (Bhabha, 2008).

Resultan también preocupantes las dificultades que enfrentan las y los migrantes y refugiados (y sus hijos e hijas) que se encuentran en situación irregular. Existe un reconocimiento cada vez mayor de la igualdad de trato que se les ofrece, independientemente de su situación jurídica, tal como se expresa en el Convenio 143 de la OIT (ILO, 1975) sobre los trabajadores migrantes (disposiciones complementarias) (artículos 1, 9), en la CTM, en la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo de 1994 (Principio 12), y en la “Directiva Racial” de la Unión Europea del año 2000 (apartado 12) (COE, 2000). No obstante, la falta de ratificación de la CTM (que en febrero de 2010 había sido suscrita por sólo 31 de los 192 estados que conforman las Naciones Unidas, de los que casi todos son países de emigración) es un lamentable indicativo de la apatía en este ámbito.

Bien se sabe, además, que cuando los y las niñas y jóvenes migrantes y refugiados buscan oportunidades de educación y trabajo, a menudo son víctimas de trabajo forzoso, de explotación y de abuso sexual. Los instrumentos internacionales, como el Convenio 138 de la OIT (1973) sobre la edad mínima y la Carta Social Europea (revisada) (artículo 7.2) (COE, 1996), establecen los 15 años como edad mínima para la terminación de la escolaridad obligatoria y acceso al empleo. En consecuencia, la reducción cada vez mayor del derecho a la educación en la enseñanza primaria, debilita la protección de los niños y niñas migrantes y refugiados de los trabajos peligrosos. Esto se

---

<sup>7</sup>La “educación primaria” ha sido interpretada de diversas maneras. Véase Coe (1996).



relaciona con el entendimiento de que la educación puede y debe servir como una herramienta importante para proteger a los niños contra la violencia sexual y de género, el VIH/SIDA, el reclutamiento militar, la delincuencia y las drogas, entre otras cosas.

Igualmente, el acceso restringido a la educación pone en peligro los derechos que tienen las personas a construir conocimientos, habilidades y valores que pueden contribuir directamente al desarrollo de la sociedad, la existencia de la democracia, la resolución no violenta de conflictos, el respeto mutuo, la conservación ambiental y el pleno desarrollo humano), según lo expresado en la Convención sobre los derechos del niño (artículos 29, 31, 32), en la Declaración de Viena de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos y el Programa de Acción de 1993.

### **3. CUESTIONES CULTURALES Y SOCIALES.**

Dentro de las respuestas al cuestionario aplicado a los Estados y a las organizaciones, la percepción de que la diversidad cultural se deriva de los movimientos migratorios, resultó ser un asunto prominente. Esta diversidad debe ser valorada como un recurso, en lugar de ser concebida como un instrumento de división.

En las respuestas de los Estados, se encontró la reiterada declaración de que la presencia de las y los migrantes y refugiados en los sistemas educativos nacionales se podría aprovechar de manera más sistemática, con el fin de enriquecer y mejorar la educación formal y no formal, construir mejores ambientes de aprendizaje, y por lo tanto, optimizar la experiencia de aprendizaje de todos los y las estudiantes.

Por ejemplo, el Gobierno de Guyana afirma que “el sistema tiene aportes de diversas culturas”. Asimismo, las organizaciones no gubernamentales que trabajan en Latinoamérica, indicaron al autor, mediante consulta oficial que “la población migrante colombiana y la ecuatoriana puede enriquecerse mutuamente, aunque es un hecho que la respuesta del sistema educativo a la integración de las y los migrantes ha sido lenta”.

Sin embargo, siguen existiendo tensiones entre nacionales y migrantes, los refugiados y las comunidades de solicitantes de asilo. Estas tensiones suelen alcanzar niveles de xenofobia, ya que se agravan por el desconocimiento de los idiomas, las prácticas culturales y las expectativas tanto de las comunidades nacionales como de las migrantes.

El GEW, principal sindicato alemán de educadores y educadoras, ha informado al autor en las consultas relacionadas con la preparación del informe del Relator Especial sobre el Derecho a la Educación, que:

Los estereotipos y las etiquetas juegan un papel fundamental, pues los hombres con historial de migraciones que estén dentro del sistema educativo son vistos como “revoltosos” y “problemáticos”, mientras que las mujeres son estereotipadas como personas que están buscando a su futuro esposo, y por tanto, sin metas para sí mismas. Estos estereotipos provocan discriminación, tanto hacia hombres y mujeres, tanto por su condición de género como por su pasado migrantes. Con estas

etiquetas, se comienzan a configurar los eventuales trabajos y las áreas en las que se desarrollarán hombres y mujeres con historial familiar de migraciones<sup>8</sup>.

Las tensiones pueden ser exacerbadas cuando los recursos finitos se perciben como oportunidades que puede gozar una comunidad en detrimento de otra y en virtud de lo cual, la “competencia desigual” por los recursos es uno de los desafíos en el imaginario que se construye. En este sentido, un colaborador de la investigación en Liberia, señaló: “Si la educación no está distribuida equitativamente... pueden existir focos de descontento y escalada de la delincuencia”<sup>9</sup>.

También hay amplia evidencia de que las y los migrantes, refugiados y estudiantes que buscan asilo en muchos países se enfrentan a un riesgo mayor de marginación de los sistemas de educación, en comparación con las y los estudiantes nativos (UNESCO, 2010, p. 157).

El movimiento a través de las fronteras nacionales es sólo uno de muchos de los factores y mecanismos causales (sociales, económicos, culturales, físicos y psicológicos) que afectan a esta población en el ejercicio de su derecho humano a la educación. El matrimonio precoz y el embarazo, las expectativas culturales que obligan a las niñas y las mujeres a hacerse cargo del cuidado de los niños y de las tareas del hogar, la inseguridad en que viajan a la escuela, son otros ejemplos de los obstáculos que enfrentan.

La hipótesis de causalidad lineal sobre los retos que enfrentan las poblaciones migrantes para ejercer el derecho a la educación, debería evitarse a la hora de analizar su problemática, pues muchos de los factores anteriormente mencionados se combinan. y se reflejan en la baja condición socio-económica, en los patrones de clase y en la consecuente composición escolar.

Investigaciones precedentes sugieren que una concentración de estudiantes no nativos en cualquier escuela puede ir en detrimento de los resultados educativos (Nusche, 2009, p. 9). Lo que sigue siendo evidente, es que muchas familias de migrantes y refugiados no tienen acceso a educación de buena calidad (Nusche, 2009; UNESCO, 2010).

