

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 75
Número, 3
2023

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA INMIGRANTE EN LA UNIÓN EUROPEA: UN ANÁLISIS DOCUMENTAL

The right to education of immigrant children in the European Union: a documentary analysis

ADRIÁN NEUBAUER

Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.97987

Fecha de recepción: 17/01/2023 • Fecha de aceptación: 28/04/2023

Autor de contacto / Corresponding autor: Adrián Neubauer. E-mail: adrian.neubauer@udima.es

Cómo citar este artículo: Neubauer, A. (2023). 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>

INTRODUCCIÓN. En la última década han migrado millones de menores de edad a la Unión Europea (UE), donde aguardan con incertidumbre conocer su futuro y si podrán proseguir sus estudios en el país de acogida. Este artículo tiene como objetivo sistematizar el modelo de la UE para garantizar el derecho a la educación de los menores inmigrantes a partir de sus políticas educativas. **MÉTODO.** La investigación se ha desarrollado a través del análisis documental de 70 políticas europeas en vigor (1957-2020), extraídas de EUR-Lex, relacionadas con el derecho a la educación de la infancia inmigrante. Mediante la utilización del software MAXQDA Analytics Pro 2020 se ha realizado un proceso de codificación inductivo-deductivo a partir de las “4 Aes” de Katarina Tomasevski (2004, 2006). **RESULTADOS.** Se ha observado un aumento abrupto de estas políticas a raíz de la crisis de refugiados que tuvo lugar en el año 2015, aunque la mayoría de ellas son soft policies y han sido emitidas por el Consejo Europeo. Además, el grueso principal de códigos se sitúa en el parámetro relativo a la *aceptabilidad*, mientras que el de *asequibilidad* es el menos representado. En un término medio se sitúan la *accesibilidad* y la *adaptabilidad*, que disponen de un número de códigos relativamente similar. **DISCUSIÓN.** La falta de competencias en materia educativa de la UE condiciona profundamente la naturaleza jurídica de sus políticas. Además, en aras de respetar la identidad y la soberanía nacional de sus Estados, su posicionamiento en algunas cuestiones sensibles, como la enseñanza de la lengua y la cultura nativa del alumnado inmigrante, es ambiguo.

Palabras clave: *Política de la educación, Migración, Derecho a la educación, Análisis de contenido, Identidad cultural, Derechos del niño.*

Introducción

La historia de Europa parece repetirse. Probablemente, esta sensación tendría Homero al leer los periódicos y escuchar los telediarios actuales. Muchas de sus noticias le harían rememorar su inolvidable historia: la *Odisea*. Este poema es un fiel reflejo de las trágicas travesías a las que se enfrentan miles de persona cada año para llegar hasta el continente europeo motivados por las guerras, las catástrofes naturales, la violencia, la cultura patriarcal o el deseo de mejorar su calidad de vida (Neubauer, 2020). En esta última década, la Unión Europea (UE) ha recibido el mayor número de solicitudes de asilo de su historia. Si bien esta tendencia ha ido al alza desde el año 2012, el punto de inflexión lo encontramos en el año 2016, cuando se alcanzó el récord histórico de solicitudes de asilo anuales por parte de menores de edad (386.410 solicitudes) (Eurostat, 2021).

En este apartado es preciso incidir en la dramática situación que afrontan los menores extranjeros no acompañados. Estos niños, dado que el grueso son hombres (UNICEF, 2017), son especialmente vulnerables por las siguientes condiciones: la edad, el género, la situación de ilegalidad y el hecho de viajar solos. Este último es uno de los grandes peligros a los que se enfrentan las niñas migrantes, incluso una vez asentadas en el continente europeo. Además, su situación irregular les empuja a utilizar vías peligrosas para evitar los controles fronterizos. Finalmente, viajar solo aumenta exponencialmente el riesgo del trayecto migratorio (UNICEF, 2017). Sin embargo, es preciso apuntar que gran parte de estos riesgos también son vividos por el conjunto de la infancia inmigrante, aunque de forma menos acentuada. Una vez alcanzado el territorio europeo, su odisea no ha terminado. Es entonces cuando tienen que hacer frente a nuevos desafíos como obtener el permiso de residencia, disponer del estatuto de refugiados, acceder a los servicios sanitarios, gozar de un lugar donde vivir y, por supuesto, ejercer plenamente su derecho a la educación (Ospina, 2016).

