

5



La influencia de la política educativa de la Unión Europea en los Estados miembros: el caso del derecho a la educación de la infancia migrante

The influence of the European Union's education policy in the member states: The case of the right to education of immigrant children

Adrián Neubauer*

DOI: 10.5944/reec.46.2025.40974

Recibido: 23 de abril de 2024

Aceptado: 13 de septiembre de 2024

*ADRIÁN NEUBAUER: Doctor en Educación. Graduado en Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria. Máster en Calidad y Mejora de la Educación (UAM). Experiencia profesional en la Comunidad de Madrid como maestro de Educación Primaria en escuelas públicas. Contratado postdoctoral en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación en la UAM. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES-UAM). Las principales líneas de investigación son: los derechos humanos, los derechos de la infancia, el derecho a la educación y la política educativa supranacional. **Datos de contacto:** E-mail: adrian.neubauer@udima.es. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6774-1538>

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo permea la política educativa de la Unión Europea en materia del derecho a la educación de los NNAJ migrantes en los sistemas educativos de sus Estados miembros. En aras de lograr dicha meta, este trabajo desarrolla un estudio comparado de carácter estático sobre cinco países: Alemania, España, Grecia, Italia y Suecia. Para ello, se ha diseñado un árbol de dimensiones, parámetros e indicadores tomando como referencia la obra de Tomasevski (Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad). De ese modo, se establece un conjunto de parámetros y de indicadores a partir de las políticas de la Unión Europea en esta materia. Con respecto a los resultados, estos reflejan cómo las políticas emitidas por este organismo supranacional permean de forma notable en los cinco sistemas educativos. Sin embargo, se aprecia una menor convergencia en el parámetro de Asequibilidad que en los demás, mientras que se identifican elementos compartidos en cuestiones relacionadas con el derecho a acceder a las becas, a la orientación académico-laboral, al mediador intercultural, a los apoyos curriculares y/o psicológicos. A su vez, hay convergencias europeas y nacionales en cuestiones clave como son la enseñanza de la competencia plurilingüe, la competencia ciudadana, la evaluación del alumnado de nueva incorporación al sistema educativo y la formación docente. A modo de conclusión, se confirma el presupuesto de partida y la existencia de un marco compartido a nivel europeo sobre el derecho a la educación de los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes migrantes, a pesar de que la Unión Europea carezca de competencias en esta materia. Sin embargo, para progresar en el proyecto europeo y en la promoción de los derechos humanos es fundamental avanzar hacia nuevas formas de gobernanza supranacionales.

Palabras clave: Política de la educación; derecho a la educación; migración; derechos del niño; organización internacional; derechos humanos.

Abstract

This article aims to analyze how the European Union's education policy on the right to education of immigrant children permeates into the education systems of its Member States. Methodologically, this paper develops a static comparative study on five countries: Germany, Spain, Greece, Italy and Sweden. To this end, a tree of dimensions, parameters and indicators has been designed according to Tomasevski (Availability, Accessibility, Acceptability and Adaptability). Some parameters and indicators were established based on the European Union's policies in this topic. As a result, European policies permeate intensely into the five education systems on a considerable extent. However, there is less convergences in the parameter of Availability than in the others. Otherwise, a bunch of shared elements were identified in issues related to the right to access scholarships, academic and employment guidance, intercultural mediator, curricular and/or psychological support. Also, there are European and national convergences on key issues as the teaching of multilingual competence, citizenship competence, assessment of new students in the education system and teacher training. As conclusion, it confirms the initial hypothesis: a shared framework at European level on the right to education of immigrant children, adolescents and young people exists, despite the European Union has no competences in this subject. However, in order to advance the European project and the promotion of human rights, it is essential to move towards new ways of supranational governance.

Keywords: Educational policy; right to education; immigration; rights of the child; international organisation; human rights.

1. Introducción

Desde que a finales de la II Guerra Mundial se iniciara un movimiento global, liderado por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que reivindicaba la necesidad de asegurar la dignidad humana y la paz (Otero *et al.*, 2016), se han llevado a cabo numerosas iniciativas políticas que han configurado paulatinamente el marco internacional de derechos humanos. Sin embargo, no hay más que consultar los medios de comunicación para ver que este nunca se ha llegado a cumplir en su totalidad. Precisamente, esta brecha entre la teoría, el discurso y la práctica es una de las críticas más firmes que se realiza a dicho marco (Sánchez-Rubio, 2014). No obstante, hay otras críticas como el olvido de los deberes (Guerra, 2015, Quintana, 2017) y su marcado carácter etnocentrista (Cano, 2003; Mende, 2019).

Esto pone de manifiesto dos ideas centrales. La primera es el deseo de la humanidad – al menos discursivamente – de avanzar hacia una mayor justicia social a nivel global. Buena prueba de ello es la firma de la Agenda 2030 (ONU, 2015), donde se establecen 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que han de alcanzarse en el año 2030 a través de la cooperación mundial. Entre ellos, el ODS4 alude explícitamente a la importancia de «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». Con ello, se aprecia una tendencia supranacional de fortalecer los derechos humanos y, a su vez, el derecho a la educación. En segundo término, refleja la incapacidad – o el inmovilismo – de la humanidad para cumplir los acuerdos globales destinados a mejorar el bienestar de las personas y, en particular, de los colectivos más vulnerables. Recientemente, la ONU (2017) ha reconocido que «cumplir los ODS en 2030 será imposible para países con bajo crecimiento económico» y que el 30 % de las 140 metas de los ODS «no han experimentado ningún avance o, lo que es peor, han experimentado una involución con respecto a la situación de 2015» (ONU, 2023).

Estos datos coinciden con el contexto convulso que afronta la Unión Europea (UE) desde que comenzara el periodo de la «Europa de las crisis», iniciado por la económica de 2008, seguida por la de refugiados de 2015, por la del coronavirus (2020) y continuada por la invasión de Ucrania (2022). Todas ellas han planteado desafíos importantes a este organismo en materia socioeducativa, ya sea por la aplicación de recortes económicos en 2008 o por la gestión de fronteras en las respectivas «crisis». Sin embargo, es importante recalcar que estos acontecimientos y estas decisiones repercuten en la vida de las personas, especialmente de las más vulnerables. Por ese motivo, es esencial conocer de qué manera han respondido y asegurado los Estados miembros de la UE el derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) migrantes (NNAJM) durante la «crisis de refugiados», puesto que algunos de sus valores fundamentales recogidos en el Tratado de la Unión Europea (DO, C326/13, 2012), como son los derechos humanos, la igualdad y la solidaridad, quedaron en entredicho tras sus actuaciones en este periodo (Pou, 2018).

Por todo ello, este artículo persigue analizar cómo cristaliza – si es que lo hace – la política educativa de la UE en lo relativo al derecho a la educación de los NNAJM. En consecuencia, este estudio llevará a cabo una comparativa de cómo abordan cinco sistemas educativos europeos – el alemán, el español, el griego, el italiano y el sueco – esta cuestión. De esa manera, se pretende visibilizar los derechos de la infancia desde la Educación Comparada, tal y como reivindican Dávila y Naya (2006). Además, dicho

proceso parte de la hipótesis de que, a pesar de que la UE no tiene competencias en materia educativa, existe un marco jurídico compartido por los Estados miembros sobre el derecho a la educación de los NNAJM.

Dicho esto, el trabajo comienza presentando sucintamente las fases que se han desarrollado hasta la fecha en la política educativa de la UE sobre la temática abordada. Posteriormente, se detalla cuál es el marco europeo en vigor que regula el derecho a la educación de los NNAJ partiendo de la obra de Tomasevski (2004, 2005, 2006). Más tarde, se exponen algunas de las tensiones existentes entre la soberanía supranacional y nacional y que, a su vez, limitan el avance en la integración europea y, por ende, en la implementación del marco europeo de derechos humanos. Después, el trabajo seguirá una estructura clásica y especificará el método empleado en el estudio para, más adelante, exponer los resultados siguiendo las 4 Aes – Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad – de Tomasevski (2004, 2006). Por último, estos resultados se pondrán en diálogo con la política educativa de este organismo para arrojar luz sobre la existencia – o no – de un posicionamiento común entre los Estados miembros analizados y la UE en lo relativo al derecho a la educación de los NNAJM.