Debemos poner de relieve los problemas que enfrentan las familias en las zonas afectadas por los conflictos bélicos, especialmente los que sufren las personas con rentas precarias. Al respecto, un refugiado afirmaba que: “La escasez de alimentos fuerzan a los padres y madres a utilizar a sus hijos a trabajar”, mientras que otro indicaba que: “Un estómago vacío no tiene oídos”<sup>10</sup>. En tales contextos, la alimentación y la vivienda son prioridad sobre el pago de las tasas de educación (cuando se aplican) y de los costos indirectos que se cargan a las familias.

Los Estados, la sociedad civil y los organismos internacionales han tratado de abordar algunas de las cuestiones anteriormente señaladas, motivo por el cual, derivadas de algunas buenas prácticas, deseamos señalar tres ejemplos de cómo fortalecer las oportunidades educativas y la calidad en todos los grupos en las comunidades desfavorecidas (McNair, 2009, p. 49).

Algunos Estados europeos han tabulado los fondos adicionales de acuerdo a las características socio-demográficas de la población estudiantil. Al tratar de impedir la “fuga” de la clase media nativa de los

---

<sup>8</sup>Munoz, Vernor. The right to education of migrants, refugees and asylum seekers. UN. A/HRC/14/25, 16 abril 2010.

<sup>9</sup>ibidem

<sup>10</sup> ibidem

distritos del centro urbano, poblados con una alta proporción de comunidades étnicamente diversas, Suiza se ha centrado en mejorar la calidad de las escuelas multiétnicas existentes, mediante la introducción de un modelo generalizado de control de calidad. En Ecuador, las organizaciones de derechos humanos y las ONG internacionales han colaborado en la organización de talleres inclusivos para diseñar y aplicar “códigos de convivencia” basados en el respeto a la diversidad, la solidaridad, la equidad y la justicia.

Ciertamente, la segregación puede tomar muchas formas, pero invariablemente resulta en la discriminación e impide por lo tanto la movilidad social a través de la educación (Crul y Schneider, 2009, p. 11-12). En este sentido, el agrupamiento y el seguimiento de las habilidades dentro de los entornos de aprendizaje, se puede basar en una variedad de factores, que incluyen los antecedentes socio-económicos, el origen étnico y la condición migratoria. El agrupamiento y seguimiento tempranos han demostrado un impacto negativo en el rendimiento escolar de las y los estudiantes migrantes, así como de aquellos y aquellas que tienen origen migrante (Muñoz, 2006). En particular, las y los migrantes tienen más probabilidades que sus compañeros nativos a ser “diagnosticados” como personas con “necesidades especiales”, por lo que son referidos a escuelas de educación especial, a las que generalmente asisten personas con discapacidades intelectuales.

En otro particular, las respuestas al cuestionario que se aplicó en la preparación del informe que da base a este artículo señalan la falta de información y sensibilización de las personas migrantes y refugiadas sobre sus derechos, especialmente aquellas medidas estatales que protegen el derecho a la educación. Esta información confirma la necesidad de entender que los derechos humanos no sólo se garanticen, sino que además se promuevan y divulguen. Es esencial, por lo tanto, para proporcionar información y brindar apoyo logístico a las poblaciones migrantes y refugiadas, fortalecer las capacidades institucionales de las agencias del gobierno encargadas de atender las necesidades de estas personas. Las actividades pueden incluir, por ejemplo, visitas a domicilio y la instalación de puestos de información en los espacios, así como poner en funcionamiento líneas directas de información y asesoría, en los idiomas relevantes para la población migrante y refugiada.

Es importante también señalar la discriminación que sufren las personas migrantes y refugiadas que viven con una discapacidad. Estas personas generalmente no son consideradas en las investigaciones actuales, ni constituyen un foco de atención en las respuestas ofrecidas al cuestionario, lo cual ya es de por sí sintomático.

Si bien el objetivo principal de la investigación se centra en las y los migrantes y refugiados de “primera generación” que se encuentran marginados, hemos tomado debida nota de los hallazgos de algunas investigaciones recientes que confirman -como las realizadas por el Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)- las conclusiones relativas la discriminación estructural (sociales, políticas e institucionales) que sufren los inmigrantes de segunda generación en la educación.

La investigación de los problemas educativos de los inmigrantes de segunda generación es lamentablemente escasa. Consideramos, por tanto, que la base para la interacción social positiva es la educación intercultural. La dimensión intercultural de la educación confirma la interdependencia entre la educación y otros sistemas sociales, en particular los situados en el nivel de la comunidad, y como tal es el medio para el avance y la incorporación de los principios de la diversidad, el respeto y la solidaridad (Essomba, 2007, p.11).

#### 4. SOBRE EL IDIOMA Y EL CURRÍCULO.

Las cuestiones sociales y culturales se encuentran intrínsecamente ligadas al idioma y al currículo. Se ha escrito mucho sobre este tema, sobre todo en Europa y en general en los países de la OCDE, en donde se han explorado a profundidad los temas de adquisición idiomática para las y los migrantes.

Sin embargo, la investigación no es suficiente en relación con los efectos de la migración en los contenidos curriculares. Un tema común en los materiales estudiados, así como en las respuestas al cuestionario, es que hay tres principios rectores que contribuyen significativamente al desarrollo de los programas fundamentales y de calidad lingüística y culturalmente relevante, a saber:

- los programas deben estar arraigados en el marco de los derechos humanos;
- las consultas con las personas refugiadas y migrantes, incluyendo niños y niñas, padres, madres, tutores y líderes comunitarios, debe ser la norma en la planificación, el diseño, la implementación y la evaluación de los procesos educativos, y
- el enfoque de inclusión y aprendizaje colectivo con una mínima segregación de grupos y clases, debe ser fuertemente estimulado.

En la actualidad existe un amplio reconocimiento de que usar un idioma en el hogar, diferente del utilizado en la escuela, va en detrimento de los logros de aprendizaje y de la integración comunitaria en general (UNESCO, 2010, p.49). Por este motivo, las políticas públicas y las respuestas pedagógicas requieren de la capacitación y entrenamiento en el idioma del país huésped, junto con la preservación de la lengua materna. Este requisito fue reconocido en muchas respuestas al cuestionario, por ejemplo, el Gobierno de Chipre, por ejemplo, indica que una de las necesidades más importantes de los migrantes, refugiados y solicitantes de asilo es la preservación de su lengua materna, costumbres y cultura.

