

## **Derechos e intervención socioeducativa con menores refugiados no acompañados en la isla de Quíos – Grecia**

**Rights and socio-educational intervention with unaccompanied refugee minors on the island of Chios – Greece**

**MARA MEDINA SÁNCHEZ**

Universidad de Granada  
medimara@hotmail.com

**KAREN GIOVANNA AÑAÑOS BEDRIÑANA**

Universidad de Granada  
karengananos@ugr.es

### **Resumen**

El estudio analiza la problemática social y educativa de las y los menores refugiados no acompañados, que se encuentran en la isla de Quíos, en Grecia, y el impacto del Proyecto de intervención socioeducativa para la paz. Se aborda la importancia del derecho a la educación, así como el arte y el juego como herramientas de construcción de paz y empoderamiento pacífico. La contribución principal del trabajo radica en poder generar propuestas a largo plazo, a fin de trabajar con estos menores no acompañados en este territorio. La metodología es la cualitativa y se emplea las técnicas de observación participante y entrevista en profundidad. La muestra está integrada por 18 menores no acompañados del centro de Metadrasi, en Quíos. Las preguntas de investigación planteadas giran en torno a las siguientes cuestiones: ¿cuál es la situación de los menores no acompañados en la isla de Quíos? y ¿en qué medida el juego influye en el empoderamiento pacífico, a través de su relación con el país de acogida y la integración de los menores no acompañados en el mismo? Los resultados demuestran que la situación en los campos de refugiados en Quíos sigue empeorando por la sobrepoblación. Asimismo, de la investigación se desprende que los derechos a la educación, al esparcimiento y al juego no están debidamente protegidos y se corroboró también que los menores participan de las actividades cuando se crea un espacio seguro en el que todas y todos son parte de la actividad.

*Palabras clave: Derechos Humanos, Educación, Menores no acompañados, Paz, Refugiados*

### **Abstract**

The study analyzes the social and educational problems of unaccompanied refugee minors on the island of Chios, Greece, and the impact of the socio-educational intervention project for peace. It addresses the importance of the right to education, as well as art and play as tools for peace building and peaceful empowerment. The main contribution of the work lies in being able to generate long-term proposals, in order to work with these unaccompanied minors in this territory. The methodology is qualitative and employs the techniques of participant observation and in-depth interview. The sample is composed of 18 unaccompanied minors from the Metadrasi center in Chios. The research questions posed revolve around the following issues: what is the situation of unaccompanied minors on the island of Chios, and to what extent does the game influence peaceful

empowerment, through its relationship with the host country and the integration of unaccompanied minors in the host country? The results show that the situation in the refugee camps in Chios continues to worsen due to overcrowding. The research also showed that the rights to education, recreation and play are not adequately protected and it was also corroborated that minors participate in activities when a safe space is created in which everyone is part of the activity.

*Keywords: Human Rights, Education, Unaccompanied minors, Peace, Refugees*

## 1. Introducción

En la última década, Grecia se ha enfrentado a un notable aumento tanto de la migración como de los refugiados (Buchanan y Kallinikaki, 2018). Existen dos vías de entrada principales a Grecia, por tierra y por mar. Sin embargo, con la construcción de una valla por parte del gobierno en la frontera, que separa este país de Turquía, se dificultaron las entradas por tierra, hecho que significó el aumento paralelo de las llegadas por mar, según el Informe “Children on the move in Italy and Greece” (UNICEF, 2017). En mayo de 2017, las rutas por tierra sólo representaban el 9% del total de cruce de frontera entre Turquía y Grecia. En 2015, llegaron a Europa 1.26 millones de personas, el doble de los que lo hicieron el año anterior (Eurostat, 2016). Esto significó que, en el segundo semestre de 2015, por su cercanía a las costas turcas, una media de 4.800 personas diarias eligiera el camino marítimo del Este del Mediterráneo, alcanzando las islas griegas del Egeo (Sanahuja, 2016). Esta ruta se convirtió en 2015, según dicho informe, en el itinerario principal para todas las nacionalidades migrantes, pese a su peligrosidad y ser cara para los refugiados, aunque bastante rápida, por eso, viajaban incluso niños pequeños.

Con relación a las rutas marítimas, la del Mediterráneo Este fue la más transitada durante ese año (Fili y Xythali, 2017). El tramo que separa las costas turcas de las islas griegas, en particular, lo recorrieron 862.138 personas durante el transcurso del 2015, según publica el reporte anual de ACNUR. En ese año, más de la mitad de las personas, que arriesgaron sus vidas en el Mediterráneo Este, tenían la nacionalidad siria, seguidos de afganos e iraquíes. Aunque no es el recorrido más mortal del Mediterráneo, ya que ese título lo sustenta, lamentablemente, la que une Libia con las

costas italianas, durante 2015, se dieron por desaparecidas o muertas más de 850.000 personas en el mar Egeo (ACNUR, 2015).

De esta forma, de septiembre de 2015 a marzo de 2016 hubo un aumento masivo de refugiados de las regiones beligerantes de Oriente Medio (Siria y Afganistán) y las zonas económicamente más deprimidas de África. Según la Organización Internacional para las Migraciones, en 2015, llegaron 821.008 a Grecia (816.752 por mar y 4.256 por tierra), en tanto que fueron 72.000 personas en 2014 (OIM, 2015). Alrededor del 30% de los migrantes son menores, muchas y muchos no estaban acompañados o se encontraban separados de los miembros de su familia (Senovilla, 2008; Wisdorff, 2016; Buchanan y Kallinikaki, 2018). Múltiples organizaciones internacionales se pronunciaron a fin de tomar medidas urgentes para mejorar la situación de Grecia, fruto de las vulneraciones que se estaban cometiendo en contra de las y los menores como las redes de tráfico, explotación sexual, etc. (ACNUR 2008; Tulbure, 2016; ACNUR, 2017; Digidiki y Bhabha, 2017; UNICEF, 2020).

Para la presente investigación, se ha seleccionado como población la isla Quíos, principalmente, por la doble problemática para las personas refugiadas, a saber, los tiempos de espera y el olvido. Desde la aprobación del “Plan Juncker”, en septiembre de 2015, los procesos de identificación y reubicación ralentizaron notablemente los flujos de refugiados desde Grecia hacia el resto de Europa (Durán, 2011; Iglesias, Fanjul, Manzanedo, 2016; Saura, 2020). Tras la firma de este Acuerdo, las personas solicitantes de asilo debían obtener una respuesta a sus peticiones en un período de 3 a 6 meses. Sin embargo, la realidad fue otra, debido a que el sistema de inmigración de Grecia no contaba con la infraestructura necesaria para hacer

frente a todas las demandas de asilo que se tramitaban. En definitiva, el “Plan Juncker” acordaba reubicar 120.000 personas refugiadas en un período de dos años, mientras la realidad era que, durante 2015, solo a las islas griegas llegaron 862.138 personas solicitantes de asilo (Durán 2011; CES, 2016).

En consecuencia, los números no cuadran y hay que preguntarse qué estaba pasando con todas estas personas. Es decir, quienes tuvieron la suerte de llegar antes de que se pusieran en marcha los sistemas de identificación, pudieron continuar su camino hacia Europa, pero, una vez iniciados los sistemas de identificación y tras el cierre de fronteras en la ruta de los Balcanes, aquellos que emprendían el camino por el Egeo, quedaron atrapados en las islas. Por lo que se hizo imposible coger cualquier tipo de transporte legal hacía el continente por la proliferación de controles, mientras que las largas esperas provocaron que las islas se fuesen masificando más rápido de lo que se iban concediendo los permisos de residencia.

