

Educación y menores inmigrantes: una década de políticas educativas supranacionales en América Latina y Europa desde una perspectiva comparada

Education and Immigrant Children: a Decade of Supranational Educational Policies in Latin America and Europe from a Comparative Perspective

Adrián Neubauer

e-mail: adrian.neubauer@uam.es
Universidad Autónoma de Madrid. España

María Ángeles Nicolás Ruiz

e-mail: mariaa.nicolas@estudiante.uam.es
Universidad Autónoma de Madrid. España

Sara Álvarez Pavón

e-mail: sara.alvarezp@estudiante.uam.es
Universidad Autónoma de Madrid. España

Resumen: Este artículo de investigación persigue dos objetivos: (i) explorar el impacto de las *Estrategias de Trabajo 2020* y *Horizonte 2020* de la UE y las *Metas 2021* de la OEI con relación al derecho a la educación, y en particular, de la población inmigrante; (ii) y desarrollar propuestas de intervención socioeducativas para futuros programas en esta materia de ambos organismos supranacionales. Para alcanzar estos objetivos se ha empleado como metodología la Educación Comparada para abordar los fenómenos políticos, económicos y socioeducativos desde una perspectiva global. Esto permite contrastar las similitudes y diferencias entre ambos organismos. Para ello, se han empleado indicadores pertenecientes a las siguientes categorías: (i) bienestar sociocultural y económico; (ii) educación infantil; y (iii) educación primaria y secundaria u obligatoria.

Los resultados muestran cómo las políticas educativas impulsadas tanto por la OEI como por la UE están teniendo un impacto positivo en la educación. Ambas políticas han consensuado respectivamente unos objetivos y metas comunes que están favoreciendo una mejora educativa en los territorios gestionados por ambas instituciones. Estos resultados ponen en valor la importancia que tienen en el mundo actual los organismos supranacionales para paliar las desigualdades sociales y favorecer la equidad entre todas las personas independientemente de su contexto.

Palabras clave: Derecho a la educación; migración; educación comparada; organismos supranacionales; Europa; América Latina.

Abstract: This research article pursues two objectives: (i) to explore the impact of the EU's 2020 and Horizon 2020 Work Strategies and the IEO's 2021 Goals in relation to the right to education and, in particular, of the immigrant population; (ii) and to develop socio-educational intervention proposals for future programmes in this area of both supranational bodies. To achieve these objectives, Comparative Education has been used as a methodology to address political, economic and socio-educational phenomena from a global perspective. This allows the similarities and differences between the two bodies to be contrasted. To this end, indicators belonging to the following categories have been used: (i) sociocultural and economic well-being; (ii) infant education; and (iii) primary and secondary or compulsory education. The results show how education policies promoted by both the OEI and the EU are having a positive impact on education. Both policies have agreed on common objectives and goals that are promoting educational improvement in the territories managed by both institutions. These results highlight the importance of supranational bodies in today's world to alleviate social inequalities and promote equity among all people regardless of their context.

Keywords: Right to education; Migration; comparative education; supranational bodies; Europe; Latin America.

Recibido / Received: 23/6/2020

Aceptado / Accepted: 9/3/2021

1. Introducción

Cada época se moldea a partir de unos paradigmas concretos, que son resultado tanto de los acontecimientos y avances del momento como de las transformaciones socioculturales que estos traen consigo (Blázquez, 2001). La sociedad actual está influenciada por numerosos factores (el avance en los medios de comunicación, el desarrollo de los medios de transporte, la eliminación de visados como en la zona Schengen, la instauración de la telefonía móvil 5G, etc.) que condicionan y permiten que se dé un complejo proceso característico de la sociedad actual: la globalización. Se trata de un fenómeno polifacético que repercute en ámbitos tan heterogéneos como en economía, cultura, política, educación y sociedad en su conjunto (Ornelas, 2019). Resulta incongruente entonces el hecho de que a pesar de que los medios permiten una mayor libertad de movimiento, la migración se está volviendo un proceso cada vez más difícil debido a las políticas restrictivas en esta materia de los países occidentales (Arango, 2019). En esta situación surgen principalmente dos rutas de tránsito migratorio: aquellas que van a Estados Unidos y a Europa. Las migraciones hacia la Unión Europea (UE) aumentaron considerablemente a raíz de la Primavera Árabe y la Guerra Civil Siria, donde 4,8 millones de personas se desplazaron forzosamente hacia Irak y Europa (Gómez, 2018; Nieto, 2018; ACNUR, 2018b). El conflicto libio también ha motivado un considerable número de migraciones a sus ciudadanos, al igual que pakistaníes e iraníes (ACNUR, 2018b; Cabeza, 2018). Otro punto de partida más tradicional es el de los países

subsaharianos (Nigeria, Sudán, Somalia y Eritrea), Marruecos y Egipto (Cabeza, 2018). Por consiguiente, podemos identificar las tres principales rutas de entrada de este a oeste ACNUR (2018) (véase el gráfico 1): (i) la ruta del Mediterráneo oriental; (ii) la ruta del Mediterráneo central; (iii) y la ruta del Estrecho de Gibraltar.

Gráfico 1. Flujos migratorios hacia la Unión Europea. Fuente: ACNUR (2018a). «Las rutas de llegada a Europa están cambiando», informa ACNUR. Recuperado de <https://eacnur.org/es/actualidad/noticias/emergencias/las-rutas-de-llegada-europa-estan-cambiando-informa-acnur>



El Consejo Europeo y el Consejo de Europa (2018) describen cómo la seguridad en la ruta del Mediterráneo oriental se ha visto reforzada gracias al acuerdo con Turquía, que para Garcés-Mascareñas y Sánchez (2017, p. 2) es «ilegal, básicamente porque no puede considerarse que sea un país seguro». No obstante, Vestri (2017) reivindica la necesidad de promulgar una legislación común adecuada para hacer frente a esta crisis humanitaria y la xenofobia.

Por otro lado, la ruta del Estrecho tiene un menor flujo que las anteriores, aunque hay un factor que la hace muy atractiva, especialmente para los menores de edad no acompañados: la entrada terrestre al continente europeo desde África a través de Ceuta y Melilla, ciudades autónomas españolas ubicadas al norte de Marruecos.

Con respecto a la migración en Latinoamérica, Donato, Hiskey, Durand y Massey (2010) distinguen tres modelos: (i) migración interna en cada país, (ii) migración dirigida hacia Japón y Europa (iii) y la migración del sur dirigida hacia el norte del continente, buscando como destinos Estados Unidos y Canadá. Poniendo el foco en la migración continental latinoamericana, actualmente se distinguen tres crisis migratorias (Leónova, 2019). Por un lado, los países pertenecientes al Triángulo Norte (Guatemala, Honduras y El Salvador) son protagonistas de la salida

de elevados flujos migratorios dirigidos principalmente a países como México. La intención de las personas que realizan este camino es la de acceder posteriormente a Estados Unidos en busca del «sueño americano», aunque la restrictiva política migratoria de inmigración de Estados Unidos dificulta estos movimientos migratorios, llegando incluso a vivir situaciones trágicas como la separación de madres e hijos (Ruiz, 2017). Un segundo caso lo encontramos en Nicaragua, donde los numerosos episodios de violencia acaecidos en 2018 por poco llevaron al país a una sangrienta guerra civil. Como resultado, una importante parte de la población decide huir al país vecino, Costa Rica. Finalmente, en Venezuela los habitantes se ven obligados a emigrar a países como Colombia o Brasil, llegando incluso a otros países más alejados como Argentina o Chile, con motivo de la crisis en la que se encuentra sumergido el país. Por otra parte, es reseñable la migración de los pueblos originarios, afectada en gran medida por las políticas nacionales que, en ocasiones, son las protagonistas de la destrucción de estos territorios, como lo que está teniendo lugar en el Amazonas ecuatoriano (Santiago, Tapia y Zamora, 2017). Hay que añadir que este colectivo es propenso a sufrir aislamiento y marginación en los países receptores (Herrera y Sorensen, 2017).