En Panamá se afirma que “no hay programas especiales para asuntos de idioma. Los profesores, voluntariamente ofrecen ayuda con clases particulares de inglés, traducciones o explicaciones más detalladas sobre lo estudiado”, mientras que en Estonia se indica que “el idioma es la primera gran barrera para los migrantes que desean estudiar” y en Moldava se señala que: “casi todos los cursos se imparten en el idioma oficial”.<sup>11</sup>

Estamos también de acuerdo con aquellos que ven la diversidad en el lenguaje dentro de un Estado como un recurso nacional, por lo que debe invitarse a los Estados promover la diversidad y la concordia intercultural. Somos conscientes de la existencia de diversos enfoques para abordar esta cuestión crucial y deseamos ofrecer dos que resultan particularmente ilustrativos. En Suecia, los refugiados y solicitantes de asilo entre 7 y 16 años de edad, tienen derecho a la educación bilingüe y los municipios están obligados a ofrecer clases de lengua materna y el sueco como segunda lengua.

Dinamarca, por su parte, promueve una política de co-educación en la que los niños y niñas bilingües y monolingües aprenden juntos. Las y los niños migrantes pueden recibir hasta dos años de instrucción básica de danés como segunda lengua, en clases o equipos separados, hasta que estén

---

<sup>11</sup>Munoz, Vernor. The right to education of migrants, refugees and asylum seekers., op cit.

preparados para las clases regulares. La “estimulación del lenguaje obligatorio” para los niños y niñas bilingües se inicia a los tres años y con el apoyo de materiales gratuitos proporcionados por la municipalidad.

Deseamos señalar la utilidad de una educación de calidad en la primera infancia, pues se sabe que desempeña un papel importante en la compensación de las desventajas sociales, económicas e idiomáticas (UNESCO, 2010, p.49-50)<sup>12</sup>. En realidad, las intervenciones estatales, intergubernamentales y de la sociedad civil, varían notablemente en los diferentes grupos de edad, así como en materia de balance de género, intensidad y el lugar donde se encuentran las y los destinatarios.

Lamentablemente, el seguimiento y la evaluación de las intervenciones es limitada y, según se desprende de la evidencia, su “éxito” no es en absoluto coherente<sup>13</sup>, motivo por el cual debe instarse a un mayor intercambio de buenas prácticas para recalcar la importancia de las respuestas regionales a sus necesidades<sup>14</sup>. Las regiones podrían también considerar el desarrollo de una dimensión global en los planes de estudios de los países. Esto ayudaría a estimular la conciencia acerca de la situación que viven los países vecinos y con ello promover una mayor comprensión y crear las bases para el aprendizaje mutuo dentro de la región.

En el caso de los campamentos de personas refugiadas, aunque el idioma y currículo que idealmente se debe utilizar es el del país de origen (UNHCR, 2003, p.11), los Ministerios de Educación deben participar en una amplia consulta y actuar en consecuencia para garantizar que se utilice el currículo más adecuado. El contenido de la educación formal y no formal para el aprendizaje de las personas refugiadas y solicitantes de asilo albergadas en los campamentos, debe tener como objetivo transmitir mensajes clave para el soporte vital (incluyendo información sobre las minas terrestres, bombas racimo, evacuación rápida, basada en las aptitudes educación para la salud, resolución de conflictos, normas humanitarias, protección de niños y niñas, etc.), además de la preparación para la integración local, repatriación o reasentamiento (INEE y MSEECCR, 2004, pp. 58-59; UNHCR, 2008, p. 297).

## 5. DOCENTES.

Con respecto al disfrute del derecho a la educación, las instituciones educativas y su personal se encuentran inmersas en las directrices de la política nacional y los programas educativos, así como en las expectativas de los hogares.

---

<sup>12</sup> Ejemplos ilustrativos son vistos en los EE.UU., Francia, Holanda y Nueva Zelanda.

<sup>13</sup> Hemos tomado nota con interés de la investigación, destacada por el gobierno de Chipre, sobre la eficacia del programa de formación intensiva para estudiantes bilingües, actualmente implementado en 31 escuelas secundarias. Por el contrario, hay evidencia de que en Noruega el 20% de los estudiantes migrantes se colocan en grupos especiales de enseñanza de idiomas al iniciar la escuela y en la mayoría de los casos, los niños migrantes en Suiza no se consideran preparados para entrar en las clases ordinarias, por lo que se encuentran aún en estos grupos después de dos años (Campo et al., 2007). Por otra parte, la evidencia de varios países muestra que ponerse al día a través de clases especiales a menudo requiere que los estudiantes se pierda el plan de estudios regular (Karsten, 2006; UNESCO, 2010, p.49).

<sup>14</sup> Un ejemplo es la Declaración de Managua realizada por la unión educativa del ALBA, Caracas, Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior

Reconocemos que los procesos de nivel intermedio que unen el individuo y la sociedad impactan tremendamente en el rendimiento de las y los estudiantes, y por lo tanto afecta el derecho a la educación para las y los migrantes y refugiados (NESSE, 2008).

La escasez de docentes es un gran obstáculo para el acceso y la calidad de la educación para la población migrante y refugiada y, asimismo las aulas hacinadas e inmanejables incrementan la exclusión y deserción de estudiantes. Especialmente en los países “desarrollados”, las escuelas con una gran proporción de migrantes a menudo son las menos favorecidas en términos de financiación y de personal cualificado.

En los campamentos de personas refugiadas, la baja y/o inadecuada compensación salarial animan a las y los docentes a trabajar para las ONG o para las escuelas fuera de los campamentos, en lugar de hacerlo para escuelas ubicadas en ellos o en comunidades de refugiados.

En la mayoría de los países, los y las docentes carecen de la formación pedagógica, psicológica y didáctica para responder adecuadamente a los desafíos multilingües, multiculturales y multiétnicos de las y los estudiantes. Esto es particularmente problemático cuando se trabaja con los estudiantes traumatizados por los conflictos, los desastres por eventos naturales y la violencia. En Filipinas, por ejemplo, docentes, niños y niñas usualmente reciben apoyo de especialistas y del personal de orientación. En los campamentos de refugiados, los problemas se complican aún más porque el maestro o maestra generalmente tiene poca experiencia y formación.

La contratación docente sigue siendo un problema grave que debe abordarse, teniendo en cuenta las consecuencias para quienes se encuentran marginalizados de las oportunidades educativas. Muchos y muchas abandonan su profesión a consecuencia de los enormes desafíos sin atender, generan frustración.