2. El derecho a la educación: estado de la cuestión y disputas en la Unión Europea

A lo largo del tiempo el derecho a la educación ha evolucionado en el marco europeo y se han identificado cinco etapas con relación al derecho a la educación de los NNAJM (Neubauer, 2023a). Sea como fuere, con el paso del tiempo algunas de estas políticas han sido derogadas, por lo que, a continuación, expondremos el marco vigente que regula el derecho a la educación de la infancia migrante hasta el año 2020 en la UE. Para ello, emplearemos como referencia el modelo analítico-teórico de Tomasevski (2004, 2006), quien plantea cuatro parámetros para analizar el derecho a la educación. Su obra cuenta con un amplio respaldo en el ámbito académico. De hecho, en el marco de la Educación Comparada en España ha sido desarrollado extensamente por Luis María Naya y Paulino Dávila, quienes, en una de sus publicaciones más recientes (Dávila *et al.*, 2021), al igual que Ancheta-Arrabal *et al.* (2022), explican en detalle las 4 Aes de Tomasevski, donde destacan las siguientes ideas:

- Tomasevski diferencia entre el derecho a la educación y los derechos en la educación.
- En los primeros se enmarcan la Asequibilidad y la Accesibilidad, que conciben respectivamente la educación como un derecho civil, político y económico regido por el principio de no-discriminación y que, en consecuencia, debe ser obligatoria, gratuita y universal.
- Mientras tanto, la Aceptabilidad incide en la importancia de asegurar una educación de calidad acorde a los derechos humanos. Por último, la Adaptabilidad alude al principio de que «la escuela debe adaptarse al niño y no viceversa» (Neubauer, 2023b, p. 122).

Este modelo ha sido empleado anteriormente para analizar el marco político que regula el derecho a la educación de los NNAJM en la UE (Neubauer, 2023b). Así, partiremos de ese trabajo para analizar cómo se integra el marco europeo en las políticas

educativas nacionales de cinco Estados miembros. Por ese motivo, presentaremos sucinatamente cómo regula la UE el derecho a la educación de este colectivo partiendo de las 4 Aes de Tomasevski (2004, 2005). En consecuencia, los elementos más reseñables – y que guardan una mayor relación con el estudio actual – de la política educativa europea en esta materia serán expuestos en los siguientes párrafos (Neubauer, 2021, 2023b).

En lo relativo a la Asequibilidad, es preciso destacar que la UE apenas hace referencia a este parámetro (Neubauer, 2023b). Tanto es así que una característica de su política en esta materia son las escasas recomendaciones realizadas en cuestiones clave como pueden ser la inversión y la edad de inicio de la escolarización obligatoria. A pesar de ello, invita a los Estados miembros a invertir más en la educación temprana (DO, C189/4, 2019) y a destinar más recursos a los centros ubicados en zonas que padecen desventaja social (DO, C301/5, 2019).

Por el contrario, encontramos notables alusiones a los indicadores de la Accesibilidad. Una de las directrices más claras que estipula este organismo es que la educación debe ser universal y gratuita (DO, L199/32, 1977), incluida la educación temprana (DO, C189/4, 2019). Para asegurar que sea universal, la UE afirma que cualquier NNAJ que se encuentre en proceso de asilo debe tener su derecho a la educación garantizado (DO, L186/28, 2016). A su vez, en aras de reducir las barreras económicas, este organismo incide en que deben disponer de acceso en igualdad de condiciones que la población nativa al sistema de becas (DO, C191/1, 2011). También se establece que el alumnado migrante ha de disponer de los mismos derechos y obligaciones que la población nativa (DO, C195/1, 2018). Otra de las preocupaciones recurrentes en su política es prevenir y combatir el abandono escolar temprano, para lo que también invita a los Estados miembros a promover la orientación socioeducativa (DO, L328/78, 2018), la participación en actividades extraescolares, los programas de segunda oportunidad y el reconocimiento de títulos (DO, C191/1, 2011).

En cuanto a la Aceptabilidad, este organismo insiste en reforzar la competencia ciudadana y la plurilingüe. Con la primera se pretende desarrollar el pensamiento crítico, la solidaridad, la cohesión social, el entendimiento y la tolerancia (DO, C195/1, 2018). Mientras tanto, la competencia plurilingüe persigue favorecer la integración sociolaboral de los NNAJM y prevenir la xenofobia (DO, L328/78, 2018; DO, C189/1, 2018). Para ello, insiste en la necesidad de que adquieran la lengua de acogida (DO, C189/15, 2019) y otras dos lenguas extranjeras desde edades tempranas (DO, C189/15, 2019). Además, sitúa al profesorado como uno de los pilares para mejorar la calidad educativa que reciben estos NNAJ. Por ello, insta a mejorar la formación docente en materia de diversidad y violencia (DO, C191/1, 2011), brindarle apoyos eficaces y otorgar incentivos para el profesorado que desempeñe su labor en centros marcados por la diversidad (DO, C301/5, 2009). Por último, invita a desarrollar sistemas compartidos a nivel europeo de evaluación y monitorización del derecho a la educación (DO, C301/159, 2019).

Para terminar, en la Adaptabilidad la UE reivindica la urgencia de proveer a este alumnado de apoyos lingüísticos para aprender la lengua de acogida (DO, L328/78, 2018; DO, C189/15, 2019; DO, C301/5, 2019) y adaptar la metodología docente para favorecer su aprendizaje (DO, C191/1, 2011; DO, C378/1, 2013). En dicho proceso también es relevante que los NNAJM aprendan su lengua y cultura nativa (DO, C189/4, 2019). Finalmente, reconoce la importancia de otorgar apoyos psicológicos a estos discentes (DO, C191/1, 2011), fomentar la educación intercultural (DO, L328/78, 2018) y, también, promover la participación de sus familias en la vida escolar (DO, C378/1, 2013).

Este marco jurídico plantea nuevos horizontes en el ámbito de los derechos humanos. Concretamente, bajo el amparo del derecho europeo, es factible afirmar que estas directrices configuran un conjunto de derechos educativos europeos que es aplicable a cualquier persona que resida – definitiva o temporalmente – en la UE (Neubauer, 2023b). Por lo tanto, los NNAJM en Europa cuentan con un doble marco de protección humanitario: el internacional y el derivado del derecho europeo.

Sin embargo, históricamente ha existido una cierta resistencia por parte de los Estados-Nación a incorporar a sus legislaciones nacionales las políticas europeas. Antes de exponer los factores que pueden ayudar a comprender por qué dicha reticencia, es preciso puntualizar que la UE carece de competencias en materia educativa. No obstante, han sido numerosos los estudios que han probado cómo los organismos internacionales y supranacionales influyen en las políticas nacionales a través de los diferentes mecanismos expuestos por Dale (1999). Sin entrar en detalle en esta cuestión, los ejemplos por excelencia en los últimos años son la implementación cuasi-mundial del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) en los sistemas educativos sin tener obligación de ello. De esta manera, queda patente cómo la ausencia de competencias explícitas en materia educativa de los organismos internacionales y supranacionales no impide que estos moldeen, de forma «incuestionable» (Valle y Sánchez-Urán, 2023, p. 107), las políticas – económicas, educativas, sociales, etc. – de los Estados-Nación. Dicho esto, algunas de las causas por las que algunos gobiernos estatales rechazan las políticas europeas son las siguientes:

- García Segura (2020) señala que algunos Estados-Nación tienen cierto miedo a perder representación política exterior y que su poder se diluya en el plano internacional.
- Igualmente, existe una corriente extendida que rechaza la globalización y su marcado carácter economicista (Pou, 2018; Font, 2020).
- Además, Beck (2012/2013) advierte que la falta de nitidez sobre qué competencias corresponden a la UE y a los Estados-Nación supone una fuente de conflictos a nivel sociopolítico.
- Por otro lado, desde la creación de la UE han existido movimientos contrarios a ella, incluso entre sus propios Estados miembros, como el encabezado por el Brexit, que fue una reivindicación de la patria británica frente a la Europa global (Rubiés, 2019).
- Otro argumento recurrente empleado por los gobiernos estatales es que han de proteger y garantizar la seguridad nacional (Pou, 2018). De hecho, a menudo una de las principales amenazas identificadas por los Estados-Nación es la llegada de personas migrantes que, históricamente se han relacionado con la delincuencia, el terrorismo (Perejil, 2020) y, en definitiva, con actividades ilícitas y/o irregulares (Camargo, 2021).
- Para terminar, y relacionado con lo anterior, los Estados-Nación muestran notables reticencias a incorporar las políticas europeas porque sienten que su identidad nacional y cultural puede ser absorbida – y a largo plazo reemplazada – por una cultura global (Pou, 2018; Rubiés, 2019).