Cabe señalar que los países latinoamericanos están regidos por una política de *no intervención* (Leónova, 2019) que, en situaciones de crisis, los impide actuar en los asuntos internos de otros países; esto se recoge en los artículos de la Carta de la Organización de los Estados Americanos (OEA). Aun así, hay algunos países que han vulnerado esta norma, interviniendo en asuntos internos de otros países americanos y otros estados, aprovechándose de ella para establecer regímenes incompatibles con los principios democráticos (Roncagliolo, 2015).

Teniendo en cuenta esta situación, es necesario que los países elaboren políticas migratorias que incentiven un cambio en el concepto peyorativo de la migración que tiene parte de la sociedad (Aldana y Isea, 2018), ya que, si existe algún elemento común a cualquier proyecto migratorio, es el deseo de disfrutar de un futuro mejor. El diseño de este tipo de políticas migratorias debería promover la integración de los inmigrantes y facilitar su contribución en la mejora de la situación económica del país receptor (Aldana y Isea, 2018). Por otra parte, se observan brechas de inclusión en las políticas referidas a medidas de protección social de los inmigrantes como son el acceso a la sanidad, a la educación o a la vivienda. La urgencia de dar una respuesta eficaz y adecuada a este problema supone un reto mayúsculo para la integración de los migrantes en los distintos países de acogida (Carrasco y Suárez, 2019).

En consecuencia, cada vez cobra más relevancia el conocimiento sobre el rol que desempeñan distintos organismos supranacionales en materia de educación y migración. Teniendo en cuenta esta situación, este artículo pretende ahondar en el impacto de algunas de las políticas educativas emanadas por la Unión Europea (UE), en concreto las *Estrategias de Trabajo 2020 y Horizonte 2020*, y por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), *Metas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Con objeto de que el lector pueda comprender y reflexionar críticamente sobre las repercusiones y la incidencia que tienen las políticas de ambos organismos en los países que los conforman,

cabría cuestionarse si realmente tienen un impacto significativo en las demandas sociales actuales y cómo contribuyen a paliar las desigualdades sociales.

2. Marco teórico

2.1. La educación más allá del Estado-Nación

Tal y como se ha mencionado al inicio de este artículo, una de las repercusiones del proceso de globalización es la de la falta de medios por parte del Estado para solucionar problemas que van más allá del terreno nacional. Es imprescindible comprender que «el estado ya no posee el monopolio absoluto de las relaciones exteriores» (Calderón, 2016, p. 168). No por ello se puede afirmar que los Estados-Nación vayan a desaparecer, sino que las tendencias homogeneizadoras de la cultura global hacen que se vean obligados a adaptarse y cumplir unas funciones determinadas. Un ejemplo de los servicios que debe garantizar el Estado es el de la educación. Se trata de un tema cuya responsabilidad recae casi exclusivamente sobre el gobierno de cada país y no tienen un carácter vinculante, lo que Matarranz y Valle (2018) denominan *soft policies*, ya que tienen un impacto en las decisiones tomadas por el Estado, pero no obligándoles a adoptarlas mediante un mandato vinculante.

Partiendo de la idea de que el objeto de estudio de este artículo es la comparación del derecho a la educación en la UE y en la OEI, se abordarán a continuación dos conceptos que ayudarán a la comprensión de este artículo: política educativa supranacional y educación supranacional.

Para acercarnos al concepto de la Política Educativa Supranacional, debemos considerar la creación, el desarrollo y la relevancia crecientes de los organismos internacionales durante las últimas décadas (Rodríguez, 2019). En este contexto surge la necesidad de considerar diferentes campos de la realidad educativa desde una perspectiva supranacional. Esto implica analizar la educación desde una perspectiva dentro de un contexto más allá del Estado. Para ello se van a abordar los conceptos de Política Educativa y Educación Supranacionales. La diferencia entre ambos términos subyace en que el primero se entiende como un marco general que incluye a la Educación Supranacional. Tal y como se presenta a continuación, ambas acepciones están muy relacionadas teniendo puntos en común y diferencias.

La Política Educativa Supranacional es un área de saber de carácter pedagógico que se centra en el estudio de las políticas educativas realizadas por los diferentes organismos internacionales. Tal y como establece Valle (2012), podemos sintetizar en cuatro las líneas de actuación principales de la Política Educativa Supranacional. En primer lugar, la descripción de acciones concretas y recomendaciones elaboradas tanto por los organismos internacionales como por sus Estados miembros en materia de educación y formación profesional exclusivamente. En segundo lugar, el análisis de las políticas de los organismos internacionales, mediante el uso de la metodología empleada en la educación comparada. En tercer lugar, realizar un análisis exhaustivo de aquellas políticas que trascienden el ámbito internacional y

pasan a ser políticas educativas globales. Por último, esta disciplina se encarga de evaluar cuál es el impacto que tienen dichas propuestas educativas a nivel nacional.

Para adentrarnos en el significado de la educación supranacional se parte del concepto de *poder blando* derivado de las *soft policies* que, en contraposición a las leyes duras, no marcan normativas vinculantes (Matarranz y Valle, 2018). Este poder blando da pie al concepto de Educación Supranacional, cuando los Estados interiorizan las recomendaciones de los organismos supranacionales y las hacen suyas de forma transversal con los demás Estados lo que las confiere la aureola de legitimidad a pesar de no haberse sometido a filtros de discusiones y consensos (Matarranz y Pérez, 2016).

En definitiva, el concepto de educación supranacional es una consecuencia del influjo y permeabilidad de las ideas y valores educativos vertidos por los organismos supranacionales que, como tendencias globales, son asumidas en la cultura de los países que comparten dichas concepciones educativas (Matarranz y Pérez, 2016).

2.2. El derecho a la educación en el marco supranacional

Tradicionalmente el derecho a la educación ha estado íntimamente ligado a la educación de la infancia. Desde el desarrollo de los Estados modernos a mediados del siglo XIX los sistemas educativos se volvieron un instrumento esencial para promover la identidad nacional (Ossenbach, 1993; López, 2010). No obstante, la progresiva incorporación al mundo laboral de la mujer y la prohibición del trabajo infantil puso encima de la mesa otro problema: el cuidado de la infancia. Con el fin de brindarle un espacio de protección y cuidado, los Estados apostaron firmemente por institucionalizar una educación obligatoria y gratuita en beneficio de los niños y las niñas. Por consiguiente, cuando nos referimos al derecho a la educación de los menores, lo hacemos bajo tres principios fundamentales: universalidad, gratuidad y obligatoriedad (ONU, 1989).

No obstante, otros grupos vulnerables también están expuestos a no acceder o disfrutar plenamente de este derecho, ya sea por motivos étnicos, económicos o religiosos. Todos ellos confluyen en el colectivo que centraremos nuestro objeto de estudio: la población inmigrante. Con frecuencia las familias inmigrantes carecen de la información suficiente sobre la oferta formativa que les brinda el país de acogida tanto a ellos como a sus hijos. Esto se debe a dos razones fundamentales: la barrera lingüística y la falta de una red de apoyo social. Por otro lado, la población inmigrante suele presentar unas tasas de desempleo mayores que los nativos, lo que aumenta su vulnerabilidad y riesgo de exclusión social. Sin embargo, las personas más expuestas son las solicitantes de asilo y las refugiadas, cuyas dificultades para gozar de su derecho a la educación ha sido trabajado previamente por Neubauer (2020).

El papel de los organismos internacionales y supranacionales en la lucha por los derechos de la población más vulnerable ha sido muy intenso. Como no podía ser de otro modo, algunas de sus políticas – *soft* y *hard* – se ocupan de velar por que las personas inmigrantes puedan disfrutar plenamente de su derecho a la educación. De forma muy sucinta, haremos una breve síntesis de las ideas principales que emanan de algunas de sus políticas.