La falta de educación adecuada tiene relación con las bajas expectativas de los y las docentes y los estereotipos que pesan sobre las minorías culturales, que a menudo conducen a la discriminación. De acuerdo con un sindicato de educadores que se consultó, en los sistemas educativos segregacionistas, tales estereotipos pueden desalentar y empujar a los niños y niñas migrantes y refugiadas a matricularse en escuelas de educación especial.

La oferta de cursos de formación intercultural y la realización de conferencias y seminarios de sensibilización para docentes, son actividades necesarias e importantes, que deberían formar parte de la agenda mensual de las autoridades a cargo de la educación. En Dinamarca, por ejemplo, la formación del profesorado incluye la teoría cultural y la investigación sobre el multiculturalismo. En Letonia, el proyecto “El Maestro en el Ambiente Intercultural” ha tenido como objetivo formar al profesorado en la comunicación intercultural y la tolerancia, aunque se trata de cursos opcionales y voluntarios.

Del mismo modo, mientras que la educación intercultural puede jugar un papel importante en la política educativa y planes de estudio, en la práctica el tema no siempre recibe una alta prioridad en la formación docente. Acogemos con especial satisfacción iniciativas tales como las realizadas por el Gobierno de Portugal, cuyo Plan Nacional para la Integración de los Inmigrantes 2007-2009

contiene 12 medidas en el ámbito de la educación, entre ellos: “Formación del profesorado en Interculturalidad” ([http://www.acidi.gov.pt/docs/PII/PII\\_Ing.pdf](http://www.acidi.gov.pt/docs/PII/PII_Ing.pdf)).

En Finlandia, el programa de formación docente introducido en 2001, declara la formación relacionada con las minorías lingüísticas y de las poblaciones migrantes, como un área prioritaria para el desarrollo profesional docente. Por su parte, el Gobierno de Corea afirma que la educación multicultural es un componente integral de los programas de formación docente. A partir de 2009, 10 profesores universitarios ofrecieron el curso denominado “Introducción a la Educación Multicultural”.

Finalmente, se puede mencionar que muchos sistemas escolares nacionales son resistentes o están haciendo progresos lentos para adaptar la enseñanza y los métodos de aprendizaje a las necesidades de los y las estudiantes migrantes y refugiadas. Existen obstáculos estructurales que dificultan la coordinación nacional. Muchos programas de formación y capacitación docente se encuentran descentralizados, mientras que las universidades tratan de ejercer su autonomía.

## 6. ACREDITACIÓN.

La acreditación, el reconocimiento de los aprendizajes, las habilidades y experiencias, afecta el pasado común, presente y futuro de los pueblos, y afecta también directamente a la educación nacional y los sistemas de clasificación.

Somos conscientes de que algunos Estados y regiones promueven el reconocimiento recíproco de los aprendizajes. Sin embargo, la tendencia es a centrarse en títulos, certificados y calificaciones académicas<sup>15</sup>. La educación no formal pasa desapercibida; en algunas ocasiones es reconocida pero su convalidación problemática, lo que puede conducir a la denegación de acceso a las escuelas (Ensor, 2010)<sup>16</sup> y/o provocar una inserción inadecuada al mercado laboral.

Las desventajas implícitas en esta situación se dejan sentir a nivel individual, local, comunitario, nacional, regional e internacional. Éstas han tenido como efecto la inhibición de la integración y la cohesión social (Hernes y Martin, 2008), y han provocado mayor discriminación y desventajas en la inserción en el sistema educativo de las poblaciones migrantes y refugiadas.

Por ejemplo, el requisito de presentación de documentación nacional para la matrícula en los programas educativos, discrimina directamente a las personas refugiadas (quienes debieron huir de sus hogares sin sus documentos) y a los y las migrantes en condición irregular. En Surinam, “se solicitan varios requisitos para las y los migrantes que deseen ingresar al sistema educativo en cualquiera de sus niveles: el y la estudiante debe estar registrado como migrante en el registro público, debe conseguir un permiso de parte del Ministerio de Justicia y Policía”<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup>También reflejado en el derecho internacional. Por ejemplo, el artículo 22 de la Convención sobre el estatuto de los refugiados (1951). Los Estados Contratantes concederán a los refugiados el trato más favorable posible y en todo caso no menos favorable que el concedido a los extranjeros en general en las mismas circunstancias con respecto a... el reconocimiento de certificados de estudios extranjeros, títulos, grados.

<sup>16</sup>Relacionado con esto es la falta de acreditación oficial de las escuelas de ejecución de migrantes y refugiados, creada como una respuesta a la falta de oportunidades y acceso a la educación general.

<sup>17</sup>Munoz, Vernor. The right to education of migrants, refugees and asylum seekers., op cit.

En Panamá, según informa el Servicio Jesuitas, “el estudiante o sus padres deben presentar el historial educativo autenticado, y deben tener el status migratorio adecuado” y, según esta misma organización, en Venezuela, “se debe presentar fotocopia de la partida de nacimiento y fotocopia de la identificación del padre, madre o encargado, para todos los años, y para niveles de educación diversificada”<sup>18</sup>.

## **7. APRENDIZAJE PARA LA VIDA.**

El marco legal y normativo presentado anteriormente evidencia el carácter minimalista de la educación, cuyas obligaciones muchas veces se reduce a la enseñanza primaria y secundaria obligatoria en los países desarrollados y de la escolaridad primaria obligatoria en el mundo en desarrollo.

Sin embargo, paradójicamente, existe un consenso político que busca la ampliación del “aprendizaje permanente”. Por supuesto que aplaudimos este enfoque, debido a las posibilidades que ofrece a la noción de aprendizaje colectivo (Holford; Jarvis y Griffin, 1998, p. ix). Somos conscientes de las críticas que apuntan a la reducción de este ideal al tenor del instrumentalismo económico, pues se concentra en la acreditación académica en lugar de las capacidades de aprendizaje.

La exclusión de las personas migrantes y refugiadas de las oportunidades de acceso a la educación a lo largo de la vida, podría sumar a los procesos de marginalización. Si el aprendizaje se considera en términos de las credenciales oficiales y no en función de las capacidades actuales y de los aprendizajes previos, se incurre en el riesgo de ignorar muchos conocimientos sustantivos que las personas han construido durante sus vidas, lo cual pone en peligro las posibilidades de inclusión social de las personas y desperdicia el aporte que pueden ofrecer las personas migrantes.