En este contexto, es preciso conocer cómo regula esta cuestión la UE en sus políticas educativas. Para ello, el artículo expone inicialmente una revisión teórica sobre la evolución histórica del derecho a la educación para, más tarde, detallar el marco de análisis elaborado por Tomasevski (2004, 2006). Seguidamente, presenta el papel de los organismos supranacionales y de la UE en la agenda educativa global. Posteriormente, se detallan el marco metodológico empleado y los resultados obtenidos. Finalmente, este artículo comparte una serie de conclusiones en torno al tema que nos atañe.

El derecho a la educación: condiciones y marco normativo

El derecho a la educación asienta sus raíces en la prohibición del trabajo infantil durante la Revolución Industrial y en el auge de la burguesía. Su desarrollo legislativo ha sido progresivo, en gran parte impulsado por la confianza social en la “escolarización masiva” como medida restaurativa de la injusticia social (Ruiz, 2020a), especialmente a partir de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), aunque su cénit lo encontramos en cinco documentos clave, puesto que “todos los Estados del mundo son parte al menos de uno de ellos” (Scioscioli, 2016, p. 11): la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial* (1965), el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, el *Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1966) y la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* (1979) y la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989). Tras ellos, se

desarrolló un marco de protección legal específico para diferentes colectivos a raíz de los acontecimientos sociopolíticos, culturales y económicos y “también, gracias a las luchas y las reivindicaciones sociales de diferentes colectivos y organizaciones” (García, 2018, p. 161). A partir del marco internacional en derechos humanos y del trabajo de Tomasevski (2005), podemos concluir que el derecho a la educación de la infancia inmigrante ha de cumplir, al menos, las siguientes condiciones (Neubauer, 2020):

- Ha de ser una educación de calidad que promueva el desarrollo integral de la persona, pero también obligatoria, gratuita y universal.
- También debe adaptarse a las características y las necesidades específicas de cada individuo.
- A la par, esta educación inclusiva ha de fomentar los derechos humanos, la democracia, el respeto, la cultura de paz y la cooperación entre los pueblos.
- Finalmente, debe promover el aprendizaje permanente con el objetivo de garantizar una igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la vida (político, social, laboral...).

Dicho esto, un considerable número de estas políticas quedan supeditadas a la buena voluntad de los Estados-nación, quienes tienen atribuidas una serie de obligaciones para garantizar y promover el derecho a la educación en sus territorios (Ruiz, 2020b). En el caso de la UE, debemos señalar que carece de competencias en materia educativa, puesto que pertenecen a sus Estados miembros por los principios de identidad nacional y de subsidiariedad (Guirao y Pich, 2019). Este último estipula que la UE no puede legislar como tal en algunas materias, puesto que dicho poder reside en sus Estados miembros. De este modo, el impacto de sus políticas, principalmente *soft policies* (Matarranz, 2017), depende considerablemente de la voluntad de sus Estados miembros para integrarlas en su marco jurídico nacional. A diferencia de las *soft policies*, las *hard policies* tienen un carácter vinculante, por lo que son de obligado cumplimiento para los Estados. A pesar de esta circunstancia, la UE desarrolla una intensa actividad en el diseño, la recomendación y la evaluación de políticas educativas.

Por otro lado, debido a la naturaleza del objeto de estudio, se hace imprescindible analizar las políticas en materia de migración de cada uno de los Estados miembros. A menudo, dichas políticas y las educativas entran en contradicción, aunque, por lo general, se prioriza lo que dictaminan las políticas migratorias. A pesar de ello, la notable influencia de los organismos internacionales en la agenda educativa global y, en consecuencia, nacional hace esencial conocer su posicionamiento (Manso y Thoilliez, 2015).

El modelo de Tomasevski: delimitación conceptual

Tras exponer el marco global del derecho a la educación, es pertinente hacer lo propio con el modelo teórico que estructura y orienta esta investigación. Este fue elaborado por Tomasevski (2005), quien propone cuatro dimensiones para analizar el derecho a la educación (asequibilidad y accesibilidad) y los derechos en la educación (aceptabilidad y adaptabilidad) (Dávila *et al.*, 2021). La *asequibilidad* reconoce la educación como un derecho civil, político y económico. Por ende, atribuye a los Estados la responsabilidad de garantizar una educación gratuita, obligatoria y universal, pero también la libertad de elección (Tomasevski, 2005). En consecuencia, reducir la exclusión y la segregación es un deber compartido por toda la comunidad, donde el Estado es un actor protagonista (Echeita *et al.*, 2019). Este fenómeno también está relacionado con los

costes (directos e indirectos) que han de afrontar las familias en la educación de sus hijos y, de igual modo, la carencia estructural escolar en el país o en una región concreta debido a la falta de inversión en educación (ej. zonas rurales) (Dávila *et al.*, 2021).