Este cúmulo de factores reaviva un fuerte deseo por parte de los Estados-Nación de recuperar parte de su soberanía nacional (Solanes, 2019). Tanto es así, que en los últimos años los partidos de la «nueva extrema derecha» han crecido significativamente en el seno de la UE, como demuestran las últimas elecciones europeas (Parlamento Europeo, 2024; Vasilopoulou y Zur, 2024). Sin embargo, este posicionamiento limita sustancialmente el proyecto europeo (Coudenhove-Kalergi, 1923/2010) y, en consecuencia, el avance en el desarrollo y la implementación del marco europeo de derechos humanos. Aquí, cabe señalar que parte intrínseca del proyecto europeo consiste en ceder soberanía en pro de un bien mayor (Beck, 2012/2013; Guirao, 2019), como son la solidaridad, el desarrollo humano y, por supuesto, la paz (Pou, 2018). En definitiva, y asumiendo que «la soberanía nacional ya no existe ni volverá a existir tal como ha existido en el pasado» (Pou, 2018, p. 171), el único modo de avanzar en la integración europea es mediante una mayor concesión de competencias a la UE. En consecuencia, hoy más que nunca es imprescindible analizar cómo las políticas educativas europeas permean en los sistemas educativos nacionales en una cuestión tan controvertida y sistémica como es el derecho a la educación de los NNAJM.

3. Método

La presente investigación se enmarca en la Política de la Educación Supranacional, que es la ciencia que estudia las políticas educativas – vinculantes y no vinculantes – desarrolladas por los organismos internacionales y supranacionales (Neubauer, 2022). Concretamente, este trabajo se apoya en el método comparado planteado por Caballero *et al.* (2016) para analizar las políticas educativas (policy) emitidas por la UE (Educación Supranacional) y cinco de sus Estados miembros en materia del derecho a la educación.

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo permea la política educativa de la UE en materia del derecho a la educación de los NNAJM en los sistemas educativos nacionales de Alemania, España, Grecia, Italia y Suecia. El acto investigador requiere tomar un posicionamiento previo sobre los resultados que espera encontrar en su estudio a partir de los marcos normativos y teóricos empleados (Egido y Martínez-Usarralde, 2020). En consecuencia, esta investigación plantea un presupuesto de partida que, a su vez, responde a los dos niveles de análisis – o ámbito de comparación – recogidos en este trabajo:

- Presupuesto hipotético de partida: Existe un marco normativo-jurídico comparado a nivel europeo (Dimensión nacional), aunque es preciso avanzar mediante políticas educativas vinculantes hacia una mayor armonización jurídica y pedagógica del derecho a la educación de la infancia inmigrante en la UE (Dimensión supranacional).

Como se ha adelantado previamente, las unidades de análisis de esta investigación son Alemania, España, Grecia, Italia y Suecia. Dicha elección ha respondido a los siguientes motivos académicos, sociales y éticos:

- Criterio 1. Alemania y Suecia fueron los países de la UE que recibieron más solicitudes de asilo por parte de NNAJ durante la «crisis de refugiados» de 2015.
- Criterio 2. Junto a estos países, Italia también fue uno de los países con un mayor número de solicitudes de asilo por parte de menores extranjeros no acompañados a lo largo de este periodo. De hecho, en la figura 1 se observa un eje sur-norte que

indica cómo Italia es una de las principales puertas de entrada a la UE y, a su vez, Alemania y Suecia son países de destino para este colectivo.

- Criterio 3. Al hilo de lo anterior, España y Grecia son otras de las rutas empleadas con mayor frecuencia por las personas migrantes para acceder a la UE. En el caso de España, su proximidad con África y la territorialidad de Ceuta y Melilla en dicho continente le convierten en un país de «fácil» acceso para la población africana. Mientras tanto, a Grecia migran, mayoritariamente, personas procedentes de Oriente Medio a través del mar.
- Criterio 4. Por último, estos países nos permiten comparar cómo se aborda este derecho en el norte y en el sur de la UE.

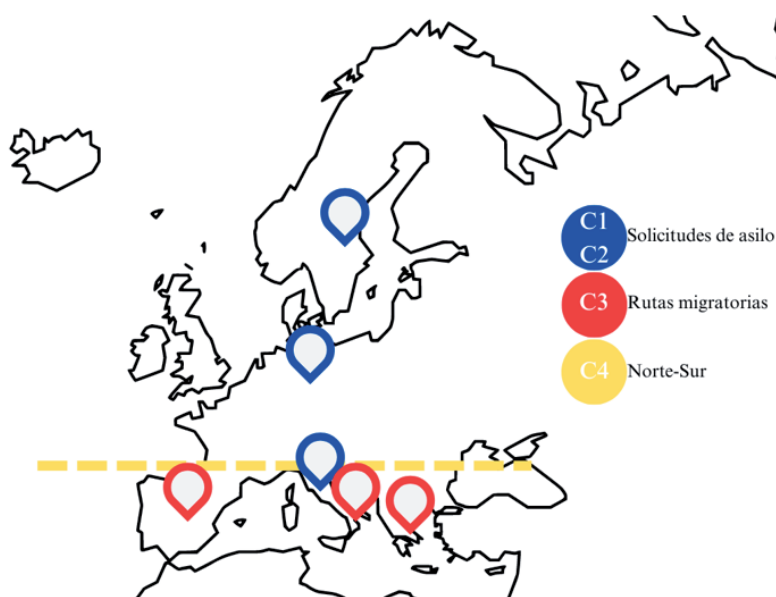


Figura 1. Criterios aplicados para la selección de las unidades de análisis. Fuente: Elaboración propia.

Por último, el estudio es de carácter estático, dado que analiza el derecho a la educación de los NNAJ en el año 2020. En consecuencia, los datos del estudio han sido obtenidos de la base de datos de la OCDE, concretamente del año 2020, y del informe publicado por Eurydice en el año 2019 sobre esta temática. La elección de este periodo responde a dos razones principales: la pandemia causada por la covid-19 (2020) y la invasión de Ucrania (2022), que supusieron un punto de inflexión en las políticas europeas. Todo ello derivó en una nueva etapa en las políticas educativas de la UE, que ha sido catalogada como un periodo en el que la «Unión Europea [es] resiliente, pero selectiva» (Neubauer, 2023a).