A la vista que, en 2019, año en el que se llevaría a cabo la investigación en el campo de refugiados de Vial – Quíos (Modroño, 2019), con capacidad para 1000 personas, convivían unas 5000, nos preguntamos entonces por los derechos de estas personas refugiadas, que durante largos periodos de tiempo tuvieron que esperar hacinados en Vial. En concreto, respecto a los niños, niñas y adolescentes, nos planteamos: ¿Qué está pasando con los menores no acompañados?; ¿Quién cuida de ellos y cómo lo hacen?; ¿Quién se encarga de velar por sus derechos?; y ¿Qué podemos hacer para aliviar y acompañar a estos menores?

Con estas preguntas en mente empezamos a dialogar con diferentes organizaciones, que trabajan con menores en las islas. Descartamos la isla de Lesbos, ya que el nivel de sobrepoblación y los flujos de gente

del campo impediría tener una muestra específica. Nos decantamos por Quíos, pues la organización con la que contactamos, con sede en Valencia (España), coopera con una aliada en la isla, FEOX, entidad formada por personal local que, de la noche a la mañana, viendo llegar todas las barcas a las costas, se lanzaron al mar y cambiaron su empresa de deportes por labores de rescate. Esta organización, pasado el momento álgido de llegadas por mar, cambió el rescate por la dignificación de la vida de refugiados en la isla. Así, FEOX nos acomodó en Quíos, con el objeto de poder ejercer labores de voluntariado e investigación durante el periodo de abril a junio de 2019.

Precisamente, por estar formada por personal local, FEOX tenía a favor que casi las 30.000 personas que viven en la ciudad de Quíos conocían a sus fundadores y la encomiable labor que llevan a cabo. Es, por ello, que tienen contactos allí donde otras organizaciones no llegan, por ejemplo, sabían la ubicación de los pisos concedidos a refugiados con vulnerabilidades extremas, siendo capaces de abastecerles de materiales, que otras entidades no repartían, puesto que la localización de estos apartamentos es confidencial. FEOX supuso una valiosa fuente de información de lo sucedido en la isla, desde los inicios de la “crisis migratoria”, y por la que se tuvo acceso a la organización Metadrasi y sus instalaciones (Fili y Xythali, 2017).

En este marco, el presente estudio analiza la situación social y educativa de los menores refugiados no acompañados en una de las islas griegas (Quíos). Se aborda la importancia del derecho a la educación, así como el arte y el juego como herramientas de construcción de paz y empoderamiento pacífico. En el trabajo de campo, participaron 18 menores residentes en el centro de menores de la organización Metadrasi, que se desarrolló en el período de abril a junio de 2019. Como resultado, se pudo

conocer la realidad sobre el terreno y la puesta en práctica del proyecto de intervención socioeducativa, cuyo vértice es el empoderamiento pacífico de dichos menores, desde el arte y el juego, y haciendo de su tiempo de ocio, un espacio para el crecimiento personal.

Para conseguir nuestro objetivo, se exponen los elementos metodológicos que se han llevado a cabo para el desarrollo de esta investigación, con el fin de recolectar y presentar la información necesaria para comprender la realidad social y el panorama de los menores sujetos de investigación. Asimismo, se plantean los resultados obtenidos y la discusión para, posteriormente, presentar unas conclusiones y reflexiones finales.

## 2. Marco Teórico

### 2.1 La educación y los menores no acompañados

La educación, como derecho de los menores, reconocido en la Convención sobre los derechos del niño (CDN), debe darse en condiciones de igualdad de oportunidades y de respeto a la dignidad del niño, niña y adolescente. Para ello, los Estados deben asegurar, al menos, la educación primaria gratuita y obligatoria. Según el artículo 29 de la CDN, tiene que estar orientada a inculcar valores para la paz, tales como el “respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales”. Además, el desarrollo de la personalidad, la educación y el derecho al acceso a ella son necesarias para preparar a los menores como seres responsables en una sociedad libre (Muñoz, 2016).

Con el firme propósito de que el conjunto de las y los menores, como sujetos de derecho sostenidos en esta Convención (Fili y Xythali, 2017), disfruten de igualdad de derechos a la

hora de acceder a la educación en todos los niveles, los Estados Parte se comprometen a fomentar la cooperación internacional. No obstante, el informe “Children on the move in Italy and Greece” muestra que, de la población siria llegada a las islas griegas, el 39% de los menores mayores de cuatro años entrevistados nunca fueron al colegio en sus países de origen. Como resultado, la igualdad del derecho a la educación no se ha cumplido hasta la fecha, puesto que hay menores que jamás han ido al colegio a causa de conflictos armados y ataques militares a las escuelas. Así, “la mitad de los niños entrevistados por Save the Children, en Siria, reconocen que nunca o raras veces se han sentido seguros en la escuela”. A pesar de que tanto menores como familias indican al acceso a la educación como uno de los determinantes para migrar a Europa, sin embargo, este proceso migratorio se ha convertido en otro de los obstáculos para los menores en el acceso a la educación, escalando a 2,5 años la media de tiempo sin escolarizar de los menores llegados a Grecia, en 2016 (UNICEF, 2017).

Los Estados Parte, con la ratificación de la CDN, también se comprometen a “adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar” (art. 28). Grecia, como Estado firmante, entre otros, se consignó a ello, pero, en 2017, las y los menores refugiados de las islas griegas no tenían acceso a la educación formal. En otros lugares del país, las y los menores, que asistían regularmente a la escuela, no disponían de ningún tipo de modificación curricular ni de idioma, ni de nivel académico (UNICEF, 2017).

Por su parte, desde el centro Metadrasi, se motivaba la asistencia de las y los menores a clase, si bien no se sentían obligados a ir y abandonaban mayoritariamente. La sensación de que el paso por Grecia es temporal origina

que muchos menores no se integren en el sistema educativo, a la espera de hacerlo en el país donde planeaban viajar. Las largas listas de espera para la resolución de las solicitudes de asilo, junto a la falta de información sobre la duración de este proceso constituyen otras de las razones por las que los menores pierden, de media, 2,5 años de escolarización (Metadrasi, 2017).

## 2.2 Educación para el cambio social

Si se entiende a la educación como motor del cambio social, se podrá llegar a comprender la importancia de la igualdad de oportunidades, respecto a su acceso universal. Para Freire, la educación es una práctica de libertad, que permite formar sujetos críticos y nos proporciona la posibilidad de romper con las opresiones existentes (Freire, 2005), e implica un proceso de toma de conciencia dinámico y en constante cambio (Muñoz, 2017).

Fruto de la Pedagogía de Freire, nace de la mano de Augusto Boal, el Teatro del Oprimido. Una experiencia que permite sentir, pensar y, sobre todo, tomar conciencia. Nos da la posibilidad de identificar situaciones de opresión y, a través del autoconocimiento, la actuación y la reflexión, buscar soluciones para pasar a la acción (Gavilanes y Astudillo, 2016). El Teatro del Oprimido convierte este arte en una herramienta de la transformación social, supone una manera de hacer un “ensayo” de cómo combatir aquello que queremos cambiar. Si incluimos esta teoría en los procesos educativos, podremos representar realidades de los menores con los que trabajamos, dándoles las herramientas para que puedan trasponer esos aprendizajes a la vida cotidiana. Precisamente, estos han sido los vértices para

incluir en el proyecto de intervención socioeducativa que se aplicó en Quíos, a fin de abordar la problemática de las y los menores vulnerables por su propia situación jurídica y que, mediante los talleres de teatro, música y danza, se intenta dar una salida, haciendo valer su derecho a la educación y al esparcimiento como parte del desarrollo de su propia personalidad.