Por otra parte, la *accesibilidad* enfatiza en la obligación estatal de garantizar la educación inclusiva acorde al principio de no-discriminación en el acceso a la educación, pero también a fomentar su trayectoria académica y prevenir el abandono escolar temprano. Como señalan Dávila *et al.* (2021), histórica y actualmente, los colectivos más vulnerables a padecer estas prácticas discriminatorias y excluyentes han sido las personas con diversidad funcional, las minorías étnicas, los pueblos originarios, las mujeres y también la población inmigrante, quienes, en ocasiones por cuestiones legales (ej. imposibilidad de matricularse por su condición ilegal, el dilatado tiempo de espera para matricular al alumnado de nueva incorporación en el sistema educativo...) y otras por los criterios de admisión del alumnado carecen de acceso a la educación (Echeita *et al.*, 2019).

Sobre los derechos en la educación, la *aceptabilidad* se asocia principalmente a la calidad educativa. Sin embargo, el prisma desde el que se aborda este término difiere del tradicional, puesto que estima que una verdadera educación de calidad es aquella que actúa acorde a los derechos humanos, aunque otro indicador a tener en consideración es el rendimiento académico del alumnado, especialmente desde una perspectiva crítica basada en la justicia social. En consecuencia, el sistema educativo ha de promover el uso de las lenguas maternas de los estudiantes, eliminar cualquier forma de castigo corporal, garantizar la seguridad de los menores y concebir a los niños como titulares de derechos (Dávila *et al.*, 2021). Para ello, sería recomendable aumentar la presencia de los derechos humanos en los currículos escolares y reforzar la formación docente sobre esta cuestión.

Finalmente, la *adaptabilidad* tiene como premisa que la escuela debe adaptarse al niño y no viceversa. Bajo esta línea pedagógica, uno de los objetivos prioritarios del sistema educativo es atender eficazmente a la diversidad en todas sus formas (ej. lengua, religión, identidad...) a la par que vela por el interés superior del menor y minimiza la desigualdad social existente (Tomasevski, 2005; Hernández y Ainscow, 2018; Echeita *et al.*, 2019), a través de la comunicación familia-escuela, la educación intercultural, los programas de acogida y los de inclusión, entre otros.

Método

Objetivos

Este artículo persigue un objetivo general, que es sistematizar el modelo de la UE para garantizar el derecho a la educación de los menores inmigrantes a partir de sus políticas educativas vigentes implementadas desde 1957 a 2020. Con motivo de la complejidad y la extensión de este propósito, se ha desglosado en los siguientes objetivos específicos:

- Objetivo específico 1: analizar las políticas educativas que ha realizado la UE desde 1957 hasta 2020 sobre el derecho a la educación de los menores inmigrantes.
- Objetivo específico 2: establecer los criterios de selección de dichas políticas educativas.

Enfoque metodológico

Para este estudio se ha empleado el análisis documental. Habitualmente, este método es utilizado para analizar diferentes escritos, como guías docentes o páginas web, entre otros (Stemler, 2015). Esto permite realizar una síntesis de los documentos analizados (Braun y Clarke, 2006), en nuestro caso políticas educativas. Con ello, es posible generar un nuevo conocimiento que manifieste las tendencias de dichas políticas (Stemler, 2015). No obstante, dado que tradicionalmente esta metodología ha sido criticada en el mundo académico por su presunta falta de objetividad, es esencial que el proceso sea descrito con la mayor transparencia posible, algo que se hará en los siguientes apartados (Braun y Clarke, 2006; Hernández-Ayala y Tobón-Tobón, 2016).