Con respecto al árbol de dimensiones, parámetros e indicadores este ha sido diseñado a partir de otros trabajos previos (Neubauer, 2023b), donde se analizaron las políticas educativas de la UE en vigor sobre el derecho a la educación de la infancia migrante. De ese modo, y tomando como referencia el Enfoque Supranacional de Derechos Educativos (Neubauer, 2022) y la obra de Tomasevski (2004, 2006), se reformularon las políticas planteadas – o los códigos de análisis – por la UE en esta materia en indicadores comparativos, lo que ha dado como resultado el siguiente instrumento de recogida de información y análisis:

Tabla 1.
Árbol de dimensiones, parámetros e indicadores

Dimensión	Parámetros	Indicadores
Derecho educación	Asequibilidad	– Escolarización obligatoria: Edad de inicio y finalización; Duración. – Inversión en educación (% Producto Interior Bruto [PIB]): CINE 0-2. – Financiación centros: Criterios utilizados para asignar fondos para fomentar la integración del alumnado migrante; Provisión de fondos.
	Accesibilidad	– Derechos y obligaciones del alumnado inmigrante - Tiempo máximo para matricularles por parte de las autoridades educativas. – Políticas de prevención y contra el abandono escolar temprano: Actividades extraescolares; Mediador intercultural; Becas y apoyos; Programas de segunda oportunidad. – Orientación académica y laboral. – Reconocimiento de títulos.
	Aceptabilidad	– Currículo: Lenguas extranjeras (Edad de inicio y finalización de enseñanza; Lenguas extranjeras obligatorias y ofertadas; Número de lenguas extranjeras obligatorias); Ciudadanía (Tratamiento curricular; Contenidos). – Profesorado: Formación inicial; Formación permanente; Apoyos y recursos para atender al alumnado migrante; Incentivos económicos por trabajar con estudiantes migrantes. – Monitorización y evaluación del derecho a la educación de los NNAJM.
	Adaptabilidad	– Sistema de acogida: Criterios para establecer el curso de matriculación; Programas de transición; Apoyos al alumnado en las clases ordinarias. – Apoyos psicoemocionales. – Lengua y cultura nativa. – Educación intercultural. – Comunicación y participación escuela-familias.

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

4.1. Asequibilidad

En los años de escolarización obligatoria destaca Alemania, dado que es el país que tiene un mayor número de años de escolarización obligatoria – 12 o 13 en función del *Länder* – con respecto a los demás, quienes tienen 10 (España, Italia y Suecia) u 11 (Grecia) años.

Dicha edad comienza a los seis años en todos los países menos en Grecia, que empieza a los cuatro años. Este país también dispone de la edad más temprana de finalización de la educación obligatoria – a los 15 años – de los cinco países, mientras que Alemania eleva esta edad hasta los 18 o los 19 años en función del *Länder*. Por su parte, los otros tres países establecen el término de la escolarización obligatoria a los 16 años (Eurydice, 2018).

En cuanto a la inversión en educación, los países del norte de Europa invierten más en la etapa CINE o que los mediterráneos. A su vez, en la etapa CINE 1 se observa una cierta convergencia en la inversión de los países mediterráneos – entre el 1,07 % (Italia) y el 1,34 % (España) del PIB –, que es superior a la de Alemania (0,64 %), pero inferior a la de Suecia (1,76 %) en esta etapa. En la etapa CINE 2 todos los países aumentan su inversión, especialmente Alemania (2,15 %) que es el país con un mayor porcentaje de inversión, seguido de Italia (1,88 %), Suecia (1,86 %) y, en último lugar, de España y Grecia (1,53 % ambos) (OCDE, 2020).

Para acabar este parámetro, los Estados-Nación emplean diferentes criterios para destinar recursos adicionales a los centros educativos. Algunos de estos son el número de estudiantes de origen migrante y el número de estudiantes que necesitan apoyo lingüístico. En los cinco países analizados podemos diferenciar tres enfoques: adoptar el primer criterio expuesto (Alemania y España), el segundo (Grecia e Italia) o la combinación de ambos, aunque este último únicamente es empleado por Suecia. Precisamente, en el país nórdico existen unas partidas presupuestarias específicas destinadas a promover la integración socioeducativas de los NNAJM. Por su parte, en Alemania, España y Grecia este presupuesto se enmarca en los fondos orientados para responder a las demandas colectivas de los estudiantes desfavorecidos y/o vulnerables, aunque tanto las autoridades locales como los centros educativos pueden solicitar más fondos a las máximas autoridades competentes si así lo desean. Mientras tanto, Italia dispone de los tres mecanismos de financiación aquí presentados y, además, al igual que en Suecia, las autoridades locales pueden emplear su propia recaudación de impuestos a fomentar la integración del alumnado migrante. Por último, una particularidad del contexto sueco es que los centros educativos también pueden buscar financiación privada para promover la integración de estos NNAJ.

4.2. Accesibilidad

En primer lugar, es relevante indicar los derechos y las obligaciones del alumnado migrante en estos países. Aquí, se observa un modelo predominante, donde a estos se les asignan los mismos derechos y las mismas obligaciones que al alumnado nativo. Mientras tanto, Suecia establece una divergencia con el resto de los países, dado que para los NNAJM indocumentados no es obligatorio acudir a la escuela. Por lo tanto, su asistencia queda sujeta a la voluntad de estos NNAJ.

Un aspecto para tener en consideración con relación a la Accesibilidad es la matriculación de los NNAJ en el sistema educativo de acogida. Sin embargo, tan solo Grecia y Suecia disponen de un tiempo máximo – 84 y 28 días respectivamente – para efectuar esta matrícula (Eurydice, 2019), por lo que el tiempo de espera para su incorporación en el sistema educativo alemán, español e italiano puede alargarse indefinidamente.

Por otra parte, los Estados impulsan una serie de iniciativas destinadas a prevenir y combatir el abandono escolar temprano. Por ejemplo, España, Italia y Suecia incentivan la participación de los estudiantes migrantes en actividades extraescolares variadas – como las destinadas a fomentar la creatividad, otras de carácter curricular, las

deportivas... – mientras que ni Alemania ni Grecia disponen de una normativa nacional que regule esta cuestión. Otra iniciativa empleada es fomentar el uso del mediador lingüístico e intercultural, aunque de los cinco países analizados únicamente Alemania, España e Italia cuentan con una regulación estatal sobre el uso de esta figura (Eurydice, 2019). No obstante, es preciso destacar que los cinco sistemas educativos cuentan con un sistema universal de becas, apoyos económicos y programas de segunda oportunidad, por lo que pueden acceder a él la población migrante en condiciones análogas a las de los estudiantes nativos (Eurydice, 2019).

Asimismo, Alemania, España e Italia disponen de una red de orientación académica extensa destinada a prevenir el abandono escolar temprano y a fomentar la inclusión laboral de los NNAJM. Por un lado, Alemania, Italia y Suecia consideran esencial que el alumnado tenga un estrecho contacto con el mundo laboral, para lo que establecen alianzas y redes con agencias de empleo nacionales y locales, profesionales del mundo laboral y prácticas en entornos reales. Por el otro, Alemania y Grecia disponen de centros específicos a los que pueden acudir los discentes migrantes para conocer las oportunidades laborales, las cualificaciones necesarias y todo el abanico de posibilidades formativas para adquirirlas, lo que facilita notablemente su toma de decisiones. Además, Grecia asigna una persona de referencia a las familias migrantes para que les orienten individualmente en términos académicos y laborales. Por último, para favorecer su inclusión laboral, España, Italia y Suecia cuentan con un marco nacional para el reconocimiento de aprendizajes informales, no formales y títulos de este colectivo, aunque tan solo España, junto a Grecia, dispone de organismos y agencias específicas destinadas a validar y reconocer las competencias en el aprendizaje no formal e informal.

4.3. Aceptabilidad

En lo relativo al currículo, podemos identificar dos temáticas recurrentes en las políticas educativas de la UE en materia del derecho a la educación de los NNAJM como son: el aprendizaje de las lenguas extranjeras y el desarrollo de la ciudadanía. Con respecto a la primera, el momento de comenzar la enseñanza de otras lenguas comienza de forma obligatoria varía en el territorio alemán (entre los seis y los ocho años), español (a partir de los seis años) y sueco (entre los siete y los 10 años), mientras que Grecia y Italia abogan por adoptar un posicionamiento común a nivel nacional, donde se empiece a enseñar la lengua extranjera a los ocho y a los seis años respectivamente. Sin embargo, se aprecia una elevada convergencia al determinar, como norma general, el comienzo de la educación obligatoria como el momento propicio para comenzar la enseñanza de la lengua extranjera en todos los países menos en Grecia, donde esto se pospone cuatro años más tarde del inicio de la escolarización obligatoria. Asimismo, todos los países, menos Suecia (19 años), prolongan esta enseñanza hasta los 18 años.