A menos que los programas de aprendizaje puedan centrarse en el potencial emancipatorio de la educación y el aprendizaje colectivo, se correrá el riesgo de dejar atrás a un importante sector de la población mundial (Field, 2008, pp. 113-143). El nivel socio-económico precario, la migración, la discapacidad y el género son factores clave que inciden en la exclusión de la educación de las poblaciones migrantes y refugiadas.

La inserción al sistema educativo no puede desvincularse de la legislación migratoria. En ocasiones, las leyes migratorias provocan condición de irregularidad, lo cual genera dificultades y conflictos para que las poblaciones migrantes y refugiadas ejerzan plenamente el derecho a la educación.

La información suministrada a través del cuestionario confirmó la existencia de conflictos en este ámbito, como la detención de niños y niñas migrantes en su camino a la escuela, por parte de la policía y sobre la base de su estatus migratorio. De igual manera, se citan casos en que se condiciona la matrícula escolar a la presentación de documentos que acrediten la residencia permanente e incluso otros como la certificación de nacimiento autenticada<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup>ibidem

<sup>19</sup>Alternativa y adicionalmente, en algunos países las escuelas pueden ser obligadas a informar a las autoridades policiales, del estatus migratorio de sus estudiantes.



Las barreras legislativas, políticas y prácticas, como aquellas que evitan la inclusión en las actividades comunitarias, llevan implícito el mensaje que las personas no son bienvenidas y que deben encontrar formas de sobrevivir sin ser incluidas. En este sentido, resulta fundamental que los Estados que no han constitucionalizado el derecho humano e incondicional a la educación, tomen medidas urgentes para hacerlo. Dos ejemplos son indicadores de mejores prácticas en este sentido: Venezuela, que se define tradicionalmente como un país de inmigración, garantiza el derecho irrestricto a la educación en todos los niveles mediante su Constitución, de modo que las personas migrantes tienen derecho a la educación gratuita desde la primera infancia hasta el nivel superior. Las escuelas están expresamente obligadas a permitir el registro de niñas y niños indocumentados.

Por su parte, el gobierno de Portugal subraya que la legislación nacional explícitamente incluye en las oportunidades educativas, a niñas y niños migrantes y refugiados en condición irregular. Para garantizar su derecho, se ha creado concomitantemente un registro especial para las personas menores de edad en condición migratoria irregular.

Es evidente que en algunos contextos las personas migrantes y refugiadas tienen la oportunidad de participar en programas de educación no formal y profesional, algunos de los cuales son proporcionados por los Estados y también, con frecuencia, por las ONG's. En este sentido, las iniciativas de las ONG's en la frontera entre Tailandia y Myanmar, han incluido la formación profesional de las mujeres migrantes trabajadoras no calificadas, los programas de los trabajadores de la salud y la formación docente de personas migrantes que desean laborar como maestros y maestras en escuelas de migrantes. En Sudáfrica, varias ONG's ofrecen capacitación en el idioma y en habilidades vocacionales. En Marruecos se ofrecen cursos de aplicaciones tecnológicas y de idiomas, así como talleres de bienvenida para mujeres migrantes.

El valor de dichos programas es ampliamente reconocido, sobre todo si cuentan con financiamiento adecuado y sostenido, seguimiento y evaluación. Sin embargo, como los programas de educación no formal no obedecen a obligaciones legalmente establecidas para la mayoría de los Estados y son a menudo geográficamente y temporalmente limitados, los campamentos de refugiados que se encuentran alejados de las zonas urbanas casi siempre permanecen sin apoyo educativo, lo cual refuerza la necesidad de que agencias nacionales e intergubernamentales les ofrezcan programas de educación no formal.

El aprendizaje a lo largo de la vida se puede entender de diferentes maneras. Sin embargo, cuando se considera de manera integral, hay relativamente pocos modelos establecidos que permiten aplicar formas socialmente inclusivas de educación permanente (Holford, Jarvis y Griffin, 1998, p. viii), sobre todo cuando el tema se atiende a través de la perspectiva de la migración. El aprendizaje a lo largo de la vida permite a las personas construir capacidades para hacer frente a sus necesidades integrales, por lo que la inclusión social y educativa<sup>20</sup> constituye un imperativo para la cohesión social en momentos de recesión económica.

---

<sup>20</sup>Es bien sabido que los programas de inducción temprana ayudan en el proceso de inclusión.

El aprendizaje a lo largo de la vida trasciende la educación formal y se mueve más allá de la educación post-obligatoria y de la formación profesional. En este sentido, el valor intrínseco del aprendizaje cultural y lingüísticamente apropiado de la primera infancia, (sobre todo cuando tiene apoyo y seguimiento) está muy bien identificado, así como su papel en la compensación basada en la consideración de las desventajas sociales, económicas y en el idioma<sup>21</sup>. En este sentido, una preocupación, es la inconsistencia de la política pública y el suministro educativo, sobre todo en los campos de refugiados, como consecuencia de la falta de fondos de la calidad y cantidad de programas de educación preescolar. Esta inconsistencia contribuye directa e indirectamente a la marginación perpetua de las personas.

La normativa y la inversión se centran tradicionalmente en la educación primaria e impactan negativamente la calidad, la accesibilidad y la disponibilidad de la educación post-primaria y terciaria. Ofrecemos dos ejemplos que ilustran este punto. En primer lugar, y claramente visible en los campamentos de refugiados que dependen de la cooperación internacional, es la falta de infraestructura post-primaria adecuada, así como de materiales didácticos y de personal docente calificado y especializado. En segundo lugar -que dicho sea de paso corresponde a una de las respuestas recurrentes al cuestionario- está la búsqueda de educación post-primaria y terciaria, que continúan sin contar con apoyo específico.

Las barreras sistémicas e individuales a la educación post-primaria<sup>22</sup> y terciaria contribuyen a la perpetuación y a la consolidación de las desventajas educativas en general. En estrecha relación con esto, se encuentra la creciente percepción de que una educación post-primaria y superior de calidad para las personas migrantes y refugiadas en los Estados que han sufrido conflictos, y particularmente en los estados frágiles, es fundamental el impulso de la recuperación de las escuelas del conflicto, para así lograr un desarrollo más estable en el largo plazo (Rose y Greely, 2006).

Instamos a los Estados, en consecuencia, así como a los donantes y los organismos intergubernamentales, a mirar más allá de la provisión de educación primaria y concentrarse en un trabajo de colaboración y creatividad, con la participación de la sociedad civil, para superar estos y otros obstáculos. Por ejemplo a través del aseguramiento de un mayor acceso a la ayuda financiera, incluyendo becas, acompañada por el establecimiento y la aplicación de una política clara e inequívoca de la educación superior inclusiva de todos los alumnos potenciales.