Instrumento de obtención de información y categorías de análisis

El diseño del instrumento de análisis fue sometido a un doble proceso deductivo-inductivo. Inicialmente, las dos dimensiones se establecieron a partir de dos referentes teóricos complementarios. La de carácter jurídico partió del trabajo de Matarranz (2017), quien propone diferentes familias para analizar la política educativa de la UE. A su vez, la segunda dimensión, el derecho a la educación, parte de las “4 aes” (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) de Tomasevski (2004, 2006) y de los indicadores (en este caso códigos dada la naturaleza cualitativa de la investigación), que describe la autora. Así, se elaboró el siguiente libro de familias y códigos a partir de ambas autoras, aunque para la definición de cada uno de los códigos se tomaron como referencia las definiciones brindadas por Eurydice, la UE y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, en sus respectivas políticas sobre cada elemento (véase la tabla 1).

TABLA 1. Libro de familias y códigos

Dimensión	Familia	Código (indicador propuesto por Tomasevski)
Jurídica	Año del documento	1962-2019
	Institución emisora	Comisión Europea; Consejo Europeo; Parlamento Europeo
	Tipo de documento	Vinculante; no vinculante
	Naturaleza del documento	Conclusiones; declaración; decisión; directiva; recomendación; resolución; reglamento
Derecho educación	Asequibilidad	Financiación centros; inicio, duración y final de la educación obligatoria; inversión en educación; segregación escolar
	Accesibilidad	No-discriminación; abandono escolar temprano; escolarización; tasa alumnado inmigrante escolarizado; tiempo máximo para matricularles por parte de las autoridades educativas
	Aceptabilidad	Calidad y mejora de la educación; currículo; profesorado; rendimiento académico; seguridad en escuelas
	Adaptabilidad	Comunicación y participación escuela-familias; lengua y cultura nativa; programas inclusión; sistema de acogida; educación intercultural

Nota: elaboración propia.

Búsqueda documental

La fase de búsqueda documental se realizó en EUR-Lex, donde se establecieron los siguientes criterios de selección para encontrar todas las políticas que hacen referencia a nuestro objeto de estudio:

- Colecciones: tratados; actos jurídicos; textos consolidados; procedimientos legislativos.
- Fecha: 01/01/1957-31/12/2019.
- Resultados que contengan: “educación migrantes”, “hijos migrantes” y “formación migrantes” en el título o en el texto.

Como resultado, un total de 652 respondieron a los criterios mencionados anteriormente. Más tarde, se aplicaron los siguientes criterios de exclusión:

- Documentos: se desestimaron aquellos documentos que estuvieran repetidos. Por lo que se optó por analizar las versiones consolidadas.
- Temática: también se excluyeron otros artículos que no abordaban específicamente nuestro objeto de estudio.
- Vigencia: en último lugar, tampoco se analizaron aquellas políticas que estuvieran derogadas.

Tras aplicar dichos criterios, un total de 70 políticas fueron seleccionadas para conformar el corpus de análisis.

Análisis de datos

Durante el proceso de codificación se seleccionaron aquellas alusiones a los códigos establecidos en las políticas europeas, teniendo en consideración desde el preámbulo a los anexos de dichos documentos. Después, en la fase de análisis, el software *MAXQDA Analytics Pro 2020* permitió ejecutar dos tipos de análisis. El primero fue una matriz de códigos por conjunto de documentos, donde se establecieron tres conjuntos según la naturaleza jurídica de las políticas: blandas, duras y el total. Este análisis permite identificar qué parámetro del derecho a la educación (“4 aes” de Tomasevski) predomina en la política educativa europea. En segundo término, se realizaron síntesis de los segmentos codificados, para presentar la postura de este organismo sobre cada cuestión recogida en el árbol de dimensiones, parámetros e indicadores. Asimismo, es preciso indicar que los resultados han sido presentados de la forma menos adulterada posible para ofrecer una síntesis del conjunto de documentos analizados que facilite la comprensión del lector (Braun y Clarke, 2006).