Siguiendo con esta cuestión, el inglés es la lengua extranjera impartida de forma obligatoria en las etapas de CINE 1-2 en España, Grecia, Italia y Suecia (Eurydice, 2017a). Asimismo, se pueden ofertar otros idiomas como el francés (CINE 1-2: España, Grecia y Suecia; CINE 2: Italia), el alemán (CINE 1-2: España, Grecia y Suecia; CINE 2: Italia), el portugués (CINE 1-2: España), el español (CINE 1-2: Suecia; CINE 2: Italia) y el italiano (CINE 1-2: España). A este respecto, cabe destacar el modelo greco-italiano, donde se imparten dos lenguas extranjeras de forma simultánea en la escolarización obligatoria (desde los 10 a los 15 años y desde los 11 a los 14 respectivamente). Por último, Alemania carece de una normativa nacional que regule la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros educativos.

Con respecto al tratamiento de la ciudadanía en los currículos nacionales, es preciso apuntar que estos cinco países lo desarrollan transversalmente en las etapas de CINE 1-2 en asignaturas como Ciencias Sociales (Eurydice, 2017b), Lengua y Literatura (Alemania y España), la Educación Moral y Religiosa (Alemania, Grecia y Suecia) y la Educación Física (Grecia). A su vez, España y Grecia cuentan con una asignatura específica para desarrollar este contenido en las etapas de CINE 1-2. Entrando en detalle en los contenidos curriculares trabajados por estos países para desarrollar la ciudadanía de sus estudiantes, podemos identificar los siguientes (Eurydice, 2017b):

- El pensamiento crítico (CINE 1-2: Alemania y Suecia; CINE 2: España).
- El respeto por las opiniones o creencias diferentes: (CINE 1-2: España, Grecia y Suecia).
- La resolución de conflictos (CINE 1: España).
- La multiperspectiva: (CINE 1-2: Suecia).
- La educación medioambiental y la sostenibilidad: (CINE 1-2: Alemania, Grecia, Italia y Suecia).
- El respeto por la democracia (CINE 1-2: Alemania, Italia y Suecia; CINE 1: Grecia).
- El respeto por los derechos humanos (CINE 1-2: los cinco países).

Otro de los pilares sobre los que se asienta el derecho a la educación de los NNAJM es el profesorado. Alemania, España e Italia cuentan con una normativa nacional que regula su formación inicial en este ámbito, a diferencia de Grecia y Suecia. En los tres países mencionados se desarrollan competencias docentes en materia de atención a la diversidad, interculturalidad y enseñanza del currículo en una segunda lengua. Por su parte, Alemania y España también inciden en la prevención y la lucha contra la discriminación. Además, todos los países, menos Grecia, cuentan con apoyo de las administraciones educativas para reforzar su formación continua en esta materia y ponen a disposición del profesorado y de los centros educativos diferentes apoyos y recursos para mejorar su intervención con este alumnado:

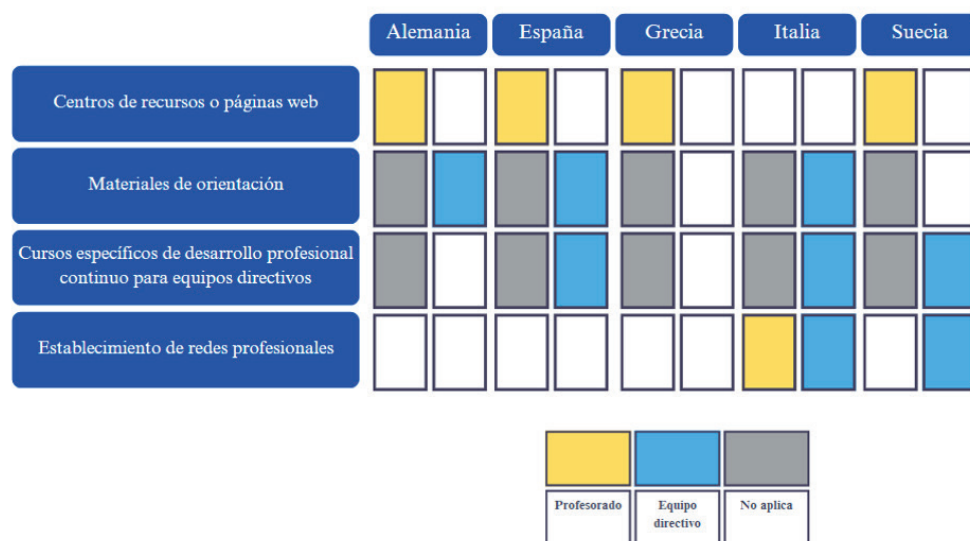


Figura 2. Apoyos y recursos para los equipos directivos y el profesorado con relación al alumnado migrante. *Fuente:* Adaptado de «Integración del alumnado de procedencia migrante», Eurydice, 2019 (<https://bit.ly/2G85szW>).

De los cinco países analizados, únicamente Italia ofrece un incentivo económico a los docentes que desempeñen su labor con alumnado de origen migrante. Para concluir, el derecho a la educación de este colectivo es monitorizado y evaluado por estos países de tres formas: (1) mediante el informe PISA, que es utilizado por todos los países menos por Grecia; y los empleados por los tres países mediterráneos como son (2) la tasa de abandono escolar temprano y (3) la asistencia a la escuela (Eurydice, 2019).

4.4. Adaptabilidad

A la llegada de un nuevo estudiante migrante al sistema educativo, los centros educativos deben determinar el curso académico en el que es matriculado. Para ello, habitualmente, emplean varios criterios para esclarecer esta cuestión. El más extendido, y común a los cinco países, es la edad. A su vez, Alemania, España y Grecia toman como referencia su documentación escolar en otros sistemas educativos. Otros factores tenidos en cuenta por algunos países (Alemania, España e Italia) son el dominio de la lengua de acogida y los resultados obtenidos en la evaluación general de conocimientos previos (Alemania, España y Suecia).

Una vez esclarecido este punto, el alumnado migrante tiene derecho a recibir una serie de apoyos separados y otros en el aula, aunque en esta ocasión nos centraremos en los desarrollados en el aula de referencia, dado que el principio rector mayoritario es que pasen el mayor tiempo posible con sus compañeros. Sin embargo, en ocasiones estos NNAJ reciben apoyos fuera del aula de forma asidua, por lo que cuando están preparados para seguir la clase de referencia, Alemania, Grecia y Suecia ponen a su disposición programas de transición para facilitar la acogida en el grupo.

En este punto es preciso diferenciar entre dos niveles de intervención: el estatal y el de aula. Sin embargo, antes de desarrollar cada uno de ellos, es relevante puntualizar que en Suecia esta responsabilidad recae en las autoridades locales y en los centros educativos. En el primero se establece la normativa de limitar la ratio en el aula de referencia en Grecia y en Italia, aunque en Italia dicha reducción de la ratio está orientada exclusivamente al número de estudiantes migrantes y en Grecia al número total de discentes en un solo aula. Italia facilita un material pedagógico específico adaptado al alumnado migrante, mientras que España y Grecia consideran que es conveniente facilitar dicho material al conjunto de la clase. Por su parte, Alemania combina ambos modelos en esta cuestión, algo que se repite en el nivel de aula.

		Alemania	España	Grecia	Italia	Suecia
Responsabilidad de las máximas autoridades educativas	Limitación de la ratio					
	Material pedagógico específico					
Responsabilidad del profesorado	El docente adapta su enseñanza a las necesidades específicas del alumnado					
	El docente implementa medidas de apoyo al aprendizaje en grupo					
	El docente implementa medidas de apoyo al aprendizaje individualizadas					
		Alumnado inmigrado		Todo el alumnado		Responsabilidad de las autoridades locales/centros

Figura 3. Apoyos que recibe el alumnado migrante en el aula ordinaria. Fuente: Adaptado de «Integración del alumnado de procedencia migrante», Eurydice, 2019 (<https://bit.ly/2G85szW>).