## **8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.**

Es necesario recordar a los Estados que los sistemas educativos deben cumplir con las obligaciones establecidas en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención sobre los Derechos del Niño y en los objetivos de la Declaración Educación para Todos.

Fundamentalmente, estos sistemas deben ser capaces de respetar y promover la diversidad, sobre la base de una comprensión global de las necesidades humanas. Del mismo modo, es posible reconocer

---

<sup>21</sup> Ver la Declaración de Managua. Por la unión educativa del ALBA, Caracas, Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior.

<sup>22</sup>Según Foundation for the Refugee Education Trust (2003) hay todavía una discrepancia significativa entre la matrícula de refugiados en la escuela secundaria - 7 por ciento - y el registro promedio de los nacionales - el 18 por ciento - en los países menos desarrollados.

que las normas de derechos humanos “no abordan suficientemente la cuestión de las obligaciones vinculantes de los Estados de adoptar medidas positivas” y “son muy poco claras cuáles de las distinciones que se realizan entre las y los migrantes y las y los nacionales son admisibles y cuáles no” (Kälin, 2003, p. 282).

Sin embargo, estamos convencidos de que el derecho humano a la educación para las personas migrantes y refugiadas no debe ser contencioso, a pesar de que muchas veces sea controvertido y la disputa se centre en la naturaleza del derecho en sí mismo considerado.

A pesar de ser un “derecho habilitante”, en la práctica el derecho a la educación se ha convertido en un “derecho derivado”. Siguiendo la misma lógica, por ejemplo, podríamos preguntarnos si el derecho al desarrollo, a la seguridad económica y el derecho a la vida podrían considerarse subordinados al derecho a la propiedad privada y a las tasas de ganancias de las empresas (Harvey, 2005, p.182).

Esto apunta a la existencia de dos regímenes jurídicos para la educación, irreconciliables y en constante conflicto: por un lado, el derecho internacional de los derechos humanos define la educación como un derecho humano, mientras que por otro lado, el derecho internacional del comercio, la considera como un servicio, es decir, como una mercancía<sup>23</sup>. Este último régimen ofrece poco margen para avanzar en la concepción y funcionamiento de mecanismos que permitan la realización de un sistema educativo basado en los derechos humanos.

Debemos reconocer que el cumplimiento de las obligaciones gubernamentales implicadas en la garantía del derecho a la educación, depende en mucho, aunque no exclusivamente, de la voluntad política (Bhabha, 2008; UNICEF, 2008). La escasez de recursos, el pago de la deuda externa e interna o las “sucesivas crisis económicas”, generalmente figuran entre las razones que se alegan para justificar el incumplimiento gubernamental en torno a su obligación de respetar, realizar y promover el derecho humano a la educación. Por supuesto, se trata de excusas inaceptables.

Deseamos recordar que la adaptabilidad y aceptabilidad son componentes fundamentales del derecho humano a la educación. Por esta razón, es esencial que todos los Estados avancen en la implementación de modelos de educación intercultural e inclusiva que hagan posible el establecimiento de prácticas pedagógicas que promuevan el respeto a la diversidad. También es fundamental que los alumnos y alumnas entiendan, validen y respeten la diversidad cultural y de esta manera se comprometan con un cambio sustantivo en la lucha contra la discriminación.

También resulta fundamental la necesidad de que los Estados fomenten en todos los espacios educativos y en todos los entornos de aprendizaje, sean formales o no formales, la conciencia de que la diversidad cultural y lingüística es un recurso con el que las personas y los grupos pueden construir comunidades fuertes y sostenibles de apoyo mutuo.

Los mecanismos para la aplicación del derecho a la educación se encuentran todavía en fase embrionaria y frágil de su desarrollo. Ausentes en esta primera fase son las oportunidades para las y

---

<sup>23</sup>La educación figura entre el catálogo de productos de la Organización Mundial del Comercio.

los migrantes y refugiados, quienes siguen sin estar representados en la búsqueda de cambios en las prácticas educativas y en el contenido curricular. El derecho a la educación debe ir más allá de primaria, especialmente si la discriminación sistemática puede ser medida entre determinados grupos sociales en la sociedad, como sugiere el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), en relación con la población migrante.

El ejercicio de las y los migrantes y refugiados de sus derechos humanos (es decir, de los derechos al trabajo, la vivienda, y la educación, entre otros) “es significativamente limitado o imposible, porque través de sus leyes o prácticas administrativas el Estado mismo es quien establece las desventajas que pesan sobre ellos y ellas en estas áreas” (por ejemplo, si determinados puestos de trabajo sólo pueden ser ocupado por los nacionales, o si los requisitos legales que favorecen el acceso al mercado de la vivienda es más difícil para las familias extensas).

Es evidente que la disposición y el ejercicio de la educación inclusiva por sí sola no pueden hacer frente al desafío de justicia social, que es inherente a la migración. La educación inclusiva no es más que un componente central de la respuesta nacional e internacional que se requiere. Pero su ausencia, sin embargo, significa que la justicia social sigue estando fuera de nuestro alcance. Por lo tanto, las siguientes recomendaciones deben ir acompañadas y deben satisfacer la necesidad de desarrollar e implementar políticas sociales de gran alcance, que tengan como fin proteger a las personas migrantes y refugiadas de los factores económicos adversos y de las consecuencias sociales inherentes a su vulnerabilidad en el ejercicio de su derecho a la educación (Sabates-Wheeler y Waite, 2003, p.12).