## 2.3 El derecho al esparcimiento, al juego y actividades recreativas de las y los menores no acompañados

Para Csíkszentmihályi (2001), los griegos utilizaban la palabra *Scholé* para hacer mención del tiempo libre, una palabra que, además, significa aprendizaje, porque se consideraba natural emplear el tiempo libre para el desarrollo de la mente y adquirir un mayor conocimiento del mundo. Es significativo para el autor poder transformar el tiempo libre en ocio creativo. De esta forma, superamos el entretenimiento pasivo, convirtiendo nuestro tiempo de ocio en actividades que acompañan nuestro desarrollo personal.

Visto el alcance del ocio y el tiempo libre en el desarrollo de las y los menores, como futuros seres transformadores del mundo que les rodea, se comprende mejor porque el esparcimiento y el juego están reconocidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989).

Desde el punto de vista de la serendipia<sup>1</sup>, Lederach (2005), se refiere al aprendizaje creativo como motor de cambio, puesto que los artistas están en movimiento, atentos e interactuando con el mundo que los rodea, pero también han conservado la capacidad de

---

<sup>1</sup> Significa saber reconocer lo inesperado y adaptarnos creativamente a ello en dirección al descubrimiento y la innovación.

innovación. Entra aquí en juego la curiosidad, que persigue saber cómo funcionan las cosas, propiciando el cambio social y la creatividad. Por su parte, Csíkszentmihályi (2001), manifiesta que, si enseñamos a los niños que el mejor uso que pueden realizar de sus vidas es potenciar su interés y curiosidad sobre el mundo y desarrollar sus especificidades únicas, estarán bien dispuestos para emplear correctamente su ocio.

Durante la ejecución del trabajo de campo, se pudo observar como el tiempo de ocio de los menores no acompañados, que residían en el centro de Metadrasí, era sobre todo ocupado por lo que Csíkszentmihályi denomina “entretenimiento pasivo”. Es decir, al mantener la mente ocupada en cualquier actividad que nos permita desconectar de la realidad, pero sin motivación, se llena el tiempo con distracciones, algo que limita la exploración intelectual. Así, las y los menores, en la situación en la que se encontraban, sin incentivos por parte de la organización, hacían actividades extracurriculares, pero sin obligación de asistir a la escuela, dedicaban gran parte de su tiempo libre al uso del teléfono móvil, sin prestar atención a su alrededor, ni al contenido que consumían. Los videojuegos también ocupaban gran parte del tiempo libre, aunque se podía apreciar que, tras unas partidas, el interés disminuía y jugaban más por costumbre que por gusto. Entonces, se podría afirmar que ellos y ellas estaban “a la espera” y en un contexto de excepcionalidad.

En la presente investigación, se entiende el ocio como un punto de partida para encontrar en el juego y las expresiones dramáticas (teatro, música, danza) una herramienta educativa de empoderamiento pacífico, enlazando la educación con la acción (Galtung, 2014). Desde esta perspectiva y conscientes de que las y los menores con los que se trabajará proceden principalmente de

contextos bélicos, se utilizará el arte participativo como mecanismo de toma de consciencia del “yo” y del “nosotros” para con el mundo.

Por lo tanto, a través del arte se pretende, por un lado, abandonar el ocio pasivo de las y los menores; y, por otro, crear espacios de libertad donde los menores puedan sentirse seguros y conectados con sus pares, desde sus diferencias vivenciales en un entorno de autoconocimiento y de colaboración, generando experiencias pacíficas a través de actividades cooperativas. Y, por último, el arte es pensado como una herramienta para abordar el trauma y reconstruir el tejido social.

#### **2.4 Artes generadoras de paz**

El arte como herramienta de creación, movilización, transformación y descubrimiento permite crear espacios donde expresar las diferencias, poner sobre la mesa los conflictos y encontrar otras maneras de actuar y de relacionarse (Tovar, 2015). Desde la perspectiva del arte como herramienta de paz, se ha trabajado de diferentes maneras. Hay quienes prefieren acercarse desde el foco mismo de la violencia, trabajando directamente con quienes generan y sufren la violencia, esto es, con las comunidades. Así, existen diferentes ejemplos que cita Tovar en su investigación como son los Círculos Culturales (fototerapia, Caracas), o el Guiño del Guiñol (talleres de arte en escuelas, Bogotá).

Por último, y en esa línea descrita, en este estudio se ha optado por el juego deportivo no competitivo, el juego dramático y las artes manipulativas como potenciadores de la colaboración y el trabajo en equipo, aportando una dimensión desde donde trabajar la inteligencia emocional, la construcción de la paz y la resolución de conflictos.

### 3. Metodología

#### 3.1 Presentación y resumen Proyecto de intervención socioeducativa

El tiempo de ocio, entendido como espacio educativo y social donde se producen interacciones de todo tipo, es susceptible de convertirse en un lugar donde se generen procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos se convierten en espacios donde todos los actores puedan adquirir herramientas para su propia transformación y cuestionamiento del mundo que les rodea (Csíkszentmihályi, 2001).

El siguiente proyecto es una propuesta que combina juego dramático y deportivo como herramientas para el empoderamiento pacífico de las y los participantes. Desde la intervención socioafectiva y socioeducativa, se pretende, por una parte, alejarnos del ocio pasivo que nos distrae de la exploración intelectual; por otra, utilizar ese tiempo de ocio para la construcción de acciones pacíficas. En el transcurso de las actividades, se aprenderán técnicas de cooperación, convivencia positiva y de resolución de conflictos. La creatividad, como instrumento fundamental para la construcción de paz, nos permitirá expresarnos, imaginar, producir e innovar y encontrar respuestas pacíficas frente a los conflictos. La metodología es la cualitativa y se emplea las técnicas de observación participante y entrevista en profundidad.

Durante seis semanas se trabajó las emociones y, con la ayuda de las actividades, se aprendió a identificarlas y a sentirlas desde el autodescubrimiento. Las actividades se organizaron en tres bloques artísticos y uno deportivo. Desde las actividades de artes escénicas y actividades musicales, se profundizó en la parte emocional y de empoderamiento pacífico, mientras que las actividades plásticas y deportivas trabajaron,

fundamentalmente, el ocio constructivo y saludable con los menores.

El objetivo del Proyecto de intervención socioeducativa es demostrar la importancia del juego en el desarrollo de los y las menores como herramienta de empoderamiento pacífico. Para ello, se va a analizar el impacto de las artes escénicas como constructoras de paz en contextos de conflicto o postconflicto, y la importancia que le otorgan las organizaciones de ayuda humanitaria al ocio de los menores. Asimismo, se van a construir estrategias de resolución de conflictos a través de las experiencias artísticas, con el propósito de visibilizar las artes como generadoras de paz.

#### 3.2 Destinatarios

Los destinatarios son las y los dieciocho menores no acompañados, que residen en el centro para migrantes, que gestiona la ONG Metadrasi en la isla de Quiós. Son menores de diferentes nacionalidades y con diferentes lenguas, por lo que las actividades están diseñadas para necesitar la mínima interacción verbal posible.

#### 3.3 El Centro de Metadrasi

El centro de recepción de menores refugiados no acompañados de la organización Metadrasi abrió sus puertas en junio de 2016, con el objeto de dar respuesta a la incesante llegada de este tipo de migrantes a la isla de Quiós. Desde que las y los refugiados comenzaron a llegar, en primer lugar, fueron los vecinos quienes se organizaron para poder proveerles de material y comida para el poco tiempo que se quedaban en la isla, puesto que en uno o dos días podían coger el ferry al continente y de allí continuar su camino. Sin embargo, tras el acuerdo con Turquía, los centros de recepción

de refugiados se convirtieron en los Centros de Identificación y Recepción (RIC por sus siglas en inglés).