En cuanto a los apoyos psicoemocionales, el alumnado migrante puede acceder a ellos en Alemania, España y Suecia, mientras que en Italia únicamente están destinados a los menores extranjeros no acompañados. Por su parte, Grecia carece de una normativa estatal que regule esta cuestión. En cuanto al aprendizaje de la lengua nativa de los estudiantes migrantes en el sistema educativo, todos los países, menos Grecia, convergen al garantizar su aprendizaje en el horario lectivo. A este respecto, es preciso apuntar que en Italia y Suecia es indispensable que se conforme un grupo de cinco estudiantes que hablen la misma lengua para que este derecho esté garantizado, mientras que en Alemania y España, en un principio, no se establece ningún tipo de condición. No obstante, de estos cuatro países Alemania es el único donde no existe una normativa nacional que regule el aprendizaje de la lengua nativa del alumnado migrante, dado que esta competencia queda delegada en los *Länder*.

Con respecto a la educación intercultural, este es un contenido que está regulado a nivel nacional en todos los países, a excepción de Suecia, y la promueven curricularmente y, además, a través de jornadas monográficas. Por último, con relación a la comunicación entre los centros educativos y las familias migrantes cabe señalar que todos los países, a excepción de Grecia, disponen de una normativa estatal que regula la obligatoriedad de informar regularmente a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos. Sin embargo, se aprecia una falta de estructuras que permitan llevar a cabo esto de forma eficaz, dado que estos carecen de centros específicos para informar a las familias origen migrante y tampoco brindan información por escrito a estas, menos Italia. Por último, es preciso destacar la iniciativa adoptada por Grecia, quien asigna una persona de referencia y de contacto en el centro educativo a cada familia migrante con quien comunicarse habitualmente.

5. Discusión y conclusiones

Tras exponer los resultados, es preciso ponerlos en discusión desde una perspectiva teórico-política para, de esa forma, presentar las conclusiones principales del estudio. Para comenzar, en el parámetro de Asequibilidad se han identificado escasas convergencias entre las políticas nacionales y las europeas, aunque seguramente esto se deba a que es el parámetro con menor representación en la política educativa europea en esta materia (Neubauer, 2023b). Una es que los países del norte siguen las recomendaciones de este organismo supranacional al invertir unos niveles equiparables, o incluso superiores, en la etapa de CINE o que en la CINE 1 (DO, C189/4, 2019), lo que favorece sustancialmente la integración de las familias migrantes (Lunneblad, 2017). Mientras tanto, los países mediterráneos destinan una mayor inversión en la educación obligatoria, lo que plantea la necesidad de reforzar la educación temprana mediante su obligatoriedad, universalización y, en consecuencia, su gratuidad (DO, C189/4, 2019). De esa manera, estos países se alinearían con la tendencia mundial de fortalecer la educación temprana por sus significativos aportes individuales y sociales (Ancheta-Arrabal, 2019). Algo similar ocurre con la edad de finalización de la escolarización obligatoria, puesto que tan solo Alemania la extiende hasta los 18 años. Esta brecha produce un limbo jurídico para los NNAJM entre los 15 (en Grecia), los 16 (en España, Italia y Suecia) y los 18 años, dado que dichos países no tienen la obligación de garantizar su derecho a la educación entre esas edades (Tomasevski, 2004). Asimismo, Suecia es el único país que aboga por brindar a los centros educativos de obtener financiación privada para favorecer la integración de estos NNAJ, lo que promueve la creación de lazos con la comunidad educativa, la sociedad civil y el mundo laboral, tal y como sugiere la UE (DO, C105/1, 2016).

En segundo término, todos los países, a excepción de Suecia, aseguran la igualdad de derechos y de oportunidades de este alumnado en el sistema educativo, siguiendo las pautas europeas (DO, C195/1, 2018) y el marco internacional de derechos humanos (ONU, 1989). No obstante, cabe señalar que el hecho de que el gobierno sueco atribuya la responsabilidad a los estudiantes de si deciden recibir una educación o no, establece una clara diferenciación con el resto de NNAJ nativos, quienes tienen la imposición de acudir a la escuela durante la edad de escolarización obligatoria (Tomasevski, 2004). También se aprecia otra convergencia con la política europea al fomentar el uso del mediador lingüístico e intercultural (Alemania, España e Italia), que ha demostrado ser un recurso de gran ayuda para el colectivo migrante y para las personas solicitantes de asilo y refugiadas en particular (DO, L328/78, 2018), aunque su implementación en algunos países, como España (Llevot-Calvet y Garreta-Bohaca, 2024) e Italia (Siebetchu, 2011), presenta todavía limitaciones por la falta de tradición y el desconocimiento del profesorado sobre cómo trabajar conjuntamente con esta figura. Lo mismo ocurre al asegurar la igualdad de condiciones y derechos para acceder al sistema de becas, a los programas de segunda oportunidad y al sistema de orientación académica y profesional en los cinco países (DO, C191/1, 2011; DO, L328/78, 2018).

En el parámetro de Aceptabilidad se aprecian notables convergencias entre el marco europeo y los nacionales. En estos países se desarrolla la competencia plurilingüe desde edades tempranas y se extiende incluso más allá de la escolarización obligatoria, lo que tiene persigue mejorar su empleabilidad, tal y como recomienda la UE (DO, L328/78, 2018; DO, C189/4, 2019). También se observa un lineamiento compartido por Grecia, Italia y la UE al enseñar dos o más lenguas extranjeras de forma simultánea (DO, C189/15, 2019). Esto se repite en la enseñanza de la competencia ciudadana de forma transversal en el currículo (DO, 312/1, 1995; DO, C189/1, 2018) y también en la selección de contenidos, puesto que la UE ha insistido en la importancia de desarrollar el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de conflictos y la multiperspectiva en los sistemas educativos de sus Estados miembros, que es precisamente lo que hacen estos cinco países, con mayor o menor intensidad. Donde parece haber un consenso total es en la relevancia de promover los derechos humanos que es, como dijimos, uno de los valores centrales de la UE (DO, C326/13, 2012). Sin embargo, en los países mediterráneos hay una escasa presencia de contenidos relacionados con la sostenibilidad, a pesar de ser una recomendación de la UE (DO, C189/1, 2018) y una demanda social actualmente liderada por otros organismos internacionales (Ancheta-Arrabal, 2022).

Asimismo, los cinco países abordan cuestiones relacionadas con la diversidad, la interculturalidad, la prevención de la discriminación y la enseñanza del currículo en una segunda lengua durante la formación inicial del profesorado. A su vez, fomentan la formación permanente de los docentes en estas cuestiones, siguiendo las recomendaciones de la UE (DO, L199/32, 1977; DO, C189/15, 2019), a excepción de Grecia, que establece una divergencia con respecto al resto de países en esta materia. Otra coincidencia es el uso del informe PISA como instrumento compartido, tal y como sugiere la UE (DO, C301/159, 2019) por cuatro de estos países para monitorizar y evaluar el derecho a la educación de los NNAJM. Igualmente, los cinco países ofrecen a su profesorado y de los equipos directivos una serie de apoyos y recursos destinados a facilitar su labor con este alumnado (DO, C301/5, 2009). Por el contrario, hay en otros indicadores que se identifican algunas divergencias. Por ejemplo, únicamente Italia coincide con la UE en brindar incentivos al profesorado que desempeñe su labor en centros con un elevado porcentaje de alumnado migrante (DO, C301/5, 2009).

En cuanto al último parámetro, el de Adaptabilidad, se reconoce una convergencia entre las políticas europeas y las nacionales a la hora de realizar una evaluación inicial al alumnado migrante, especialmente centrada en valorar su grado de conocimientos general y de la lengua de acogida (DO, L199, 32, 1977; DO, C301/5, 2009). Esto se repite con la implementación de un programa de transición de las clases separadas a la clase ordinaria (DO, C191/1, 2011), la enseñanza de su cultura y lengua nativa (DO, C189/4, 2019), la posibilidad de recibir apoyos psicológicos (DO, C191/1, 2011), la adaptación pedagógica a las necesidades del alumnado por parte del claustro (DO, C191/1, 2011; DO, C378/1, 2013), el desarrollo de la educación intercultural (DO, L328/78, 2018) y la promoción de la comunicación familia-escuela (DO, C378/1, 2013) en la mayoría de los países analizados, siguiendo las recomendaciones de la UE.