Resultados

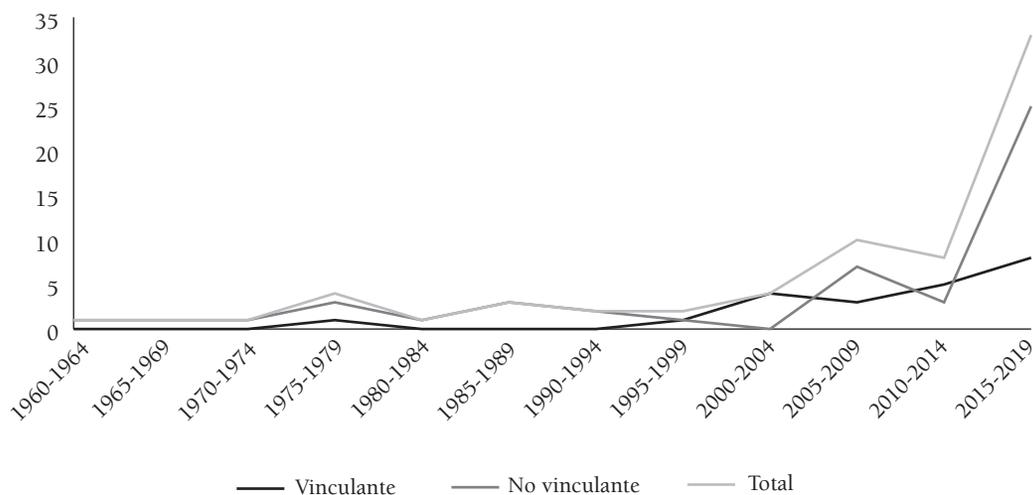
Análisis jurídico de la política educativa europea

El corpus de análisis está conformado por 70 documentos, de los cuales 22 son *hard policies* y los 48 (69%) restantes *soft policies*. Las normativas más frecuentes son las recomendaciones (41.43%), las resoluciones (18.57%) y los reglamentos (18.57%), siendo las menos utilizadas las decisiones

(4.29%) y las declaraciones (1.43%). La principal institución emisora de dichas políticas es el Consejo Europeo (73%). De hecho, su actuación es muy destacada con respecto al Parlamento Europeo (18%) y a la Comisión Europea (9%).

Por otra parte, la primera referencia legal al derecho a la educación de la infancia inmigrante se sitúa en el año 1962. Desde entonces la actividad normativa de este organismo ha sido constante, pero desigual. Hasta mediados de 1970 apenas encontramos referencias a esta temática y todas ellas son a través de *soft policies*. A partir de 1975, con la *Directiva del Consejo de 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes* (DO, L199/32, 1977), se produce un cambio significativo al ser la primera política vinculante en esta materia. De hecho, desde 1975 hasta 1979 se emite el mismo número de políticas sobre el derecho a la educación de la infancia inmigrante que en los primeros 20 años de este organismo. Desde ese momento, la emisión de normativa, principalmente *soft policies*, se estabiliza hasta el año 2004, cuando aumenta significativamente el número de políticas sobre esta cuestión hasta el año 2009, como se observa en la figura 1.

FIGURA 1. Evolución histórica de la política educativa de la Unión Europea, según su carácter vinculante



Nota: elaboración propia.

En el siguiente lustro la tendencia se revierte y se reduce el número de estas políticas, al menos en el caso de las no vinculantes. Sin embargo, a partir de 2015 se produce un punto de inflexión, pues la emisión de políticas relacionadas con la educación de la infancia inmigrada se incrementa notablemente, especialmente en el caso de las *soft policies*.

Modelo europeo sobre la educación de la infancia inmigrante: un análisis desde Tomasevski

Una vez expuesta la dimensión jurídica, es el momento de hacer lo propio con la del derecho a la educación. Por ello, se presentarán secuencialmente cada una de las “aes” de Tomasevski (2004, 2006), siguiendo el orden propuesto por la autora: asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Para comenzar con la *asequibilidad*, en este parámetro la UE incide en la importancia de que los Estados miembros inviertan más recursos en educación, especialmente en las etapas tempranas, dado que, “en general, los Estados miembros gastan mucho menos en educación y cuidados de la primera infancia que en educación primaria” (DO, C189/4, 2019, p. 2). Sin embargo, la UE no plantea recomendaciones específicas sobre si los Estados miembros han de ampliar la escolarización obligatoria ni en qué etapas. Otra medida adecuada sería destinar más recursos a las escuelas con un alto porcentaje de alumnado inmigrante o que se encuentren en entornos desfavorecidos. En contraposición, apenas se hallan referencias a la segregación escolar y todas ellas (3 códigos.) están recogidas en *soft policies*.

En cuanto a la *accesibilidad*, la UE muestra un notable compromiso con garantizar la escolarización de los menores migrantes en la educación obligatoria. Esta reivindicación se hace visible tanto en las políticas blandas (40 códigos.) como en las duras (119 códigos.). De hecho, critica las dificultades que padecen ciertos colectivos, como los solicitantes de asilo y los menores extranjeros no acompañados, para hacer valer este derecho en todas las etapas del sistema educativo formal, especialmente en las no obligatorias (educación temprana y etapas universitarias), en la educación informal y no formal (DO, C38/1, 1976). Por ese motivo, reivindica el principio de no-discriminación en sus políticas para asegurar la igualdad de derechos en los servicios públicos (24 códigos.).