La organización Metadrasi instauró el centro de menores para proporcionar un lugar a aquellos menores no acompañados que tenían que convivir con adultos en el RIC. A pesar de sus esfuerzos, todavía hay menores en el campo de refugiados de Vial, aunque se encuentran, presuntamente, en una zona segura donde solo acceden los propios menores. El campo de Vial está gestionado por militares, por tanto, la entrada está vetada al público. Solo los trabajadores de ACNUR tienen posibilidad de entrar. El resto de ONGs únicamente pueden realizar actividades en el exterior de las instalaciones. Esto supuso la imposibilidad de entrar durante todo el trabajo de campo. La ONG Metadrasi, sin embargo, sí reconoce tratar con los menores del “área segura” de Vial, a pesar de ello y de los reiterados intentos por nuestra parte de acompañar a la organización en sus labores en el campo, no fue posible llevarlo a cabo.

En resumen, en el Centro, se contaba con diecisiete (17) menores de edades superiores a los 12 años y una menor de cinco años (5), en total, dieciocho menores (18). Las actividades están dirigidas principalmente a la mayoría del grupo, los mayores de 12 años, si bien, en la medida en que la calendarización y la actividad lo permita, no se le denegará la participación a la más pequeña, puesto que debe sentirse integrada y respetada como el resto de sus compañeros. Somos conscientes de que habrá actividades en las que no pueda participar, porque podrían resultar peligrosas para alguien de su corta edad, aunque se le propondrá participar en las que desee, pudiéndose adaptar algunas de las mismas.

### 3.4 Estructura de la Propuesta de Intervención Socioeducativa

Las actividades están divididas en cuatro bloques.

Primero. *Ver, oír, sentir e imaginar*: en este primer bloque contaríamos con actividades relacionadas con las artes escénicas, incluyendo actividades teatrales, y de concienciación sobre nuestro propio cuerpo, como la danza o la capoeira, y un espectáculo de magia donde participarán a gusto del propio artista. A través de la concienciación de nuestro cuerpo aprenderemos cómo somos y cómo nos perciben los demás. Crearemos personajes gracias a la caracterización y pondremos en juego nuestra imaginación, pero también nuestros límites corporales.

Segundo. *La música como recurso para favorecer la Cultura de Paz*: estas actividades trabajarán la música como herramienta para el autodescubrimiento y conocimiento de las emociones. La música nos mueve por dentro, por ello, a través de ella se irá descubriendo sensaciones y emociones.

Tercero. *Artes plásticas*: estarán estructuradas en dos tipos de actividades:

- La pintura como terapia: consistirán en talleres de pintura artística, desde los cuales se potenciará la creatividad libre y la exploración de nuestras emociones, a través de los colores.

- DIY (Do It Yourself): talleres de manualidades para el fortalecimiento de valores y la creatividad. Están pensadas para desarrollar aptitudes tales como la paciencia, la atención y las habilidades motrices, entre otras.

Cuarto. *Ocio saludable*: en este bloque se desarrollarán el juego y las actividades deportivas. Aunque las y los menores refugiados llegaron a Grecia en barcas, muchos de ellas y de ellos ni siquiera saben nadar, por

esa razón, durante dos mañanas se irá a la playa a “reconciliarnos” con el mar y afrontar los miedos. También, se realizará una sesión de escalada y otra de vóley playa para alejarnos de los deportes estándar. Otras dos sesiones se dedicarán, respectivamente, al fútbol y baloncesto como herramientas para afianzar el juego cooperativo y de equipo.

#### 4. Resultados

Como se ha descrito, la investigación se desarrolló con los 18 menores del centro de Metadrasi, en la isla de Quíos. Sin embargo, tuvimos un inconveniente, ya que dos menores se desvincularon durante el transcurso del trabajo de campo, en concreto, una el 27 de mayo y otra el 7 de junio de 2019. Una de ellas no participaba en todas las actividades, dada su corta edad (menor de 5 años), aunque si se contará con los resultados de la segunda, puesto que su marcha fue finalizando el proyecto.

Del conjunto de las y los menores participantes, encontramos varios hermanos que habían viajado juntos. Por un lado, dos hermanas afganas y, por otro, dos hermanos sirios y otros tres hermanos iraquíes, dos de los cuales se reconocían mayores de edad, pero confesaban haber mentido a la hora de registrarse en inmigración para estar juntos en el centro de acogida. Desde la organización también tenían constancia de estos hechos, sin embargo, no se hizo nada al respecto, permitiendo de esta manera que tres adultos conviviesen con menores.

Por último, se aplica un enfoque general, según las características de las y los menores sobre la base de los datos recabados durante el trabajo de campo, que se dividirán y analizarán en siete áreas:

#### 4.1 Origen de los menores y localización de los padres

Como ya se ha comentado anteriormente, a pesar de la errónea presunción personal de que casi la totalidad de los menores procederían de Siria, en realidad, solo cuatro (4) de las y los dieciocho (18) menores eran originarios de este país. La apertura de la ruta migratoria y todos los mecanismos de asistencia y refugio, que se pusieron en marcha con la llegada de miles de solicitantes de asilo, abrió la puerta a múltiples personas, con muchas otras razones para huir de sus países de origen. Finalmente, nos encontramos con que la mayoría de las y los menores procedían de Irak (6 de ellos), Siria (4) y Afganistán (4). Los otros cuatro menores provenían de Egipto, Palestina, Somalia y Camerún.

#### 4.2 Localización de los padres

Muchos de las y los menores que residían en el centro de Metadrasi declaraban haber viajado solos o con algún hermano mayor que, en caso de ser mayor de edad, vivía en Vial. Otros contaron haber viajado con familiares lejanos o con amigos de la familia, de los que, al ser no ser familiar directo, fueron separados en la frontera y declarados “menores no acompañados”.

De entre todos y todas, la mayoría (8 menores) tenían a sus padres en el país de origen. No obstante, seis (6) de ellas y ellos se habían quedado huérfanos de uno de sus padres, debido a la guerra o a causa de un atentado. Siendo cuatro (4) los que habían perdido a ambos progenitores por las mismas causas o por enfermedad. En consecuencia, nos encontramos frente a otro obstáculo, ya que fue muy difícil saber con exactitud cómo habían llegado a la isla. Una de las razones fue la no incidencia en la herida. Al no ser de vital

relevancia para la investigación, no se ahondó en experiencias susceptibles de ser traumáticas. Además, del grupo que fueron preguntados explícitamente por el viaje, muchas y muchos lo zanjaban con un “muy largo y duro”, “largo, largo...”, o “prefiero no pensar en eso, lo relevante es que llegamos a salvo”.

Tan solo dos hermanas fueron capaces de relatar el viaje completo. Ellas, que habían llegado a salvo y transitaban con unos familiares, consiguieron hacer de la experiencia casi un juego, quizá por la necesidad de resiliencia o probablemente porque esperaban poder ir al colegio tranquilas. De ahí la importancia a que se referían a esta situación como un tiempo complicado, con episodios horribles, pero también como un período de cuidado y protección mutuos, en el que habían aprendido lo valioso que era tenerse la una a la otra y estar a salvo y más cerca de su destino.

### 4.3 Las razones de la huida

Siendo la mayoría sirios, afganos e iraquíes, es común que la mayoría adujera la guerra o la inseguridad como las razones principales para salir de sus países. Otras y otros, además, hacían referencia a ambas al ser preguntados. Los menores sirios, principalmente, habían intentado sobrevivir en otras ciudades seguras antes de viajar. Uno de ellos nos quiso mostrar una cicatriz en la pierna producto de un bombardeo en su ciudad natal, pero no la enseñaba con pena ni rabia, en cambio, lo vivía y exteriorizaba como un recordatorio de que estaba vivo.

En particular, de los y las dieciocho (18) menores, nueve (9) hacían mención a la guerra

como motivo de la huida, pero no todos ellos eran sirios. Específicamente, de las y los otros cinco (5), dos (2) de los afganos y un iraquí, una chica palestina y otra originaria de Somalia, pero criada en Yemen, también aludían la guerra como motivo de la salida. Cierto es que no hay guerras declaradas en sus países, pero los niveles de violencia son muy altos.