En primer lugar, se insta a los Estados a garantizar los mismos derechos en la escuela obligatoria para los menores de edad, además de desarrollar políticas – incluidas las educativas – a que protejan a la infancia contra cualquier tipo de abuso, explotación y violencia (ONU, 1951, Art. 22.1; ONU, 1989, Arts. 19.1., 32 y 33). No obstante, la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989) es el marco de referencia para este colectivo. En ella se ensalza la necesidad de garantizar una educación gratuita, obligatoria y universal (Art. 28) que permita el desarrollo biopsicosocial del menor y le eduque acorde a los derechos humanos (Art. 29). Este derecho se consolida especialmente para los hijos de los trabajadores inmigrantes apenas un año más tarde (ONU, 1990, Art. 30). La Convención va un paso más allá y estipula que estos niños y niñas tienen el derecho a desarrollar su identidad cultural y lingüística materna, en convivencia con la del país de acogida (ONU, 1989, Art. 29). Algo secundado en la Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (ONU 1990, Art. 12), ya que éstos tienen el derecho a manifestar su libertad religiosa en cualquier ámbito privado y público, incluida la enseñanza, aunque en ocasiones este derecho puede estar supeditado a la seguridad nacional.

Tras hacer un breve recorrido por las políticas internacionales y supranacionales de carácter general, resulta especialmente interesante conocer de qué modo la UE (Horizonte y Estrategias de Trabajo 2020) y la Organización de Estados Iberoamericanos (Metas 2021) velan por garantizar este derecho a la población inmigrante en dos continentes marcados por intensos flujos migratorios en los últimos años.

2.3. Políticas educativas de la OEI y la UE

2.3.1. Las metas 2021 (OEI)

La OEI es un organismo internacional no gubernamental que promueve la cooperación entre los países iberoamericanos en los campos de la educación, la cultura, la tecnología y la ciencia. Está conformada por veintitrés países de origen latinoamericano y europeo. La OEI tiene su sede central en Madrid y está financiada a través de cuotas obligatorias y voluntarias de los Gobiernos de los Estados Miembros o de aportaciones de fundaciones u organismos que ponen su punto de mira en la educación y la ciencia.

Su principal objetivo es el de impulsar una mejora educativa, promoviendo la cohesión entre los diferentes países que conforman el organismo sin dejar de lado sus señas de identidad. Sin embargo, aunque este organismo luche por lograr unos objetivos comunes como la alfabetización a lo largo de toda la vida o alcanzar una educación de calidad, su competencia en materia educativa no es vinculante (OEI, 2019).

A pesar de que los países iberoamericanos presentan unos nexos comunes a nivel histórico, cultural, religioso y lingüístico, existe gran disparidad en el desarrollo económico y social de cada uno de ellos. Poniendo el foco en la gestión de la educación, se pueden apreciar notables diferencias entre los países iberoamericanos,

pese a que se ha evidenciado que el desarrollo de políticas públicas educativas conduce a una reducción de la pobreza y favorece la inclusión y la igualdad (OEI, 2010). Tras la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estados y de Gobierno celebrada en 2010, la OEI ha creado un proyecto denominado *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* donde se establecen como objetivos ampliar la oferta educativa y mejorar las condiciones de acceso tanto a nivel nacional como internacional para garantizar el derecho a la educación en todos los países iberoamericanos. Este proyecto no solo implica un compromiso entre los países integrantes para favorecer una educación inclusiva y de calidad, sino que también exige la cooperación y la solidaridad de los países iberoamericanos con mayores recursos, empresas, organizaciones o entidades interesadas en la educación, con el fin de ofrecer un apoyo y soporte económico a los países más desfavorecidos (OEI, 2010). De esta manera, se contribuye a que todos los países, a través de su esfuerzo y participación social, puedan alcanzar los objetivos y las metas propuestas promoviendo una educación inclusiva y de calidad que conduzca a una sociedad más justa y equitativa.

La OEI apuesta por la educación permanente en el *Programa de Alfabetización y Educación a lo largo de la vida*, que nace para alcanzar algunos de los objetivos propuestos en el proyecto *Metas Educativas 2021*. Se parte de la idea de que la educación no debe reducirse al periodo de escolarización obligatoria, sino que hay que dar la posibilidad de formación a lo largo de toda la vida (Llorent y Medina, 2017). En consecuencia, siguiendo este enfoque, se pone en valor la educación como elemento fundamental para paliar las desigualdades sociales.

Desde la aprobación de las *Metas Educativas 2021* se ha invertido más en educación con respecto a otros años en los países iberoamericanos (Giménez, 2018). Sin embargo, además de las ayudas económicas, uno de los requisitos para alcanzar los objetivos propuestos es mejorar la formación docente. Los docentes iberoamericanos suelen padecer de escasez de recursos en su proceso formativo que se traducen en algunas dificultades a la hora de ejercer la docencia (Giménez, 2018). En este sentido, se debe subrayar la importancia de aplicar nuevas metodologías como herramientas para mejorar el proceso educativo (Giménez, 2018).

2.3.2. Horizonte y Estrategias de Trabajo 2020 (UE)

La UE es un organismo supranacional conformado por veintisiete países tras el abandono de Reino Unido tras el proceso del *Brexit*, que será efectivo a partir del 1 de enero de 2021. Este organismo nace tras la Segunda Guerra Mundial con el objetivo de evitar futuras guerras, garantizar la paz y la unión entre los Estados Miembros (Schuman, 1950) que se han ido incorporando voluntariamente a través de diversos procesos de integración (Vilariño, 1998).

Desde sus orígenes, este organismo ha desarrollado políticas en materia educativa (Valle, 2006), aunque históricamente, la mayoría de ellas han sido de carácter *soft*, algo que cambiaría por primera vez en 1976 con el «Primer Programa de Acción en Materia Educativa» (Valle, 2006). Sin embargo, la mayoría de los programas de acción en materia educativa son de carácter no vinculante, es decir,

no son de obligado cumplimiento para los países miembros. A pesar de esto, como resultado del proceso de globalización e intercambio continuo, los Estados tienden a interiorizar y poner en práctica dichas políticas, logrando así ser partícipes de una misma realidad compartida.

Por otro lado, atendiendo a la competencia migratoria de este organismo supranacional, cabe destacar que existe una competencia compartida entre los Estados Miembros presentando estos a su vez capacidad de decisión, siempre y cuando se respeten los actos y objetivos establecidos por la UE (Neframi, 2011).

Con respecto al objeto de estudio de este trabajo, el primer documento de referencia son las «Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”) (2009/C 119/02)», donde dos objetivos guardan una estrecha relación con el derecho a la educación, y en especial, de la población inmigrante. En el segundo objetivo estratégico, destinado a mejorar la calidad y la eficacia de la educación y de la formación, se plantea la necesidad de mejorar las competencias lectora, matemática y científica del alumnado. Por otro lado, el tercer objetivo, cuya misión es promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa, se formulan varias líneas de intervención. De tal modo, la lucha contra el abandono escolar temprano, el acceso generalizado y equitativo a la educación preescolar son dos de los principales puntos sensibles de mejora. Finalmente, también se alerta de la importancia de atender a las necesidades específicas del alumnado más vulnerable, incluyendo al inmigrante, para quien deben destinarse unos mayores apoyos, una mejor atención temprana y unos servicios sociales más coordinados.