Todo ello permite confirmar el presupuesto de partida del estudio, dado que se ha identificado un marco normativo-jurídico compartido a nivel europeo, tanto en el plano supranacional como en el nacional, que regula el derecho a la educación de los NNAJ. De esta manera, se ratifican dos ideas clave. La primera es que más allá de las reticencias públicas por parte de los Estados-Nación a incorporar en sus legislaciones las políticas europeas, hay una tendencia de asegurar y fortalecer el derecho a la educación y, en general, los derechos humanos.

Sin embargo, y formulando la segunda idea, todavía sigue latente la brecha denunciada por Sánchez-Rubio (2014) entre la teoría (las políticas) y la realidad de los derechos humanos, en buena medida debido a que gran parte de la defensa y la promoción de estos quedan supeditadas a la voluntad de los Estados-Nación (Neubauer, 2023b), que son quienes tienen la responsabilidad de garantizar estos derechos en su territorio nacional (Ruiz, 2020). Buen reflejo de ello fue la actuación desigual por parte de los Estados miembros durante la «crisis de refugiados» (Neubauer, 2023a) y la incapacidad de los Estados-Nación de avanzar significativamente en la consecución de los ODS (ONU, 2017, 2023). Por todo ello, es preciso avanzar hacia nuevos modelos de gobernanza global, donde se establezcan claramente los límites competenciales de cada actor, algo que Beck (2012/2013) denuncia que no sucede actualmente. Por tal motivo, es imprescindible reforzar el proyecto europeo desde unas políticas vinculantes, principalmente las directivas (Neubauer, 2023b), que aseguren una actuación compartida por parte de sus Estados miembros, sin renunciar a su soberanía ni su identidad nacional, pero sí aceptando la evolución global de su significado (Pou, 2018). Cabe señalar que la pertenencia a dicho proyecto es voluntaria y, también, que es fácil ser europeísta en los tiempos de bonanza (ej. subvenciones, compra común de vacunas contra la covid-19...), pero es imprescindible serlo en los tiempos de crisis como el que vivimos. No hay otra forma de avanzar en dicho proyecto que a partir de sus valores centrales y de reforzar los derechos humanos de los colectivos más vulnerables, como es el caso de los NNAJM. Por ese motivo, se sugiere que en los próximos años la UE y sus Estados miembros debería llevar a cabo este decálogo de acciones para reforzar los derechos educativos europeos:

1. Inversión: determinar un porcentaje del PIB mínimo de inversión en educación en los Estados miembros.
2. Enseñanza de lenguas: disponer y hacer un uso adecuado de apoyos, recursos humanos (intérpretes, mediadores, voluntarios y/o teacher assistant) y estrategias pedagógicas para favorecer el aprendizaje de la lengua de acogida en el estudiantado migrante y apoyar la enseñanza de dos o más lenguas oficiales de la UE, siendo una de ellas el inglés, durante la escolarización obligatoria (4-18 años).

3. Aprendizaje con el grupo-clase: establecer como principio rector a la hora de diseñar e implementar los apoyos curriculares a los NNAJM que pasen el mayor tiempo posible con sus compañeros.
4. Escolarización obligatoria: establecer la edad de escolarización obligatoria desde los 4 a los 18 años, aunque desde los 16 a los 18 podría ser parcial.
5. Derecho a la educación: garantizar el derecho a la educación a todo menor en edad de escolarización, priorizando siempre su condición de NNAJ a la de migrante o a su estatus legal. Además, se debe establecer un periodo de tiempo máximo para incorporar a la infancia migrante en el sistema educativo de acogida, independientemente de la duración de su estancia en dicho país. Un periodo razonable para garantizar este derecho sería un mes desde que el NNAJ ha sido identificado o ha notificado su llegada al país receptor.
6. Comunicación escuela-familia: favorecer las relaciones de confianza y la comunicación efectiva entre las familias inmigrantes y el personal educativo a través de una cultura democrática y participativa en los centros escolares.
7. Apoyo psicoemocional: garantizar unos apoyos psicoemocionales a los estudiantes migrantes y a sus familiares, especialmente en el caso de los colectivos más vulnerables.
8. Profesorado: mejorar la formación inicial y continua del profesorado, de modo que desarrolle las competencias necesarias para adaptar la metodología, los contenidos, los materiales y la evaluación a las necesidades particulares del alumnado inmigrante.
9. Orientación académica y laboral: ofrecer un sistema de orientación académico y laboral que brinde al alumnado y a sus familiares de toda la información necesaria para que estos tomen la decisión oportuna con respecto al futuro del NNAJ.
10. Monitorización y evaluación: utilizar mecanismos de monitorización y evaluación comunes por parte de los Estados miembros, siendo algunos posibles las pruebas estandarizadas y algunos datos de sus ministerios (tasa de abandono escolar temprano, su tasa de matriculación en las etapas educativas, su integración laboral y su absentismo escolar...).

Dicho esto, este trabajo dispone de una serie de limitaciones que han de ser expuestas. La principal es que los datos presentados en el estudio aluden al año 2020, que supuso un punto de inflexión en la política de la UE en esta materia (Neubauer, 2023a). Por otro lado, hubiera sido de interés realizar entrevistas a actores (ej. políticos, familias, estudiantes) que arrojaran luz sobre la cristalización de estas políticas europeas y nacionales en el día a día. Por todo ello, de cara al futuro sería de interés continuar esta investigación centrando el objeto de estudio en la respuesta a los NNAJM durante la covid-19 y tras la invasión de Ucrania, desde un enfoque político y biográfico-narrativo.

Para terminar, esta investigación pone de manifiesto la importancia de superar el concepto de Estado-Nación y de liderar la defensa de los derechos humanos desde los organismos internacionales y supranacionales. Concretamente, en el caso de la UE, sería relevante valorar la posibilidad de retomar la idea planteada por Víctor Hugo de fundar los Estados Unidos de Europa. Esta sería una evolución orgánica de la ciudadanía europea que hoy

conocemos y sería el primer paso para lograr la anhelada ciudadanía mundial, dado que Europa, por definición no es etnocéntrica, es global. Por todo ello, hoy necesitamos más Europa y liderar la dignidad humana desde una verdadera Pedagogía Europeísta.

6. Referencias

- Ancheta-Arrabal, A. (2019). Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 47-59. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17102>
- Ancheta-Arrabal, A. (2022). Nuevas subjetividades de la primera infancia en el paradigma de la sostenibilidad. *Sociedad e Infancias*, 6(1), 5-14. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.81505>
- Ancheta-Arrabal, A., Romero-Crespo, J. A. y Gabaldón-Estevan, D. (2022). Educación y equidad en la primera infancia. El caso de las aulas de 2 años en los centros públicos de la Comunidad Valenciana. *Papers. Revista de Sociología*, 107(2), 1-20. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3066>
- Beck, U. (2012/2013). Una Europa alemana. Paidós.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle López, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista latinoamericana de Educación comparada*, 7(9), 39-56. <https://bit.ly/3myvYlO>
- Camargo, L. (2021). El nuevo orden discursivo de la extrema derecha española: de la deshumanización a los bulos en un corpus de tuits de Vox sobre la inmigración. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 26, 63-82. <https://doi.org/10.6035/clr.5866>
- Cano Jiménez, M. Á. (2003). *Los Derechos Humanos y sus carencias. Principios universales para construir una cultura de paz*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre la educación de los niños procedentes de la migración. (2009/C 301/07). Diario Oficial, serie C, número 301/5, de 1 de diciembre de 2009.
- Coudenhove-Kalergi, R. N. (1923/2010). *Pan-europa*. Ediciones Encuentro.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/026809399286468>
- Dávila Balsera, P., y Naya Garmendia, L. M. (2006). Los derechos de la infancia en el marco de la educación comparada. *Revista de Educación*, 340, 1009-1038. <https://bit.ly/2HJX8ac>
- Dávila, P., Naya, L. M. y Miguelena, J. (2021). El derecho a la educación y los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En L. M. Lázaro (Ed.), *La educación en América Latina en la perspectiva de 2030* (pp. 141-170). Tirant lo Blanc.