También, ocho (8) declararon la inseguridad como uno de los motivos de su huida. Hay que citar que dos menores afganas relataban no poder ir a la escuela seguras por asaltos al autobús escolar, mientras que una de ellas, de origen camerunés, lo hacía por una razón ajena a la guerra o la violencia directa, en concreto, por su orientación sexual, que es ilegal y muy rechazada socialmente en su país.

Finalmente, de entre las últimas respuestas, dos de ellos esgrimían la necesidad de ayudar económicamente a sus familias y la búsqueda de una vida mejor como sus razones principales para abandonar sus países de origen. Paralelamente, cuatro de ellos, aparte de motivos de inseguridad o guerra, aducían la reunificación familiar como una de las justificaciones para salir de sus países, aunque todos ellos iban a reunirse con hermanos o tíos en los países de destinos.

### 4.4 Lugares de destino

En cuanto a los lugares elegidos como destino, aquellos quienes se movían por reunificación familiar tenían claro dónde querían acabar el viaje, dos en Londres, donde tenían hermanos; una en Alemania, hacía donde también viajaban sus hermanos; y otra en Francia, para encontrarse con sus primos (Gráfico 1).

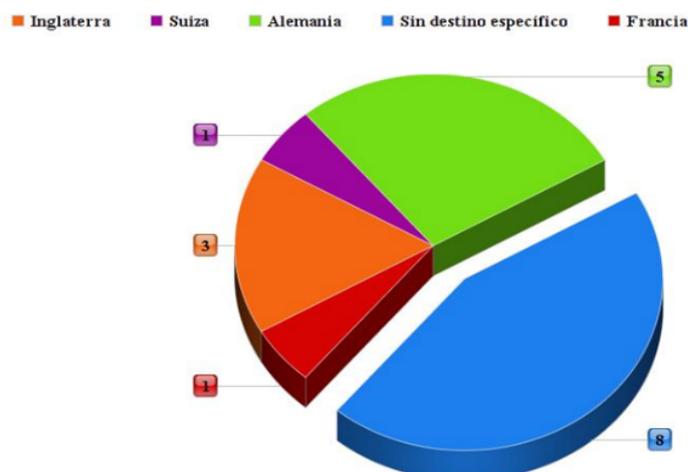


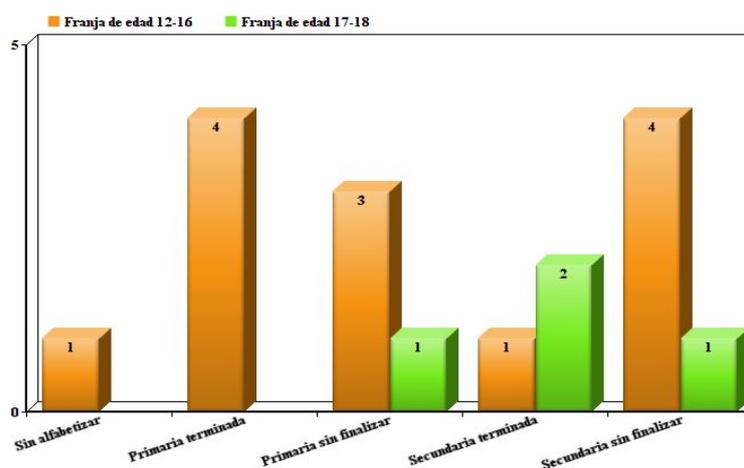
GRÁFICO 1. PAÍSES DE DESTINO (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA)

En total, tres (3) de las y los menores habían seleccionado Inglaterra como país de destino, uno Suiza, cinco Alemania y uno Francia. De las y los otros ocho (8) menores, ninguno sabía dónde quería viajar. Una vez en tierra europea, cualquier país les parecía un buen lugar para empezar una nueva vida, puesto que ninguno tenía familiares en ningún Estado del Viejo Continente. A pesar de que no tenían una zona preferente, muchos nombraban Alemania, Inglaterra o Suiza como territorios donde les gustaría empezar de nuevo, en función de su

alta calidad de vida, donde el trabajo está bien remunerado y para poder abrirse camino como refugiados, basándose en experiencias de conocidos.

#### 4.5 Nivel de estudios

El gráfico 2 refleja que hay un caso de una menor en edad preescolar (menor de 5 años). De esta forma, se analizará el resto de los datos para poder comparar no solo el nivel de estudios, sino también las franjas de edades.



Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO 2. NIVEL DE ESCOLARIZACIÓN POR FRANJAS DE EDAD (FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA)

En cuanto al resto de los participantes, encontramos a cuatro menores que tienen finalizados los estudios primarios, pero no continuaron en niveles superiores, mientras que otros dos no superaron la primaria, ya que ambos tienen 12 años y salieron de sus países antes de poder acabar sus estudios; otros dos, sin embargo, abandonaron la escuela antes de terminar por otras razones.

En cuanto al grado de secundaria, los datos muestran a ocho (8) que cursaron estos estudios, no obstante, únicamente, tres habían finalizado. De los otros cinco, solo uno de ellos podía haber completado este nivel por edad. Asimismo, encontramos un caso que puede resultar extraño, puesto que uno de los menores, entre la franja entre 12 y 16 años, si tenía finalizada la secundaria. Empero, a pesar de ser una edad correcta para esta etapa educativa, hay que tener en cuenta el tiempo de viaje y la estancia en la isla. Analizando estas variables, la clave radica en que el menor en cuestión dijo tener 16 años al entrar al país, pero su edad real reconocida era 21 años. Esta persona no es un caso aislado, puesto que cuatro (4) eran mayores de edad reconocidos. Por último, de las y los otros tres preguntados (3), exclusivamente, una había finalizado la secundaria.

#### 4.6 Escolarización en Quíos

Todos las y los menores que llegan a la isla tienen derecho a ser escolarizados. Existen diferentes fórmulas de escolarización, según las escuelas. Por lo general, las y los alumnos en educación primaria son integrados en las aulas regulares, aunque es una decisión que depende principalmente de la escuela, que, si ofrecen clases específicas para menores refugiados, se suelen impartir en horario de tarde, con los mismos profesores. A pesar de que, quizás, sea necesaria la adaptación

curricular, ya que existe una barrera idiomática para las y los extranjeros, la sensación de las y los alumnos que reciben este tipo de clases, se caracteriza por una falta de integración, una carencia de medios y una escasez de motivación por parte del profesorado. Es comprensible, desde un punto de vista académico, que las y los profesores estén sobrecargados, no solo se ha alargado su jornada laboral, sino que, además, tienen que lidiar con “aulas de acogida” para las que posiblemente no estuvieran preparados (as).

Para las y los mayores de 14 años, la escolarización era obligatoriamente separada de las aulas regulares. Entendemos que atiende a una razón de nivel más avanzado, que no podría seguirse de no entender la lengua local. La sensación de estas y estos menores, y lo que muchas veces provocaba el abandono de las clases, era principalmente que volvían a encontrarse en las aulas con quienes convivían, conformando una sensación de gueto no deseado para muchos de ellas y de ellos. Estos y estas menores explicaban que tenían ganas de conocer a gente local o, al menos, no sentirse siempre en el mismo ambiente. A este respecto, contaba una de las menores, precisamente, que una de las razones para huir de su país era la inseguridad que sufría no solo por la violencia de su alrededor y que su padre estuviese amenazado, sino también porque quería tener la libertad de llevar o no el velo. Pero, el hecho de estar en aulas donde se conocían previamente y todos y todas eran refugiados, le hacía sentir de nuevo miedo de quitarse el velo, puesto que muchos de sus compañeros también eran de su país y conocían las costumbres y prefería pasar desapercibida.