En cuanto al marco jurídico y normativo, consideramos que:

- Para garantizar la eliminación de la discriminación y el éxito de la inclusión y la justicia social para las personas migrantes y refugiadas, las fronteras normativas del derecho a la educación tienen que ser desplazadas hacia la inclusión de todos los tipos y niveles de educación;
- Aunque puede haber Estados que conceden el derecho a la educación para las personas migrantes y refugiadas, a pesar de que no han ratificado los instrumentos internacionales (Gutierrez, 2010), instamos a los gobiernos de los países receptores de personas migrantes, a firmar y ratificar estos instrumentos jurídicos;
- El desarrollo de mecanismos que permitan el seguimiento de la aplicación de la legislación vinculante y de las obligaciones respecto del derecho a la educación para las personas migrantes y refugiadas, se percibe como una necesidad urgente;
- La Conferencia Internacional sobre la Población y Desarrollo (1994) identificó la migración como consecuencia de importantes transformaciones económicas mundiales (UN, 1995). A este respecto, preocupa el hecho de que la mitad de los niños y niñas que se encuentran fuera de la escuela en el mundo - 39 millones - viven en zonas afectadas por conflictos (Save the Children, 2007). Por otra parte, el 80 por ciento de todos los y las refugiadas son acogidos por los países del mundo en desarrollo, lo que revela la desproporcionada carga que asumen los que menos pueden permitirselo (UNHCR, 2009 a)<sup>24</sup>, por lo que se requiere el aumento de la cooperación internacional y el reparto de responsabilidades, tal como se pide en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y en el Marco de Acción de Dakar aprobado por la UNESCO en 2000. Como el

---

<sup>24</sup><http://www.alertnet.org/thenews/newsdesk/124516153829.htm>.

subdesarrollo es una “causa principal” de la migración, es imprescindible el apoyo a los gobiernos para la realización del derecho al desarrollo (Chimni, 2003, p. 257, 264);

- Se percibe también la necesidad crucial de que los Estados, los donantes, los organismos internacionales y la sociedad civil colaboren mutuamente, ya que los movimientos migratorios continuarán produciéndose y seguirán definiendo nuestro mundo globalizado. El objetivo común de esta colaboración debe ser, entonces, construir y mantener la cohesión y resiliencia de las comunidades, de modo que puedan adaptarse a los cambios.

Con este fin, recomendamos que el intercambio de buenas prácticas sea cada vez mayor, y como mínimo, procurar lo siguiente:

- Fomentar en todos los entornos de aprendizaje, tanto formales como no formales, la visión de que la diversidad lingüística y cultural es un recurso que permite a las personas, a los grupos sociales, construir comunidades fuertes, colaborativas y sostenibles;

- Desarrollar estrategias educativas que fortalezcan las capacidades de las comunidades marginalizadas en su conjunto, mientras se atienden las necesidades educativas específicas de las personas migrantes y refugiadas. Estas estrategias deben mirar hacia la centralidad de los aprendizajes a lo largo de la vida, que se sustentan en el reconocimiento prioritario de la integración educativa temprana y de la valoración de los conocimientos previos de las personas;

- Incrementar la atención idiomática y cultural de la primera infancia, así como a la educación primaria, post-primaria y terciaria, de manera que responda a las necesidades de desarrollo de las regiones y a la comprensión entre los pueblos;

- Integrar el marco de derechos humanos (incluidos los temas de protección y los códigos de conducta de los y las docentes) (INEE, 2008), dentro del currículo y los planes de estudio individual;

- Ofrecer en las escuelas regulares, sin crear grupos separados, programas de tutoría que apoyen el aprendizaje del idioma del país huésped y, de ser necesario, de otras áreas del conocimiento;

- Poner a disposición y divulgar información y materiales sobre los sistemas educativos (y programas de bienestar estudiantil) basados en derechos humanos, así como de las oportunidades y responsabilidades de la población, en los idiomas que puedan ser comprendidos por las personas migrantes;

- Mejorar los sistemas nacionales de vigilancia en materia de acceso a la educación y de resultados del aprendizaje de las personas migrantes y refugiadas, incluyendo los datos sobre paridad de género y discapacidad. Éstos deben incorporar información sobre el idioma utilizado en el hogar y la lengua de enseñanza de las instituciones de educación a las que el y la estudiante anteriormente atendió, con el fin de supervisar el desarrollo del lenguaje;

- Promover el desarrollo de sistemas regionales e internacionales de cualificación, que incorporen el reconocimiento recíproco y automático de los logros de aprendizaje informal y formal. Esto debe acompañarse de mayor investigación sobre las soluciones posibles y viables a los problemas de equivalencias en los ambientes de aprendizajes y lugares de trabajo;

- Cerrar los vacíos en investigación, promoción y sensibilización acerca de la experiencia educativa y necesidades de: (i) las personas migrantes y refugiadas con discapacidad; (ii) las mujeres de estos grupos, (iii) los y las migrantes de segunda generación, y (iv) las personas menores de edad no acompañadas solicitantes de asilo. Adicionalmente, las y los maestros que trabajan con las poblaciones migrantes y refugiadas tienen necesidad de un fuerte apoyo, relacionado con las nuevas estructuras de organización y nuevas formas de enseñanza, por lo que requieren de acciones estatales que vayan más allá de la perspectiva del docente y que significan la puesta en práctica de medidas que

combatan la segregación en las comunidades (NESSE, 2008, pp. 48-52). Más concretamente esto implica:

- Aumentar la contratación de docentes altamente competentes, así como de docentes con origen migrante, de modo que se pueda facilitar más eficazmente el apoyo pedagógico individualizado (planes de estudio individual), especialmente en las guarderías, jardines de infantes y en la primaria, poniendo énfasis en el aprendizaje del idioma<sup>25</sup>;
- La educación multi e intercultural debe ser parte integrante de los programas de formación docente (incluyendo la sensibilización, la socio-lingüística, las habilidades de comunicación y la competencia intercultural). El servicio de formación especializada debe ser obligatorio y tener lugar durante la jornada laboral, para evitar el aumento de la carga de trabajo de las y los docentes;
- La enseñanza en equipo y el apoyo del o la docente por personal especialista, así como el asesoramiento en diferentes formas y por diferentes actores (por ejemplo, estudiantes de educación superior o la implementación de modelos de conducta de origen migrante) (Crul y Schneider, 2009), pueden mejorar el rendimiento escolar;
- En contextos de refugio, la capacitación para tratar con las y los estudiantes traumatizados es muy necesaria, al igual que el apoyo psicosocial y el asesoramiento de expertos, que debería estar disponible para las y los docentes y para las y los refugiados.

---

<sup>25</sup>Tal como indica el gobierno de Corea en el cuestionario aplicado, las personas migrantes con formación universitaria son buscadas para que se desempeñen como docentes bilingües en escuelas con alta proporción de estudiantes migrantes.