En esta misma línea, el 11 de diciembre de 2013, el Parlamento Europeo y el Consejo aprobaron el «Reglamento nº 1291/2013, por el que se establece el Horizonte 2020, Programa Marco de Investigación e Innovación (2014-2020 y por el que se deroga la Decisión nº 1982/2006/CE». Sus objetivos son variados, abarcando desde favorecer el desarrollo de la industria a mejorar la competitividad europea, pasando por promover un desarrollo sostenible con el medioambiente. Asimismo, la cuestión que atañe a este artículo son los objetivos planteados por dicho Reglamento para favorecer y garantizar el derecho a la educación de la población inmigrante. En este sentido destacan dos prioridades y retos a los que debe hacer frente la UE durante este periodo: (i) promover sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas (ii) y proteger la libertad y la seguridad de Europa y sus ciudadanos. Para ello, la UE identificó los siguientes ámbitos de intervención: (i) reforzar la libertad; (ii) llevar a cabo políticas, servicios y prácticas fiables teniendo en cuenta los procesos migratorios y la integración de las personas inmigrantes; (iii) tomar un mayor protagonismo en la lucha por los derechos humanos y la justicia a nivel mundial; (iv) favorecer una Europa intercultural donde se refuerce la identidad europea. Las políticas seleccionadas en este estudio representan tan solo una pequeña muestra del voluminoso quehacer en materia educativa que la UE está llevando a cabo en los últimos años, pues las competencias clave son una de sus políticas más emblemáticas.

3. Metodología

3.1. Método

En un mundo caracterizado por la globalización y el transnacionalismo, la educación comparada es un referente claro para analizar y evaluar diferentes políticas y sistemas educativos (Flores, Maduro y Mejía, 2019). Los fenómenos políticos, económicos y educativos ya no pueden verse desde una perspectiva puramente nacional, y esta metodología proporciona un marco que permite comprender de una forma más global, precisa y correcta los fenómenos que impulsan la puesta en marcha de determinadas políticas y sus consecuencias. Además, el estudio comparado permite cotejar las similitudes y diferencias de países pertenecientes a ambos organismos. Originalmente la Educación Comparada se centraba en estudios estáticos y descriptivos reduciéndose únicamente al análisis de sistemas de enseñanza formal (Valle, 2012). Sin embargo, su análisis y objeto de estudio ha cambiado en los últimos años como respuesta a la postmodernidad, la globalización y la proliferación de organismos internacionales. En consecuencia, la Educación Comparada cobra gran relevancia puesto que las competencias de los Estados-Nación se ven significativamente reducidas y su estudio se convierte más global e interpretativo (Valle, 2012).

Caballero, Manso, Matarranz y Valle (2016) identifican ocho fases que permiten el desarrollo de la investigación comparada. En un primer momento se establece (i) la selección y definición de la realidad educativa; seguidamente, la (ii) formulación de hipótesis; y finalmente, (iii) la elección del análisis de estudio. Posteriormente se procede al estudio y el desarrollo de la investigación, que está comprendido de cuatro fases: (iv) descriptiva, basada en el desarrollo del marco teórico; (v) interpretativa, en la que se estudian los fenómenos y cuestiones que influyen en el análisis; (vi) yuxtaposición, en la cual se presentan y se comparan los datos investigados recogidos de las fases anteriores; (vii) comparativa, en la que se procede a un análisis crítico de los datos y de la investigación llevada a cabo; y finalmente, (viii) prospectiva, donde se establecen conclusiones, recomendaciones y líneas de acción futuras a realizar.

Las tres primeras fases del método comparado tendrán lugar en el apartado los epígrafes venideros de la metodología (3.2., 3.3. y 3.4.). Asimismo, por cuestiones de espacio se desarrollarán las fases de yuxtaposición y comparación simultáneamente en el apartado de resultados. Finalmente, la fase prospectiva se llevará a cabo en las conclusiones del estudio.

3.2. Objetivos

Como indican Caballero et al. (2016) el primer paso de un estudio comparado es delimitar el problema de investigación. En este caso, la motivación de dicha investigación nace del deseo de conocer en qué medida se están cumpliendo los programas socioeducativos que han puesto en marcha la OEI y la UE durante esta década, y en qué medida, estos han contribuido al derecho a la educación,

y en especial, al de la población inmigrante en contextos continentales donde los flujos migratorios han aumentado en los últimos años. Con respecto al derecho a la educación en el presente estudio se analizará su cumplimiento en lo relativo a las responsabilidades del Estado (inversión y años de obligatoriedad), acceso (tasa de matriculación, niños sin matricular en la educación secundaria) y calidad educativa (rendimiento, tasa de finalización de la educación secundaria y tasa de abandono escolar temprano). Para ello, se plantearon los siguientes objetivos:

1. Explorar el impacto de las *Estrategias de Trabajo 2020* y *Horizonte 2020* de la UE y las *Metas 2021* de la OEI con relación al derecho a la educación, y en particular, de la población inmigrante.
2. Desarrollar propuestas de intervención socioeducativas para futuros programas en esta materia de ambos organismos supranacionales.

A partir de dichos objetivos, los presupuestos de partida del estudio fueron dos: (i) existe una mejora notable en el derecho a la educación en la OEI; (ii) y en último lugar, la integración y el derecho a la educación de la población inmigrante en la UE es mayor a pesar de la «crisis de refugiados» de 2015.

3.3. *Objeto de estudio*

El objeto de estudio de la investigación son los sistemas educativos de la UE y los latinoamericanos que componen la OEI. En el caso de la OEI se tomó la decisión de centrarse en los países latinoamericanos, excluyendo de la recogida de datos de aquellos países situados en Europa (Andorra y España) y África (Guinea Ecuatorial). También se han suprimido del estudio los Estados de Centroamérica y el Caribe por considerarse realidades contextuales que merecen ser analizadas con mayor profundidad en el futuro debido a la complejidad sociopolítica y demográfica de la región. En consecuencia, a los objetivos planteados el estudio tiene un carácter dinámico, pues los primeros datos obtenidos pertenecen a la horquilla – en función de los datos disponibles de cada país en cada indicador – de 2009/2011, mientras que los últimos comprenden entre 2016 y 2019, al terminar dichos programas en 2020 (UE) y 2021 (OEI)

3.4. *Recogida de datos y árbol de parámetros*

Los datos de la investigación se han obtenido a partir de las bases de datos de las Naciones Unidas, la UNESCO, la OCDE y Eurostat. Por otro lado, Debido a la falta de una base de datos común para los Estados de la OEI, como pudiera ser Eurostat, se recopilaron los datos de cada país para posteriormente hacer una media de cada indicador en 2010 y 2019. No obstante, la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011 (UNESCO-UIS, 2013) es el marco de referencia para comparar las dimensiones utilizadas para la comparación.

En cuanto al instrumento utilizado para sistematizar los datos, se elaboraron dos árboles de parámetros e indicadores, uno para el derecho a la educación en términos generales y otro específico para la población inmigrante, aunque ambos

comparten las dimensiones en el caso de las personas inmigrantes se aunaron la segunda y la tercera dimensión: (i) bienestar sociocultural y económico; (ii) educación infantil; (iii) educación primaria y secundaria u obligatoria. La selección de los indicadores fue el resultado de un proceso hermenéutico tras una lectura analítica de los objetivos propuestos por la OEI y la UE en sus programas.

La primera dimensión del árbol de parámetros para la población general está conformada por los siguientes indicadores: IDH; índice de pobreza (menos de 1,90 \$ diarios); inversión en educación (% PIB); renta per cápita; y tasa de alfabetización. En cuanto a la educación infantil, también se analizó su inversión (% PIB), la tasa de matriculación y los años de obligatoriedad. El primero de ellos sería empleado igualmente en la dimensión de primaria y secundaria, a la que también se añadieron los siguientes: tasa de menores sin matricular en secundaria; tasa de finalización de la secundaria baja; rendimiento académico (competencias científica, lectora y matemática por condición de inmigrante); y tasa de abandono escolar temprano en primaria y secundaria.