Otro de los motivos para abandonar era la falta de nivel. Algunas y algunos contaban que, al llegar a la isla, se agrupaban en clases, según edad, pero que realmente daban inglés, matemáticas y un poco de griego, con

contenidos muy básicos para que todas y todos pudiesen seguir las clases, por lo que el problema de muchas y muchos era que se aburrían. De las y los dieciocho (18) menores con los que se trabajó, solo seis (6) asistían a la escuela regularmente, coincidiendo con los de edades más tempranas. Otras y otros cinco estaban matriculados, pero no acudían a clase, algunas y algunos iban un rato o se quedaban fuera con otros compañeros. Había seis (6) no matriculados, de los que únicamente dos era por una razón de tiempo, ya que llegaron a la isla a principio de mayo y todavía no estaban matriculados.

#### 4.7 Actividades extraescolares

Otra variable que nos interesaba averiguar fue en que invertían el tiempo libre. Para muchos de ellas y ellos todo el día se canalizaba hacia el ocio, aunque la otra mitad si asistía a actividades extraescolares. La más practicada era el fútbol, que la llevaban a cabo cinco chicos. De las y los demás, solo cuatro chicas realizaban actividades extraescolares. Una de ellas era la menor de cinco (5) años, quien tenía una “familia amiga”, con quien pasaba dos tardes a la semana. Las otras tres trabajaban el idioma inglés. Dos de ellas, además, ejercitan artes marciales y una frecuentaba las clases de guitarra.

Es interesante vislumbrar como el fútbol se mantenía como un deporte masculino, sin embargo, cuando se realizaron las actividades deportivas con las y los menores, eran las chicas quienes participaban más activamente. Si bien es cierto que el fútbol generaba muchas risas nerviosas entre ellas, por considerar que no sabían chutar el balón, cuando llegó el turno del baloncesto, demostraron sus habilidades, de nuevo, más dinámicamente.

## 5. Discusión

### 5.1 El juego y su papel en el desarrollo evolutivo en las y los menores

Son muchos los autores que han investigado sobre los beneficios del juego desde diferentes disciplinas, hasta asegurar que se trata de una actividad que promueve el desarrollo humano (Torres, 2007). Desde una perspectiva antropológica, el juego es inherente al ser humano, no solo a un nivel de entretenimiento, sino también como una experiencia vital, un comportamiento universal que también ha marcado el desarrollo de la cultura desde sus componentes de libertad, fantasía o libertad. Para Piaget, el juego refleja la evolución cognitiva del menor en edades primarias, a través de su interacción con el mundo que lo rodea (Piaget, 1959).

En lo que afecta a este estudio, desde una perspectiva socioemocional, el juego va a permitir liberar las cargas emocionales y la superación de las frustraciones y conflictos, gracias al uso de la fantasía y a la capacidad de cada individuo de asimilación y adaptación. Por todo ello, jugar permite experimentar y explorar situaciones imaginarias con las que se aprende a convivir y socializar, a construir relaciones y límites tanto personales como sociales. Por ende, el juego es un elemento de interacción e integración con los otros y con uno mismo (Jaqueira et al., 2004).

El juego representa una herramienta de infinitas posibilidades para el desarrollo evolutivo y la formación de las y los menores. Creando un clima de libertad, de disfrute y de participación, el juego permite incorporar un sistema de valores morales. A la vez que se trabaja la participación y la empatía con el otro, se consiente a las y los menores ser autores y protagonistas de situaciones imaginarias en las que poner de manifiesto tanto la autogestión y

autonomía, como la comprensión del mundo y del otro, pero, asimismo, en el juego reglado, se convierte en un factor competitivo (Torres, 2007).

En la presente investigación se va a entender la necesidad de incorporar espacios de ocio para jugar y ayudar a las y los menores en su propio crecimiento personal, más aún, teniendo en cuenta la propia situación de vulnerabilidad en la que se suelen encontrar.

### **5.2. Menores refugiados no acompañados y su situación jurídica internacional**

Un año después del Acuerdo Unión Europea-Turquía en 2016, el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) denunció que el cierre de fronteras en los Balcanes no había detenido el flujo de migrantes entre Turquía y Grecia, al contrario, a pesar del estricto control fronterizo, los migrantes han terminado por buscar formas más peligrosas, incluso, de cruzar la frontera (UNICEF, 2017). Asimismo, se advierte que, entre el cierre de fronteras, el acuerdo y el tiempo de viaje, se calcula que existen menores atrapados(as) en Grecia y los Balcanes, que llevarían casi tres años sin escolarización y enfrentándose a la diferencia de lengua y de sistemas educativos. En números, UNICEF afirma que, de las y los 15 000 menores en edad escolar en Grecia, únicamente, 2.500 han tenido acceso al sistema educativo griego.

Por su lado, ACNUR, en su informe de 2018, “Travesías desesperadas”, revela que, ese año, unas y unos 1900 menores no acompañados llegaron por mar a Grecia, siendo 340 menores de 14 años. También expone que las y los menores que llegaban a Grecia, unos 3700, tanto por tierra como por mar, permanecían ahí durante períodos demasiado prolongados y que solo 1 de cada 3

tenía acceso a “dispositivos de atención adecuados” (ACNUR, 2019a).

Como se ha visto anteriormente, las y los menores no acompañados, por su doble vulnerabilidad y la protección que se les supone por la Convención de los Derechos del Niño, deberían tener acceso a sistemas de protección, además de anteponer el “interés superior del menor”, cubriendo sus necesidades (ACNUR, 2019b). Sin embargo, aunque ACNUR no menciona los lugares donde se daban estas situaciones, cuando denuncia que unas y unos 750 menores se encuentran en paradero desconocido o sin hogar reconocido, hace una nota al pie muy relevante: “Uno de cada cinco menores no acompañados vive en alojamientos provisionales/temporales en las denominadas “zonas seguras”, en lugares o instalaciones de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2015), en el territorio continental. Las y los menores restantes están en los Centros de Recepción e Identificación (13%), custodia/detención de protección (3%) u otros acuerdos de alojamiento informal (13%), en entornos urbanos o campos” (ACNUR, 2019a, ACNUR 2020a, ACNUR 2020b).

## **6. Conclusiones**

Las y los menores no acompañados en muchas ocasiones se enfrentan a un nivel de violencia al que no deberían ser expuestos. La doble problemática que las y los menores refugiados suponen para las instituciones, por su edad y su condición de solicitantes de asilo, se traduce en una doble vulnerabilidad. Se encuentran sin apoyo familiar, asumiendo demasiadas responsabilidades para su corta edad y con dificultad para acceder a la información relevante para su caso. En un país donde no entienden la lengua ni las costumbres, estas y estos menores se enfrentan, además, a la

exclusión social, fruto de la falta de espacios compartidos con las y los menores locales. La educación, en este contexto, juega un papel muy importante. Se ha podido comprobar cómo muchas y muchos menores abandonaron la educación reglada antes de emprender el viaje a Europa. En el supuesto de los menores sirios, hay quienes no han podido asistir a la escuela desde el inicio de la guerra, ya que se convirtieron en lugares susceptibles de ser bombardeados. La organización Save the Children ya habla de la “generación perdida”, que llevaría desde 2011 sin poder abandonar el país y sin acceso a educación.

En el asunto de las y los menores que se encuentran en Grecia, a pesar de poder ser admitidos en el sistema educativo, se ha corroborado como esta escolarización crea en gran parte más desigualdades que integración, teniendo aulas y horarios separados y, además, al percibir su paso por el país como algo temporal, no sienten ningún tipo de motivación a la hora de aprender la lengua o esforzarse por conseguir adaptarse. Otras y otros muchos, ni siquiera, tienen acceso a la escuela, al no tener medios para llegar. Si dejamos que esa “generación perdida” siga sumando años sin escolarización, nos encontraremos que este segmento tan importante de la población solo ha experimentado la guerra y la supervivencia y que, lamentablemente, no conoce otras formas de resolución de conflictos que el camino de la violencia. Una generación que no habrá podido ser educada en la paz, puesto que ni la han conocido, ni hay escuelas donde reconocerla.