- Directiva del Consejo de 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes. (77/486/CEE). Diario Oficial, serie L, número 199/32, de 6 de agosto de 1977.
- Egido Gálvez, I. y Martínez-Usarralde, M. J. (2020). *La educación comparada, hoy*. Editorial Síntesis.
- Eurydice. (2017a). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2017 Edition*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://bit.ly/3jKIZa8>
- Eurydice. (2017b). *Citizenship Education at School in Europe*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://bit.ly/3kQKm8c>
- Eurydice. (2018). *The Structure of the European Education Systems 2018/2019. Schematic Diagrams*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://bit.ly/34FrrYG>
- Eurydice. (2019). *Integración del alumnado de procedencia migrante*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://bit.ly/2G85szW>
- Font, T. (2020). Europa vs. su cultura de paz: proyecto de una potencia militar. En D. Perejil, *Europa frente a Europa. mapa de crisis y vías de escape* (pp. 165-190). Lengua de Trapo.
- García Segura, C. (2019). La representación exterior de la Unión Europea en un contexto de crisis. En F. Guirao y J. Pich (Eds), *¿Una Unión Europea en crisis? Reflexiones para un debate urgente* (pp.145-167). Catarata.
- Guerra González, M. R. (2015). *Filosofía y derechos humanos: hacia la justicia*. Editorial Fontamara.
- Guirao, F. (2019). Reflexiones desde la historia. En F. Guirao y J. Pich (Eds), *¿Una Unión Europea en crisis? Reflexiones para un debate urgente* (pp. 49-71). Catarata.
- Llevot-Calvet, N. y Garreta-Bochaca, J. (2024). Intercultural mediation in school. The Spanish education system and growing cultural diversity. *Educational Studies*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/03055698.2024.2329894>
- Lunneblad, J. (2017). Integration of refugee children and their families in the Swedish preschool: strategies, objectives and standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 359-369. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308162>
- Mende, J. (2021). Are human rights western—And why does it matter? A perspective from international political theory. *Journal of International Political Theory*, 17(1), 38-57. <https://doi.org/10.1177/1755088219832992>
- Neubauer, A. (2022). *Derecho a la educación marcos de análisis y políticas en clave supranacional*. Delta Publicaciones.
- Neubauer, A. (2023a). El derecho a la educación de la infancia inmigrante: etapas en la Política Educativa de la Unión Europea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(96), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7990>

- Neubauer, A. (2023b). El derecho a la educación de la infancia inmigrante en la Unión Europea: un análisis documental. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 75(3), 119–134. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.97987>
- OCDE. (2020). *OECD Data Explorer* [Conjunto de datos]. OCDE. <https://bit.ly/3yufpTq>
- ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://bit.ly/3mBgEF4>
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://bit.ly/3e7ebPu>
- ONU. (2017, 16 de mayo). *Cumplir los ODS en 2030 será imposible para países con bajo crecimiento económico*. ONU. <https://bit.ly/3WKJFTk>.
- ONU. (2023, 10 de julio). *Comunicado de prensa: Fracasaremos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible si no se actúa para acelerar su implementación, advierte la ONU*. ONU. <https://bit.ly/3WJx17h>
- Otero León, L. Pérez Rodríguez, C. Ferrari Nieto, E., y Enríquez Sánchez, J. M. (2016). *Repensar los derechos humanos para una sociedad globalizada*. Ediciones Universidad de Valladolid.
- Parlamento Europeo. (23 de junio, 2024). *Resultados europeos*. <https://bit.ly/3Yo2zkk>
- Perejil, D. (2020). Europa contra su lugar en el mundo. Narco frente a un espejo de cristales rotos. En D. *Perejil, Europa frente a Europa. mapa de crisis y vías de escape* (pp. 135-164). Lengua de Trapo.
- Pou, V. (2018). *Hacia el relanzamiento de la Unión Europea. El Brexit y Trump como revulsivos*. Milenio Publicaciones.
- Quintana, E. M. (2017). Dignidad y deberes humanos. *Prudentia Iuris*, 83, 73-94. <https://bit.ly/3ead15C>
- Recomendación (UE) 2016/1117 de la Comisión de 15 de junio de 2016 dirigida a la República Helénica sobre las medidas concretas urgentes que Grecia debe adoptar con vistas a la reanudación de los traslados en virtud del Reglamento (UE) n.o 604/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo. Diario Oficial, serie L, número 186/28, de 9 de julio de 2016.
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza. (2018/C 195/01). Diario Oficial, serie C, número 195/1, de 7 de junio de 2018.
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. (2018/C 189/01). Diario Oficial, serie C, número 189/1, de 4 de junio de 2018.
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. (2019/C 189/03). Diario Oficial, serie C, número 189/15, de 5 de junio de 2019.

- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad (2019/C 189/02). Diario Oficial, serie C, número 189/4, de 5 de junio de 2019.
- Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro. (2011/C 191/01). Diario Oficial, serie C, número 191/1, de 1 de julio de 2011.
- Recomendación del Consejo de 9 de diciembre de 2013 relativa a la adopción de medidas eficaces de integración de los gitanos en los Estados miembros (2013/C 378/01). Diario Oficial, serie C, número 378/1, de 24 de diciembre de 2013.
- Recomendación del Consejo de 9 de julio de 2019 relativa al Programa Nacional de Reformas de 2019 de Suecia y por la que se emite un dictamen del Consejo sobre el Programa de Convergencia de 2019 de Suecia (2019/C 301/27). Diario Oficial, serie C, número 301/159, de 5 de septiembre de 2019.
- Reglamento (UE) 2018/2000 del Parlamento Europeo y del Consejo de 12 de diciembre de 2018 por el que se modifica el Reglamento (UE) n° 516/2014 del Parlamento Europeo y del Consejo, en lo que respecta a la renovación del compromiso del remanente de los importes comprometidos para sustentar la aplicación de las Decisiones (UE) 2015/1523 y (UE) 2015/1601 del Consejo, o a la asignación de esos importes a otras acciones en el marco de los programas nacionales. Diario Oficial, serie L, número 328/78, de 21 de diciembre de 2018.
- Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 24 de febrero de 2016, sobre el fomento del desarrollo y la integración socioeconómicos en la UE a través de la educación: la contribución de la educación y la formación al Semestre Europeo 2016. (2016/C 105/01). Diario Oficial, serie C, número 105/1, de 19 de marzo de 2016.
- Rubiés, J. (2019). La Unión Europea y el proceso del brexit. En F. Guirao y J. Pich (Eds), *¿Una Unión Europea en crisis? Reflexiones para un debate urgente* (pp. 168-200). Catarata.
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: el derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Sánchez-Rubio, D. (2014). Derechos humanos constituyentes, luchas sociales y cotidianas e historización. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 2(2). <https://bit.ly/3mDg7lX>
- Siebetchu Youmbi, R. (2011). Identità e ruolo del mediatore linguistico-culturale in Italia. *The Journal of Cultural Mediation*, 1, 13-30. <https://bit.ly/3mtvDRo>
- Solanes Mullor, J. (2019). El derecho de la Unión Europea. Una revolución jurídica en permanente construcción. En F. Guirao y J. Pich (Eds), *¿Una Unión Europea en crisis? Reflexiones para un debate urgente* (pp. 49-71). Catarata.

- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Interamericano de Derechos Humanos*, 40, 341-388. <https://bit.ly/2Tqj2Sr>
- Tomasevski, K. (2005). El derecho a la educación, panorama internacional de un derecho irrenunciable. En L. M. Naya (ed.), *La educación y los derechos humanos* (pp. 63-90). Erein.
- Tomasevski, K. (2006). *Human Rights Obligations in Education. The 4-As Scheme*. Wolf Legal Publishers.
- Tratado de la Unión Europea. Diario Oficial, serie C, número 326/13, 26 de octubre de 2012.
- Vasilopoulou, S. y Zur, R. (2024). Electoral Competition, the EU Issue and Far-right Success in Western Europe. *Political Behavior*, 46, 565-585. <https://doi.org/10.1007/s11109-022-09841-y>
- Valle López, J. M. y Sánchez-Urán Díaz, L. (2023). Organismos Internacionales y Políticas educativas basadas en evidencias: la evidente relación. *Revista De Educación*, 400, 107-132. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-572>