El segundo árbol de parámetros tan solo ha sido posible desarrollarlo en su totalidad en la UE, ya que la OEI carece de indicadores específicos para la población inmigrante, algo que retomaremos en los próximos apartados. Dicho árbol está compuesto por las mismas dimensiones, pero los indicadores varían para comprender en mayor profundidad este fenómeno. En la dimensión relacionada con el bienestar socioeconómico y cultural era preciso conocer qué porcentaje de población inmigrante se encuentra en riesgo de exclusión, desglosando este indicador entre menores y mayores de edad, y además, qué tasa de población inmigrante joven (15-34 años) no trabaja ni estudia. En los indicadores relativos a la educación se puso el foco en la tasa de matriculación (en infantil, primaria y secundaria unificadas) y en la tasa de abandono escolar temprano (18-24 años).

4. Resultados

4.1. *Efectos de las políticas socioeducativas en la OEI y la UE en la última década*

Este apartado está dedicado a la yuxtaposición y comparación de los indicadores empleados para poder determinar el estado del derecho a la educación en los países pertenecientes tanto a la OEI como a la UE. Para ello se han estudiado tres grandes categorías: (i) el bienestar sociocultural y económico, (ii) la educación infantil y (iii) la educación primaria y secundaria.

A su vez, estas categorías se plasman en una serie de indicadores que nos permiten, tal y como se ha precisado anteriormente en el apartado metodológico, explorar el impacto de dichas políticas educativas en la Unión Europea y Latinoamérica.

Dentro del bienestar sociocultural y económico, uno de los primeros aspectos a tener en consideración es el Índice de Desarrollo Humano (IDH). En este indicador

se puede apreciar un aumento de 0,04 en la media de los países de la OEI entre 2010 y 2019, mientras que en la UE hay una subida media de 0,03 (PNUD, 2018).

En términos económicos, un indicador a valorar es la renta per cápita. La diferencia en este aspecto entre la OEI y la UE es importante, ya que la renta de esta última casi cuadruplica en 2018 a la de los Estados Iberoamericanos. La UE muestra un aumento del 12,93%, pues en 2010 presentaba una renta de 31.695,66 dólares y en 2018 asciende a 35.794,98 dólares (Banco Mundial, 2020). Sin embargo, en la OEI se produce un descenso de un 11,07% en el mismo periodo de tiempo, ya que en 2010 la renta per cápita registrada es de 10.386,00 dólares y en 2018 de 9.236,71 dólares (Banco Mundial, 2020).

Dentro del terreno económico otro indicador para medir el desarrollo de un país es el índice de pobreza (1,90 \$/ día). El porcentaje de personas afectadas por esta situación desciende considerablemente en la OEI, convirtiéndose el 1,84% registrado en 2010 en un 0,98%. Aunque este descenso es sin duda significativo, los valores siguen siendo inferiores a los que presenta la UE, cuyo porcentaje de población en esta situación económica se sitúa en 2010 en 0,70%. Se puede observar una bajada en este porcentaje, ya que los datos señalan que en el 2018 este indicador se sitúa en el 0,62%.

Otro indicador que permite valorar el compromiso del Estado con la educación es su inversión del PIB en educación. Este porcentaje varía notablemente en el caso de la OEI, aumentando un 0,56% en 2018 con respecto al 4,27% destinado en 2010 (UNESCO, 2020). En el caso de la UE, la media en inversión educativa ha disminuido, situándose en 2018 en 5,02%, cuando en 2010 alcanzaba un 5,33%.

Uno de los rasgos que definen a un país socioculturalmente es la tasa de alfabetización que este presenta. Los datos empleados y aportados por UNESCO (2020), engloban al conjunto de población a partir de los quince años de edad y de ambos sexos. En el caso de la OEI, presenta una media de 95,16% de población alfabetizada en 2010, cifra que aumenta en un 0,16% en 2018 hasta situarse en un 95,32%. En el caso de la UE se registra un descenso de un 0,10% en los datos obtenidos en 2018 con respecto a 2010, alcanzando los más actuales un valor de 99,55% de la población total. No obstante, este valor no es resultado de la media entre todos los países que conforman la UE, debido a la cobertura limitada de la base de datos de la UNESCO en este indicador. Esto puede ser por dos razones: porque no es relevante en el país (los adultos se presuponen alfabetizados) o porque no se ha recogido la información necesaria.

La segunda dimensión hace referencia a la educación infantil (CINE 0) comprendida entre las edades de cero a seis años. Desde el punto de vista económico es necesario tomar conciencia de la inversión que destina cada país de la OEI y de la UE a esta etapa. De esta manera, si nos centramos en el período comprendido entre los años 2010 y 2018 observamos que mientras que la OEI ha incrementado considerablemente su inversión hasta alcanzar un 0,11% de media en su PIB, la UE solo ha aumentado ligeramente un 0,04% de su PIB en dicho período (UNESCO, 2020).

Un indicador utilizado para analizar la CINE 0 es el relativo a la tasa de personas matriculadas durante esta etapa (0-6 años). Un aspecto común es que tanto en la OEI como en la UE se han aumentado las matriculaciones en educación infantil. Si

bien este incremento ha sido muy superior en la OEI, donde se ha pasado de un 61% en 2010 a un 92% en 2018 mientras que el crecimiento medio en los países de la UE ha sido muy limitado, concretamente de un 83% en 2010 a un 86% en 2018 (UNESCO, 2020).

Los años de obligatoriedad escolar es otro de los indicadores utilizados que nos sirve para analizar esta etapa educativa. A diferencia de las anteriores cifras relativas a la CINE 0 en las que los dos organismos compartían una tendencia similar, se observan diferencias en el tratamiento de la obligatoriedad. Por un lado, en los países de la OEI los años de obligatoriedad han descendido un 0,07% mientras que en la UE han subido un 0,27% (UNESCO, 2020).

Con respecto a la tercera dimensión, dedicada a la educación primaria (CINE 1) y la secundaria (CINE 2), es preciso conocer cómo ha evolucionado la inversión realizada en ambas etapas. En primer lugar, podemos discernir una tendencia a reducir la inversión en la CINE 1, pues la OEI la ha reducido desde un 1,42% hasta un 1,37% del PIB, convergiendo así con la UE, cuya inversión en 2010 era del 1,28%, mientras que actualmente se limita a un 1,20% (UNESCO, 2020). Sin embargo, encontramos una diferencia significativa en la inversión destinada a la etapa CINE 2, pues mientras que la OEI la ha aumentado a lo largo de esta década en un 0,15% del PIB, la UE la ha disminuido considerablemente de un 2,15% a un 1,76% (UNESCO, 2020).

Siguiendo con la CINE 2, ambos organismos confluyen en haber reducido el porcentaje de menores sin escolarizar en dicha etapa. No obstante, esta cuestión era más acuciante en Latinoamérica, pues el 6,54% de los menores no la cursaban en 2010, siendo más del doble que en la UE (3,08%) (UNESCO, 2020). El progreso en esta cuestión es evidente, ya que tanto la OEI (5,59%) como la UE (2,14%) han conseguido bajar estas cifras cerca de un 1% (UNESCO, 2020).

De igual modo, la OEI también ha mejorado las cifras de abandono escolar temprano en las dos etapas. En 2010 cerca del 10% de los estudiantes latinoamericanos desertaban del sistema educativo en la etapa de CINE 1 algo que actualmente hacen un 3% menos (7,16%) (UNESCO, 2020). Por el contrario, aunque la UE presenta unas cifras muy inferiores a las de la OEI, durante esta década sus datos han empeorado ligeramente, pasando de una tasa de abandono escolar temprano en primaria del 2,69 al 2,75% (UNESCO, 2020). Asimismo, los dos organismos sí comparten una mejora sustancial en la tasa de abandono prematura en educación secundaria. La OEI inició la década con una tasa del 15,83% y la UE del 4,79%, mientras que actualmente sus cifras son mucho más optimistas, tanto en Latinoamérica (11,99%) como en Europa (3,19%) (UNESCO, 2020).