Igualmente, en el trabajo de campo, se ha verificado la necesidad de crear espacios donde las y los menores no acompañados descubran nuevas estrategias de resolución de conflictos, con herramientas pacíficas para enfrentar la realidad. Espacios donde prime el respeto y la protección. En el caso del proyecto de

intervención socioeducativa llevado a cabo con menores refugiados del centro de Metadrasi, en 2019, estos aspectos tan importantes se han trabajado desde el arte y el juego, intentando que el tiempo de ocio se convirtiese en momentos para crear y crecer. El arte nos sirve para expresarnos, para jugar a ser otra persona, para descubrirnos, pero también nos brinda un espacio para “vivir otras vidas” y trasladar los aprendizajes a la nuestra.

El arte juega con nuestra inteligencia afectiva, mientras que el juego nos permite evolucionar, imaginar y crear. Para las y los menores que participaron en este proyecto, el arte supuso casi una escapatoria de su realidad, a la monotonía del día a día, esperando una respuesta que parece que no llega. El proyecto generó espacios pacíficos donde tuvieron la oportunidad de reconocerse y reconocer al otro, configurando la creatividad en el centro para poder innovar por ellos mismos. De la misma forma, las actividades deportivas supusieron, para muchas y muchos, el reto de descubrir actividades que nunca habían realizado, trabajando habilidades que desarrollan la conciencia de equipo.

En definitiva, es muy necesario que los proyectos de intervención socioeducativa sigan adelante en este panorama, aunque debería de haber ciertos Protocolos de actuación, en relación con las y los menores. Nunca hay que olvidar que, en la actualidad, siguen, y seguramente seguirán, llegando refugiados(as) a las fronteras de los países más desarrollados y que es preciso encontrar una buena manera de canalizar todas las experiencias anteriores. De hecho, ya que no está en nuestra mano hacer que los procesos sean más rápidos y las esperas más cortas, debido a que no podemos hacer que los campos de refugiados o los centros de menores no acompañados no sean lugar donde se pausa la vida de todas estas personas, al menos, este tipo de proyectos de

intervención socioeducativa nos permite acompañar a estos menores en su trayectoria de crecimiento, generando y aportando herramientas para su futuro.

Por lo tanto, quizás, sea necesario que, desde nuestras individualidades, podamos mostrar otra Europa, la de la gente que quiere un mundo más justo para todas y todos sus

habitantes, de quienes creemos que valen lo mismo las niñas y los niños de todo el planeta. Sin asistencialismo, sin ese “dar el pez”, ayudando a construir. Porque seguramente esa sea la mejor manera de calmar la rabia y la frustración de encontrarse con las políticas de una Europa, que impone fronteras a los sueños.

## Referencias bibliográficas

ACNUR (2008, May) *UNHCR Guidelines on Determining the Best Interests of the Child*. [En línea]. <https://www.unhcr.org/4566b16b2.pdf> [Consultado el 22 de febrero de 2020].

ACNUR (2015) El número de refugiados y desplazados en 2015 podría batir un récord histórico | eAcnur. [Comunicado del 18/12/2015]. [En línea]. <https://eacnur.org/es/actualidad/noticias/emergencias/el-numero-de-refugiados-y-desplazados-en-2015-podria-batir-un-record-historico> [Consultado el 20 de junio de 2020].

ACNUR (2017) ACNUR insta a que se tomen medidas urgentes para mejorar las condiciones en las islas griegas [Comunicado de prensa del 8/09/2017]. [En línea]. <https://www.acnur.org/es-es/noticias/briefing/2017/9/5af2c6fe10/www.html?query=vial> [Consultado el 25 de agosto de 2020].

ACNUR (2019a) *Travesías desesperadas. Refugiados e inmigrantes llegan a Europa y a las fronteras europeas*. [En línea]. [https://www.acnur.org/publications/pub\\_prot/5c5110f94/travesias-desesperadas-refugiados-e-inmigrantes-llegan-a-europa-y-a-las.html](https://www.acnur.org/publications/pub_prot/5c5110f94/travesias-desesperadas-refugiados-e-inmigrantes-llegan-a-europa-y-a-las.html) [Consultado el 9 de marzo de 2020].

ACNUR (2019b) Menores no acompañados. Miles de niños refugiados solos | eACNUR. [Comunicado de 11/2019]. [En línea]. <https://eacnur.org/es/actualidad/noticias/emergencias/menores-no-acompanados-riesgos-viajar-solos> [Consultado el 17 de abril de 2020].

ACNUR (2020a) Día Mundial del Refugiado 2020: los desplazamientos forzados siguen aumentando | eACNUR. [Comunicado de 07/2020]. [En línea]. [https://eacnur.org/blog/dia-mundial-del-refugiado-2020-tc\\_alt45664n\\_o\\_pstn\\_o\\_pst/](https://eacnur.org/blog/dia-mundial-del-refugiado-2020-tc_alt45664n_o_pstn_o_pst/)

ACNUR. (2020b) Futuro de los desplazamientos forzosos | eACNUR. [Comunicado de 8/07/2020]. [En línea]. <https://eacnur.org/es/actualidad/noticias/emergencias/futuro-del-desplazamiento-forzado> [Consultado el 20 de agosto de 2020].

Buchanan, Ann y Kallinikaki, Theano (2018) Meeting the needs of unaccompanied children in Greece. [En línea] [https://www.researchgate.net/publication/327655157\\_Meeting\\_the\\_needs\\_of\\_unaccompanied\\_children\\_in\\_Greece](https://www.researchgate.net/publication/327655157_Meeting_the_needs_of_unaccompanied_children_in_Greece) [Consultado el 30 de julio de 2021].

CES – Consejo Económico Social España (2016) La respuesta internacional a la crisis de asilo y refugio. *Cauces*, 33, 37-47. [En línea]. [http://www.ces.es/documents/10180/4409221/Cauces\\_33\\_pp37-47.pdf](http://www.ces.es/documents/10180/4409221/Cauces_33_pp37-47.pdf) [Consultado el 10 de noviembre de 2020].

Csíkszentmihályi, Mihaly (2001) Ocio y Desarrollo. Potencialidades del ocio para el desarrollo humano. *Documentos de estudio de ocio*, 18, 17-32. [En línea]. <http://www.deusto->

[publicaciones.es/ud/openaccess/ocio/pdfs\\_ocio/ocio18.pdf#page=17](http://publicaciones.es/ud/openaccess/ocio/pdfs_ocio/ocio18.pdf#page=17) [Consultado el 3 de febrero de 2020].

Diario Oficial de la Unión Europea (2016) *Resolución del Parlamento Europeo, de 12 de abril de 2016, sobre la situación en el mar Mediterráneo y necesidad de un enfoque integral de la Unión sobre la migración* (2015/2095(INI)). [En línea]. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016IP0102&from=ES> [Consultado el 7 de mayo de 2020].

Digidiki, Vasileia y Bhabha, Jacqueline (2017) *Emergency within an Emergency: The Growing Epidemic of Sexual Exploitation and Abuse of Migrant Children in Greece*. FXB Center for Health and Human Rights. Harvard University. [En línea]. <https://cdn1.sph.harvard.edu/wp-content/uploads/sites/2464/2020/01/Emergency-Within-an-Emergency-FXB.pdf> [Consultado el 8 de agosto de 2020].