## BIBLIOGRAFÍA.

- Bhabha, J. (2003). "Children, migration and international norms". En T. A. Aleinikoff & V. Chetail (Eds). *Migration and international legal norms*. The Hague: T.M.C. Asser Press (pp. 203-230).
- Bhabha, J. (2008) Independent children, inconsistent adults: International child migration and the legal framework. UNICEF Innocenti Research Centre Discussion Papers IDP No. 2008-02.
- CAMPO et al. (2007).
- Castles, S. & Miller, J. (2008). *The age of migration* (4th ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Chetail (2003). "Migration and international legal norms". En T. A. Aleinikoff & V. Chetail (Eds) *Migration and international legal norms*, pp. 255-268. The Hague: T.M.C. Asser Press.
- Chimni, B.S. (2003). "Development and migration". In T.A. Aleinikoff & V. Chetail (Eds) *Migration and international legal norms*, pp. 257, 264. The Hague: T.M.C. Asser Press
- COE [Council of Europe] (1996). *European Social Charter* (revised).
- Council of the European Union (2000). *Council Directive 2000/43/EC*.
- Crul, M. & Schneider, J. (2009). *TIES policy brief. The second generation in Europe: Education and the transition to the labour market*. Amsterdam: Institute for Migration and Ethnic Studies, Universiteit van Amsterdam.
- Ensor, O.M (2010). Education and self-reliance in Egypt. *Forced Migration Magazine*, 33.
- Essomba, M. A. (2007). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- Field, J. (2008). *Lifelong Learning and the new educational order*. (??: Trentham Books).
- FOUNDATION FOR THE REFUGEE EDUCATION TRUST (2003).
- Gutierrez, A. (2010). Protection challenges for persons of concern in urban setting. *Forced Migration Magazine*, 33.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hernes, G. & Martin, M. (Eds) (2008). *Accreditation and the global higher education market*. UNESCO/IIEP
- Holford, J.; Jarvis, P & Griffin, C. (eds). (1998). *International perspectives on lifelong learning*.

- ILO. [International Labour Organisation] (1949). C97 Migration for Employment Convention (Revised), 11/01/10).
- ILO. (1973). C138 Minimum Age Convention.
- ILO. (1975). C143 Migrant Workers (Supplementary Provisions) Convention.
- ILO. (2006). Facts on labour migration. EN: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms\\_067570.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_067570.pdf) (accessed 10/01/10).
- INEE (2008) Minimum Standards, Section ‘Teachers and other Education Personnel’, pp. 65-72, Geneva.
- INEE/MSEECR (2004). ‘Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crisis and Early Reconstruction’, London.
- Kälin, W. (2003). Human rights and the integration of migrants. En T.A. Aleinikoff & V. Chetail (Eds) *Migration and international legal norms*, pp. 271-287. The Hague: T.M.C. Asser Press.
- Karsten, (2006)
- Lankshear, C. (1998). Language and the new capitalism. *International Journal of Inclusive Education*, 1(4): 309-21.
- McNair, S (2009). IFLL Thematic Paper 3: Migration, Communities and Lifelong Learning. En: <http://www.niace.org.uk/lifelonglearninginquiry/docs/IFLL-migration.pdf> (accessed 27.02.2010)
- Muñoz, V. (2006). Report on mission to Germany. A/HRC/4/29/Add.3. En: [www.ohchr.org](http://www.ohchr.org).
- NESSE (2008). *Education and migration. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts*. Brussels: NESSE/Education & Culture DG.
- Nusche, D. (2009), What works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options. OECD Education Working Papers, No. 22, OECD publishing, OECD.
- OAS [Organization of American States] (1988). Additional Protocol to the American Convention on Human Rights in the Area of Economic, Social and Cultural Rights ‘Protocol of San Salvador’.
- OAU [Organization of African Unity] (1990). African Charter on the Rights and Welfare of the Child.
- Rose, R. & Greely, M. (2006). Education in Fragile States: Capturing Lessons and identifying good practices, Prepared for the DCA Fragile States Group Service Delivery Work stream, Sub-



team for Education Services. Recuperado de  
[http://www.ids.ac.uk/files/Education\\_and\\_Fragile\\_States.pdf](http://www.ids.ac.uk/files/Education_and_Fragile_States.pdf)

Sabates-Wheeler, R. & Waite, M. (2003). *Migration and social protection: A concept paper. Working Paper T2*. Sussex: Development Research Centre on Migration, Globalisation and Poverty.

Save The Children (2007). Last in line: How donors are failing in conflict-affected fragile states.

Tomasevski, K. (2006). *Human rights obligations in education: The 4-A Scheme*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers.

Torres, R.M. (1999). *One decade of education for all: the challenge ahead*. Buenos Aires: IIEP-UNESCO.

UNESCO. (2000 a). *The Dakar framework for action*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2000 b). *World Education Report 2000: The right to education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2010). *EFA Global Monitoring Report: Reaching the Marginalised*. Paris: UNESCO.

UNHCR. (2003) *Education field guidelines*.

UNHCR. (2007). Convention and Protocol relating to the Status of Refugees.

UNHCR (2008). “UNHCR Handbook for the Protection of Women and Girls”. Disponible en:  
<http://www.unhcr.org/refworld/docid/47cfc2962.html>

UNHCR (2009 a). *2008 Global Trends Refugees, Asylum-seekers, Returnees, Internally Displaced and Stateless Persons*.

UNHCR. (2009 b), *Refugee Education in Urban Settings. Cases Studies from Nairobi, Kampala, Amman, Damascus*; Ginebra: OSTSD/DPSM.

UNHCR. (2009 c). Press releases, at: <http://www.unhcr.org/print/4a2fd52412d.html>. (16, June).

UNICEF. (2008). Innocenti Research Centre Discussion Papers IDP No. 2008-02.

United Nations (1995). *Report of the International Conference on Population and Development, Preamble 1.10*. New York: United Nations.

United Nations (2005 a). *Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 6, Convention on the Rights of the Child, CRC/GC/2005/6*.

United Nations (2005 b). Resolution adopted by the General Assembly 60/1. 2005 World Summit Outcome.

World Bank. (2009). Migration and Development Brief 11 (3 November 2009). At <http://siteresources.worldbank.org/INTPROSPECTS/Resources/334934-1110315015165/MigrationAndDevelopmentBrief11.pdf> (accessed 10/01/10).

**SOBRE EL AUTOR:**

*Vernor Muñoz Villalobos*

Escritor y activista de los derechos humanos; ha desarrollado una trayectoria interdisciplinaria que abarca la educación, la investigación, las artes y la literatura. Ganador del premio nacional de cuento de Costa Rica en 2005. Consultor internacional y profesor universitario. Relator Especial de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación (2004-2010). Actualmente coordina el Doctorado de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Costa Rica.

**Correo electrónico:** [vernormu@gmail.com](mailto:vernormu@gmail.com)