Los resultados en las pruebas de PISA 2009 y 2018 de la población nativa también nos permite conocer si está mejorando la calidad educativa en la OEI y la UE. Así, mientras que la OEI ha obtenido unos resultados más altos en 2018 (418 puntos) que en 2009 (411) en la competencia científica, la UE ha empeorado sus resultados (de 451 a 448) (OCDE, 2019). Esta divergencia se repite en la competencia matemática, donde la UE ha bajado ligeramente su puntuación de 495 a 491 y la OEI la ha incrementado de 397 a 400 (OCDE, 2019). Sin embargo, ambos organismos confluyen en una mejora en el rendimiento académico de sus

estudiantes nativos en la competencia lectora, siendo mayores los resultados de la UE (de 491 a 497) a los de la OEI (de 414 a 421) (OCDE, 2019).

Finalmente, el organismo iberoamericano ha alcanzado otro importante hito a lo largo de estos diez años: mejorar la tasa de finalización de la etapa CINE 2. Si bien en 2010 la terminaban el 78,38%, en los últimos años más del 85% lo hacen con éxito (UNESCO, 2020). Además, cabe señalar que de la UE no se encuentran disponibles los datos a partir de 2016, por lo que tan solo podemos ofrecer el estado de la cuestión al iniciarse el programa. Dicho esto, el 96,64% de los estudiantes europeos finalizaron sus estudios secundarios en 2010 (UNESCO, 2020), por lo que podemos intuir que no se considerase oportuno monitorizar su evolución durante estos años.

4.2. Educación y población inmigrante

En este apartado del trabajo pondremos el foco en cómo ha evolucionado el derecho a la educación de la población inmigrante, aunque la OEI carece de indicadores específicos que permitan conocer este fenómeno en profundidad, algo sobre lo que incidiremos en el apartado de conclusiones. No obstante, la UE sí ofrece un amplio abanico de indicadores sobre la materia, por lo que apoyándonos en ellos analizaremos su evolución en dicho organismo. También nos apoyaremos de los datos recogidos por la OCDE en las pruebas del Informe PISA de los años 2009 y 2018 para detallar el rendimiento académico de la población inmigrante durante este periodo en la OEI y en la UE.

Siguiendo la estructura empleada anteriormente, en cuanto al bienestar sociocultural debemos señalar que todavía más del 39% de los menores inmigrantes en la UE se encuentran en riesgo de exclusión social (Eurostat, 2020b), aunque estos datos sí han mejorado en un 2% en la población adulta, pasando de un 22,20% a un 20,20% desde 2010 a 2020 (Eurostat, 2020d). En sintonía con estos datos, los jóvenes inmigrantes que ni trabajan ni estudian han bajado desde un 28% a un 24,30% (Eurostat, 2020f), lo que supone un avance digno de mención.

Por otro lado, también hay importantes mejoras en la lucha contra el abandono escolar temprano. Uno de cada tres estudiantes inmigrantes abandonaba prematuramente el sistema educativo en 2010, mientras que ahora lo hacen uno de cada cuatro (Eurostat, 2020c). Por último, la presencia de alumnado inmigrante en las etapas obligatorias es inferior en la actualidad (41,70%) en comparación a 2010 (45,90%), a pesar de ello, éstos siguen representando más del 40% de los estudiantes de la UE en las etapas CINE 0, CINE 1 y CINE 2 (Eurostat, 2020e).

Centrándonos en el rendimiento académico de la población inmigrante, vamos a detallar cómo ha evolucionado en la OEI y la UE a través de las pruebas PISA 2009 y 2018. Para empezar con la OEI, en la competencia científica ha habido una mejora tanto en los estudiantes e inmigrantes de primera generación (de 336 a 394) como en los de segunda (de 352 a 400) (OCDE, 2019). Esto mismo se repite en la competencia lectora, presentando los de segunda generación (de 343 a 412) unos resultados más elevados que los de primera generación (de 336 a 394) (OCDE, 2019). Sin embargo, la competencia matemática ha reflejado un empobrecimiento de los resultados tanto en los de primera (de 375 a 337) como los de segunda

generación (de 388 a 325) (OCDE, 2019). Asimismo, los estudiantes inmigrantes de primera y segunda generación de la UE también han obtenido peores resultados en la competencia matemática (de 451 a 440 y de 469 a 460 respectivamente) y científica (de 451 a 448 y de 467 a 459 respectivamente) (OCDE, 2019). Por el contrario, la competencia lectora sí ofrece una ligera mejora para los discentes inmigrantes de primera (de 443 a 454) y segunda generación (de 464 a 466) con respecto a 2010 (OCDE, 2019).

5. Discusión y conclusiones

Una vez presentados los datos obtenidos acerca de los sistemas educativos tanto de la OEI de la UE y comparados respecto a los objetivos establecidos en los programas supranacionales *Estrategias de Trabajo 2020 y Horizonte 2020 y Metas 2021*, se pueden extraer las siguientes conclusiones.

La primera conclusión sobre la que es preciso incidir es en que la reducción del índice de pobreza en la OEI y su estabilización en la UE pueden considerarse dos hitos relevantes, teniendo en cuenta las medidas de austeridad adoptadas por los Estados miembros a partir de 2008 (Lázaro, 2017) y la llegada de millones de refugiados desde 2015 (Eurostat, 2020a), lo que ha exigido a los Estados de llegada, o acogida, responder a sus necesidades humanitarias a través de sus servicios sociales, siendo el caso más extremo el de los menores extranjeros no acompañados (Angelidou y Aguaded, 2016). Asimismo, lamentablemente la UE no ha recuperado los niveles de inversión en educación previos a la crisis de 2008, algo en lo que la OEI ha dado un paso hacia adelante, apostando por un modelo completamente contrario al de los Estados europeos. No obstante, ambos han incrementado su inversión en la etapa CINE 0, algo que no ha sucedido en la etapa CINE 1. Por consiguiente, podemos inducir que existe una tendencia supranacional a reconocer y valorar más a la educación infantil, algo que se corrobora con la extensión de su obligatoriedad en la UE. Esta decisión por parte de los Estados miembros conlleva ampliar las responsabilidades estatales en materia educativa, ya que la obligatoriedad intrínsecamente va asociada a la gratuidad de la educación. Con ello se favorece la igualdad de oportunidades desde edades tempranas, no solo en el ámbito escolar, sino también en el ámbito laboral de las familias, especialmente de las madres, e incluso de la salud de los menores (Goldfeld et al., 2015; Johnson-Staub, 2017).

En segundo lugar, resulta muy esperanzador conocer que actualmente finalizan más estudiantes la etapa secundaria en la OEI, aunque al otro lado del charco los resultados en esta cuestión hayan empeorado ligeramente en la etapa primaria. No obstante, en la UE se ha reducido la brecha social entre las personas nativas y las inmigrantes, pues hay menos abandono escolar temprano y jóvenes inmigrantes que no trabajan ni estudian. En cuanto al rendimiento, no podemos afirmar que se hayan mejorado los resultados académicos en la competencia matemática, algo que sufre especialmente la población inmigrante en la OEI y la UE, al igual que sucede en la competencia científica en la UE. Sin embargo, el lado positivo es que parece que los programas de apoyo lingüístico están funcionando, ya que la mejora de los resultados se produce en la competencia lectora. Además, en términos generales la

diferencia en el rendimiento académico entre el alumnado inmigrante y el nativo se ha reducido considerablemente en la OEI, siendo este un problema recurrente en un gran abanico de países, incluida la UE (Neubauer, 2019). De tal modo, podríamos concluir que los sistemas educativos latinoamericanos y europeos están logrando importantes avances para reducir las desigualdades sociales, pues más estudiantes están finalizando sus estudios secundarios con éxito y los discentes inmigrantes están mejorando sus resultados escolares.