Durán Ruiz, Francisco Javier (2011) Los derechos de los menores no acompañados inmigrantes y solicitantes de asilo en la Unión Europea de las fronteras fortificadas y sus Estados miembros. *Revista Trace*, (60), 9-24. [En línea]. <https://journals.openedition.org/trace/1723> [Consultado el 27 de abril de 2020].

EUROSTAT (2016) Asylum statistics - Statistics Explained, 2 of March. [En línea]. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Asylum\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Asylum_statistics) [Consultado el 17 de febrero de 2020].

Fili, Andriani y Xythali, Virginia (2017) The Continuum of Neglect: Unaccompanied Minors in Greece. *Social Work & Society*, 2(15), 1-14. [En línea]. <https://ejournals.bib.uni-wuppertal.de/index.php/sws/article/view/521/1034> [Consultado el 30 de julio de 2021].

Freire, Paulo (2005) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Galtung, Johan (2014) La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 9-18. [En línea]. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/1565/2626> [Consultado el 27 de mayo de 2020].

Gavilanes Yanes, Patricia y Astudillo Cobos, Alexandra (2016) Teatro del oprimido de Augusto Boal: Un análisis como herramienta metodológica. *Podium*, 29, 11-22. [En línea]. <https://doi.org/10.31095/podium.2016.29.1> [Consultado el 24 de mayo de 2020].

Iglesias, Juan; Fanjul Gonzalo; Manzanedo, Cristina (2016) La Crisis de los Refugiados en Europa, en Blanco Agustín, *Informe España 2016* (pp.137-181). México, Universidad P. Comillas.

Jaqueira, Ana Rosa; Lavega Burgués, Pere; Lagardera Otero, Francisco; Araújo, Paulo y Rodrigues, Mário (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1 Marzo), 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/194071> [Consultado el 20 de octubre de 2020].

Lederach, Jean Paul (2005) *La Imaginación Moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao, Gernika Gogoratzuz.

METADRASI (12 de Julio de 2017) “Step2School”. Within the framework of the Open Schools program run by the City of Athens – Metadrasi.org [En línea]. <https://metadrasi.org/en/step2school-by-metadrasi-open-schools-city-of-athens/> [Consultado el 20 de julio de 2020].

Modroño, Luz (2019) *Campo de refugiados de Chios: donde se rompe la esperanza* [Comunicado de prensa de 05/10/2019]. [En línea]. <https://elobrero.es/component/k2/34439-campo-de-refugiados-de-chios-donde-se-rompe-la-esperanza.html> [Consultado el 27 de noviembre de 2020].

Muñoz, Diego Alejandro (2017) La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. *Kavilando*, 9, 26-41. [En línea]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6110073> [Consultado el 3 de junio de 2020].

Muñoz, Vernor (2016). El derecho a la educación de las personas migrantes y refugiadas. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*, (2). [En línea]. <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5626> [Consultado el 24 de noviembre de 2020]

Organización Internacional para las Migraciones – OIM (2015) *OIM en Grecia*. <https://www.iom.int/countries/greece> [Consultado el 30 de diciembre de 2020]

ONU (1989) *Convención sobre los Derechos del Niño*. Adoptada y ratificada por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989 y entró en vigor el 2 de septiembre de 1990. [En línea]. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf> [Consultado el 19 de febrero de 2020].

Piaget, Jean y Gutiérrez Rodríguez, José (1959) *La formación del símbolo en el niño*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

Sanahuja, José Antonio (2016) La Unión Europea y la crisis de los refugiados: fallas de gobernanza, securitización y “diplomacia de chequera”, en Mesa, Manuela (coord.), *Retos inaplazables en el sistema internacional. Anuario CEIPAZ 2015-2016* (4ª, pp. 71-105. [En línea]. <https://ceipaz.org/anuario/retos-inaplazables-en-el-sistema-internacional/> [Consultado el 27 de febrero de 2020].

Saura, Gemma (2020) Las islas griegas exigen a Atenas una solución para los refugiados [La Vanguardia, 25/01/2020]. La Vanguardia. [En línea]. <https://www.lavanguardia.com/internacional/20200125/473105249039/grecia-crisis-migratoria-refugiados-soluciones.html> [Consultado el 10 de noviembre de 2020]

SAVE THE CHILDREN (2020) *Emergencia en Siria*. [Comunicado de 02/ 2020]. [En línea]. <https://www.savethechildren.es/emergencias/siria> [Consultado el 24 de abril de 2020].

Senovilla Hernández, Daniel (2008) *Los menores extranjeros no acompañados en Europa*. Murcia, Fundación Diagrama.

Torres, José; Padrón, Fátima y Cristalino, Flor (2007) El juego: un espacio para la formación de valores. *Omnia*, 13, 51-78. [En línea]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73713104> [Consultado el 3 de mayo de 2020].

Tovar, Patricia (2015) Una reflexión sobre la violencia y la construcción de paz desde el teatro y el arte. *Universitas Humanística*, 80, 347-369. [En línea]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=791/79135351014> [Consultado el 20 de junio de 2020].

Tulbure, Corina (2016) *¿Dónde están los menores refugiados desaparecidos?* [Comunicado de prensa de 23/04/2016]. [En línea]. <https://www.publico.es/internacional/menores-refugiados-desaparecidos.html> [Consultado el 29 de agosto de 2020].

UNICEF (2020) *500.000 niños migrantes y refugiados expuestos a la explotación en una crisis que alimenta las redes de traficantes*. [En línea]. <https://www.unicef.es/prensa/500000-ninos-migrantes-y-refugiados-expuestos-la-explotacion-en-una-crisis-que-alimenta-las>

UNICEF (2017) *Children on the move in Italy and Greece*. [En línea]. <https://www.unicef.org/eca/media/921/file/REACH%20report%202017.pdf> [Consultado el 6 de mayo de 2020].

Wisdorff, Flora (2016). La tragedia de los refugiados menores no acompañados. [Reportaje sobre Grecia, El País]. Madrid, Ediciones el PAÍS, S.L. <https://elpais.com/especiales/2016/refugiados/grecia/#> [Consultado el 10 de noviembre de 2020]

**PROCESO EDITORIAL ▶ EDITORIAL PROCESS INFO**

Recibido: 06/12/2020      Aceptado: 09/08/2021

**CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO ▶ HOW TO CITE THIS PAPER**

Medina Sánchez, Mara, Añaños Bedriñana, Karen Giovanna (2020) Intervención y derechos humanos con menores refugiados no acompañados en la isla de Quíos – Grecia. *Revista de Paz y Conflictos*, Vol.13 (2), 261-280.

**SOBRE LOS AUTORES ▶ ABOUT THE AUTHORS**

Mara Medina es Educadora Social, titulada en 2013 por la Universidad de Valencia, con Máster de Cultura de Paz, Educación, Conflictos y Derechos Humanos por la Universidad de Granada, cuyo TFM obtuvo el Premio al mejor Trabajo de Final de Máster de la promoción 2019-2020. En 2015 obtuvo la Beca Internacional CIP USA para trabajar con menores refugiados no acompañados en Chicago (EEUU).

A nivel profesional ha trabajado en diferentes ámbitos, manteniendo la intervención con menores, los derechos humanos y la cooperación como sus ámbitos de referencia. Actualmente, trabaja con jóvenes privados de libertad para el Departamento de Justicia de Cataluña.

Karen Añaños es Doctora en Derecho por la Universidad de Granada, cuya Tesis fue calificada con «sobresaliente cum laude», por unanimidad, con Premio Extraordinario de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas. Profesora de Derecho Constitucional y Miembro del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada. Especializada en Derechos Humanos y grupos vulnerables, con formación en el Máster de Protección Internacional de Derechos Humanos por la Universidad de Alcalá y el Experto en Pueblos Indígenas, Derechos Humanos y Cooperación Internacional por la Universidad Carlos III de Madrid. Con publicaciones en editoriales como: MDPI, Routledge (Taylor & Francis).