Tal y como se ha detallado previamente, uno de los posibles motivos por los que se observa un menor índice de abandono escolar es debido a los programas establecidos por los organismos supranacionales estudiados. Es destacable que en la etapa de CINE 2 se haya mejorado notablemente en esta problemática ya que es una etapa en la que el abandono escolar se manifiesta frecuentemente debido al cambio de etapa que supone la finalización de la etapa CINE 1 (Lorente, 2019). Cabe mencionar que la puesta en práctica de programas intracomunitarios en los que se fomenta el enriquecimiento de culturas y aprendizajes de otros países podrían ser un factor por el que se haya reducido de forma significativa el abandono escolar. Por ello sería interesante incidir en este hecho en futuras líneas de investigación además de tener en cuenta la cooperación en distintos programas entre la UE y algunos países latinoamericanos que fomentan la cohesión social y la cooperación entre países (Tassara, 2019).

Tras este análisis, se puede concluir que los organismos supranacionales han tenido un impacto positivo en el derecho a la educación de los menores inmigrantes, ya que han potenciado la cooperación entre los distintos países en aras de lograr los objetivos planteados en los programas en materia educativa abordados. Es gracias a la visión global aportada por estos organismos que la educación en su conjunto ha sabido responder a las exigencias del mundo actual, logrando mejorar los indicadores presentes en los programas abordados (Melizza y Rodríguez, 2018).

Aunque los datos obtenidos demuestran una mejora, queda aún mucho por hacer, por ese motivo, nuestras propuestas son:

- Aumentar los niveles de inversión en educación en la UE y en la etapa de CINE 1 en la OEI.
- Elaborar un sistema de monitorización y evaluación sobre la integración socioeconómica de la población inmigrante en Latinoamérica, siguiendo el modelo de la UE.
- Establecer como la etapa de CINE 0 obligatoria, gratuita y universal en la OEI y la UE.
- Implementar programas destinados a mejorar las competencias científicas y matemáticas de la población inmigrante en los países de acogida.
- Otorgar progresivamente más soberanía en materia educativa a los organismos supranacionales.

En cuanto a las limitaciones del estudio, la primera de ellas ha sido la falta de indicadores relativos a la población inmigrante en los países que conforman la OEI, aunque al mismo tiempo ha supuesto un hallazgo. Asimismo, debido a la complejidad de realizar una aproximación exhaustiva sobre el estado del derecho a

la educación en la UE y Latinoamérica, los indicadores empleados en este estudio tan solo ofrecen una aproximación a esta cuestión, puesto que es precisa información más pormenorizada de cada Estado para extraer conclusiones más exhaustivas. Este hecho se acentúa debido a que las realidades de estos organismos son muy dispares, incluso en su propio seno, dado que la situación socioeconómica, cultural y política difiere notablemente entre Alemania y Grecia o Chile y Bolivia.

A pesar de esto, es preciso abogar por una cesión de soberanía por parte de los Estados, mediante políticas más *hard* emanadas de un proceso democrático y consensuado, teniendo siempre en consideración las características del contexto de cada Estado. Todo esto puede ser conseguido por medio de un tipo concreto de acto legislativo: las directivas. Estas establecen una serie de objetivos de obligado cumplimiento, pero depende de cada país la elaboración de las leyes y medidas para alcanzarlos (Fernández, 2018).

Por otra parte, dado que este estudio se ha centrado en Latinoamérica, de cara al futuro sería conveniente replicar la investigación en los países del Caribe y América Central, lo que ofrecería una panorámica global de la cuestión en la OEI. Asimismo, otra futura línea de investigación podría ser establecer una comparación entre ambos organismos supranacionales en lo relativo a la enseñanza de adultos. También resultaría fructífero conocer de qué manera se impulsa y promueve la formación del profesorado tanto en la UE como en la OEI. Otro fenómeno que convendría estudiar con más detalle sería el apoyo psicológico que ofrecen los dos organismos a los estudiantes en riesgo de exclusión social.

En definitiva, aunque el balance de estos programas abordados es positivo, es preciso destacar la necesidad de crear indicadores específicos para la población inmigrante, especialmente en la OEI, con el fin de conocer más en profundidad este fenómeno y desarrollar políticas de integración adaptadas a las necesidades de dicha población, por lo que conocer las rutas migratorias, su historia de vida y sus características biopsicosociales es esencial. Este planteamiento choca con las políticas restrictivas en materia migratoria de los Estados occidentales (Arango, 2019), ya que supone una disputa ideológica-filosófica entre apostar por una ciudadanía nacional o global, yendo incluso en contra del motivo por el que nacieron los sistemas educativos: el desarrollo de la identidad nacional. Esto hace ver la importancia de la labor desempeñada por los organismos supranacionales para velar por el derecho fundamental a la educación de todas las personas, respondiendo a las exigencias de un mundo globalizado en continua transformación, a la par que salvaguarda los derechos y la dignidad humana, siendo la educación el pilar sobre el que se sustentan sus acciones.

6. Referencias

- ACNUR. (2018a). Las rutas de llegada a Europa están cambiando, informa ACNUR. Recuperado de <https://eacnur.org/es/actualidad/noticias/emergencias/las-rutas-de-llegada-europa-estan-cambiando-informa-acnur>
- ACNUR. (2018b). Llegan más refugiados a Irak tras una semana de violencia en el noreste de Siria. Recuperado de <https://www.acnur.org/noticias/>

briefing/2019/10/5da9a8774/llegan-mas-refugiados-a-irak-tras-una-semana-de-violencia-en-el-noreste.html

- Aldana, J. J., & Isea, J. (2018). Migración. Un fenómeno del siglo XXI. *Iustitia Socialis: Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas y Criminalísticas*, 4(6), 52-70. doi: <http://dx.doi.org/10.35381/racji.v4i6.28>
- Angelidou, G., & Aguaded-Ramírez, E. (2016). Los derechos de los menores extranjeros no acompañados en los centros de menores. *REIDOE*, 2(2), 4-20. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/61718/72-216-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arango Vila-Belda, J. (2019). Eficacia frente a principios: políticas de extrema dureza contra la inmigración y el asilo en Estados Unidos y Europa. *Anuario CIDOB de la inmigración*, 34-49. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioCIDOBInmigracion/article/view/360968>
- Blázquez, F. (2001). *Sociedad de la información y educación*. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/obsiberprome/blanquez.pdf>
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle López J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56. Recuperado de <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>
- Cabeza, M. G. (2018). La crisis migratoria en la Unión Europea: algunas claves para su análisis multidimensional. En Álvarez, M. V., & Cabeza, M. (Eds.), *La Unión Europea en contexto de crisis* (pp. 56-81). Recuperado de <https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/14316/LA%20UNI%C3%93N%20EUROPEA%20EN%20CONTEXTO%20DE%20CRISIS.pdf?sequence=3#page=57>
- Calderón, C. A. (2016). ¿El Sistema Internacional En El Siglo XXI: ¿Crisis Del Estado-Nación?. *Estudios en Seguridad y Defensa*, 11(22), 167-181. doi: <https://doi.org/10.25062/1900-8325.214>
- Carrasco, I., & Suárez, J. I. (2019). Inmigración e inclusión laboral y protección social según el origen y el tiempo de residencia de los migrantes en países seleccionados de América Latina. En Carrasco, I., & Suárez, J. I., *Migración internacional e inclusión en América Latina. Notas de población* (pp. 99-131). Recuperado https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44679/S1900093_Carrasco_es.pdf?sequence=1
- Donato, K. M., Hiskey, J., Durand, J., & Massey, D. S. (2010). Migration in the Americas: Mexico and Latin America in comparative context. *The Annals of the American Academy*, 630, 6-17. doi: <https://doi.org/10.1177/0002716210368101>
- Eurostat. (2020a). Asylum Statistics. Recuperado de https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Asylum_statistics/es

- Eurostat. (2020b). At-risk-of poverty rate for children by citizenship of their parents (population aged 0 to 17 years). Recuperado de https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=ilc_li33&lang=en
- Eurostat. (2020c). Early leavers from education and training by sex and citizenship. Recuperado de https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_01&lang=en
- Eurostat. (2020d). People at risk of poverty or social exclusion by broad group of citizenship (population aged 18 and over). Recuperado de <https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>
- Eurostat. (2020e). Population by educational attainment level, sex, age and citizenship (%). Recuperado de <https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>
- Eurostat. (2020f). Young people neither in employment nor in education and training by sex, age and citizenship (NEET rates). Recuperado de https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_23&lang=en
- Fernández Navarrete, D. (2018). *Historia de la Unión Europea de los orígenes al Brexit*. Madrid: UAM Ediciones.
- Flores, M. J., Maduro, D. B., & Mejía, M. (2019). Otros caminos para la Educación Comparada. *Paideia Surcolombiana*, 24, 123-139. doi: <https://doi.org/10.25054/01240307.2165>
- Garcés-Mascareñas, B., & Sánchez Montijano, E. (2017). El acuerdo UE-Turquía, un año después. Mucho más que externalización. *CIDOB. Opinión*, 473, 1-3. Recuperado de https://www.cidob.org/es/publicaciones/serie_de_publicacion/opinion/europa/el_acuerdo_ue_turquia_un_ano_despues_mucho_mas_que_externalizacion
- Giménez Beut, J. A. (2018). El reto de la equidad educativa: Metas educativas 2021. *Journal of Supranational Policies of Education*, 8, 1-14. doi: <https://doi.org/10.15366/jospoe2018.8.001>
- Goldfeld, S., O'Connor, E., O'Connor, M., Sayers, M., Moore, T., Kvalsvig, A., & Brinkman, S. (2016). The role of preschool in promoting children's healthy development: Evidence from an Australian population cohort. *Childhood Research Quarterly*, 35, 40-48. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.11.001>
- Gómez, A. (2018). Equilibrios humanitarios y crisis de poder en Siria. *Perspectivas Internacionales*, 12(2), 15-28. Recuperado de <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/perspectivasinternacionales/article/view/2035>
- Herrera, G., & Sørensen, N. N. (2017). Migraciones internacionales en América Latina: miradas críticas a la producción de un campo de conocimientos. Presentación del dossier. Íconos. Revista de Ciencias Sociales, (58), 11-36. doi: <https://doi.org/10.17141/iconos.58.2017.2695>

- Johnson-Staub, C. (2017). Equity Starts Early: Addressing Racial Inequities in Child Care and Early Education Policy. *Center for Law and Social Policy, Inc. (CLASP)*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582788.pdf>
- Lázaro Lorente, L. M. (2017). El impacto de la crisis económica global en la educación. Repercusiones sobre la educación superior, 2008-2014. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(11), 13-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6564334>
- Leónova, O. G. (2019). Crisis migratoria en Latinoamérica. *Iberoamérica*, 3, pp. 104-124. Recuperado de <https://iberoamericajournal.ru/sites/default/files/2019/3/leonova.pdf>
- Llorent García, V. J., & Medina Ferrer, B. (2017). La educación permanente en los organismos internacionales y las nuevas concepciones. *Revista electrónica de Ciencias Sociales y Educación*. 10, 103-121. Recuperado de <https://helvia.uco.es/handle/10396/15024>
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clio & Asociados*, 14, 9-33. doi: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1673>
- Lorente Rodríguez, M. (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado. *Foro de Educación*, 17(27), 229-251. doi: <https://doi.org/10.14516/fde.645>
- Matarranz, M., & Pérez, T. (2016). ¿Política educativa supranacional o educación supranacional? El debate sobre el objeto de estudio de un área emergente de conocimiento. *Revista Española de Educación Comparada* 28, 91-107. doi: 10.5944/reec.28.2016.17034
- Matarranz, M., & Valle, J. M. (2018). Educación y supranacionalidad: aproximación a los conceptos básicos. *Journal of Supranational Policies of Education*, 8, 93-107. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2018.8.006>
- Melizza, M., & Rodríguez, B.J. (2018). Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas de Latinoamérica. *Educación y Ciudad*, 34, 101-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6611123.pdf>
- Neframi, E. (2011). Reparto de las competencias entre la Unión Europea y sus Estados miembros en materia de inmigración. Recuperado de [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2011/453178/IPOL-LIBE_NT\(2011\)453178_ES.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/note/join/2011/453178/IPOL-LIBE_NT(2011)453178_ES.pdf)
- Neubauer Esteban, A. (2019). Estudio comparado del rendimiento académico del alumnado nativo e inmigrante en la Unión Europea en PISA 2015. *Journal of Supranational Policies of Education*, 9, 95-116. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2019.9.003>

- Neubauer Esteban, A. (2020). El derecho a la educación de los menores refugiados y solicitantes de asilo desde el enfoque basado en los derechos humanos: dificultades, finalidad e intervención educativa. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 70-91. doi: 10.5944/reec.35.2020.24342
- Nieto Fernández, M. I. (2018). La ayuda humanitaria en la Unión Europea ante el reto de los flujos migratorios. *Freedom, Security & Justice: European Legal Studies*, 3, 176-193. doi: 10.26321/M.I.NIETO.FERNANDEZ.03.2018.08
- OCDE. (2019). PISA Data Explorer [Base de datos]. Recuperado <http://pisadataexplorer.oecd.org>
- OEI. (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Cudipal. Recuperado de <http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/metas2021-2.pdf>
- OEI. (2019). *El reto iberoamericano: educación, ciencia y cultura*. Madrid: Editabundo S.L. Recuperado de <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/6/34/libro-70-anos-oei-el-reto-iberoamericano-educacion-ciencia-y-cultura.pdf>
- ONU. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- ONU. (1990). Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares. de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CMW.aspx>
- Ornelas, C. (2019). *La contienda por la educación: globalización, neocorporativismo y democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ossenbach Sauter, G. (1993). Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). *Revista Iberoamericana de educación*, 1, 95-116. Recuperado de https://campus.fahce.unlp.edu.ar/pluginfile.php/145442/mod_label/intro/Ossenbach.pdf
- PNUD. (2018). Índices e indicadores de desarrollo humano. Actualización estadística de 2018. Nueva York: Communications Development Incorporated. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_es.pdf
- Rodríguez, E. R. (2019). El papel de los organismos internacionales en el diseño de políticas públicas de desarrollo. *Cooperativismo & Desarrollo*, 27(2), 1-29. doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4220.2019.02.05>
- Roncagliolo, I. (2015). El principio de no intervención: consagración, evolución y problemas en el Derecho Internacional actual. *Ius et Praxis*, 21(1), 449-502. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122015000100013>

- Ruiz Marrujo, O. (2017). La deportación y la separación familiar en la frontera San Diego-Tijuana. *Culturales*, 5(1), 121-149. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-11912017000100121&script=sci_arttext&lng=en
- Schuman, R. (1950). The Schuman Declaration. Recuperado de <https://www.robert-schuman.eu/es/doc/questions-d-europe/qe-204-es.pdf>
- Tassara, C. (2018). Cooperación de la Unión Europea con Colombia: desarrollo local, educación superior y cohesión social. En Insignares Cera, S. (Ed.), *Debates de la cooperación euro-latinoamericana: ¿una estrategia para el desarrollo?* (pp. 59-129). Colombia: Universidad del Norte.
- UNESCO. (2020). *UNESCO Institute for Statistics* [Base de datos]. Recuperado de <http://data.uis.unesco.org/>
- UNESCO-UIS. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscned-2011-sp.pdf>
- Valle, J. M. (2012). La política supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/660724>
- Vestri, G. (2017). Una aproximación a la actual crisis migratoria en la Unión Europea. *Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito*, 9(2), 105-116. doi: 10.4013/rechtd.2017.92.02
- Vilariño Pintos, E. (1998). *La construcción de la Unión Europea*. Madrid: Arco Libros.

página intencionadamente en blanco / page intentionally blank