Dicho esto, la UE se manifiesta a favor de establecer un tiempo máximo para la matriculación del menor en el sistema educativo del Estado de acogida, pero únicamente adopta este posicionamiento en *soft policies* (2 códigos.). Aunque invita a sus Estados miembros a seguir el derecho internacional de derechos humanos, también reconoce que el derecho a la educación queda supeditado a la duración de la estancia del infante en el país de acogida.

Otra preocupación es el abandono escolar temprano de este colectivo, como demuestra el número de códigos relacionados con esta cuestión, tanto en políticas no vinculantes (54 códigos.) como en vinculantes (14 códigos.). De hecho, este organismo propone cuatro tipos de políticas para paliar este fenómeno, que son (DO, C191/1, 2011): las de prevención, las de intervención individual, las de intervención colectiva y las compensatorias. El grueso de códigos se sitúa en las políticas de intervención individual (33 códigos.), que proponen tres iniciativas. Una, brindar becas y apoyo financiero a los colectivos desfavorecidos. Otra, atender adecuadamente a las “necesidades particulares de orientación escolar” que presenta la población inmigrada (DO, C38/1, 1976, p. 2). Finalmente, destinar los mayores recursos posibles para combatir el abandono escolar de “la población más expuesta a la exclusión económica y socialmente” (DO, C290/1, 2007, p. 2). En las políticas de intervención colectiva, la UE considera importante favorecer la participación de la infancia migrante en actividades extraescolares (3 códigos.), porque aumentan su autoestima y su conocimiento de la lengua de acogida (DO, C189/15, 2019). Por último, las políticas compensatorias se centran en favorecer el reconocimiento de títulos y aprendizajes (11 códigos.).

En *aceptabilidad*, recurrentemente (36 códigos.), se alude a la importancia de mejorar “la calidad y la innovación pedagógica” (DO, 191/1, 2011, p. 5). Para ello, un aspecto fundamental es la formación docente. De hecho, la UE afirma que es “el factor más importante en los resultados relacionados con el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo de los niños” (DO, C189/4, 2019, p. 9). Ante esta tesitura, insiste en la necesidad de mejorar su formación inicial (20 códigos.) y permanente (18 códigos.) y brindarles una serie de apoyos (5 códigos.). Todas estas medidas han de reforzar las competencias del profesorado a la hora de diseñar, implementar y evaluar “métodos, materiales

y planes de estudio [que] interesen a todos los alumnos, independientemente de sus orígenes” (DO, C301/5, 2009, p. 3).

Con respecto al currículo, la UE aboga por desarrollar el enfoque competencial, aunque incide en la competencia multilingüe (28 códigos.), la ciudadana (9 códigos.) y la digital (7 códigos.). Considera que el aprendizaje de varias lenguas desarrolla una actitud favorable a “la diversidad cultural, y un interés y curiosidad por las distintas lenguas y la comunicación intercultural” (DO, C189/1, 2018, p. 8). Igualmente, estimula la movilidad académico-laboral, promueve la dimensión europea y favorece la integración del colectivo inmigrante (DO, C189/15, 2019). A la par, el desarrollo de una ciudadanía activa fomenta sociedades plurales y tolerantes, además del pensamiento crítico y la identidad europea.

El rendimiento académico de la población inmigrante también se erige como una de las principales preocupaciones para la UE (43 códigos.), dado que es mucho menor, como sucede en Austria, donde los discentes nativos “tienen mejores resultados que los migrantes de generación en un nivel equivalente a casi tres años de escolarización” (DO, 320/84, 2018, p. 3). Por el contrario, la seguridad en las escuelas carece de cualquier referencia en las políticas analizadas.

En último lugar, en *adaptabilidad* encontramos un importante número de referencias (15 códigos.) destinadas a promover la participación de las familias inmigrantes en la vida académica de sus hijos, especialmente en *soft policies* (14 códigos.). Para ello, la UE sugiere desarrollar y poner a disposición de las familias migrantes materiales específicos de orientación sobre las oportunidades socioeducativas (vivienda, sanidad, educación, asesoramiento jurídico...) que brinda la comunidad de acogida.

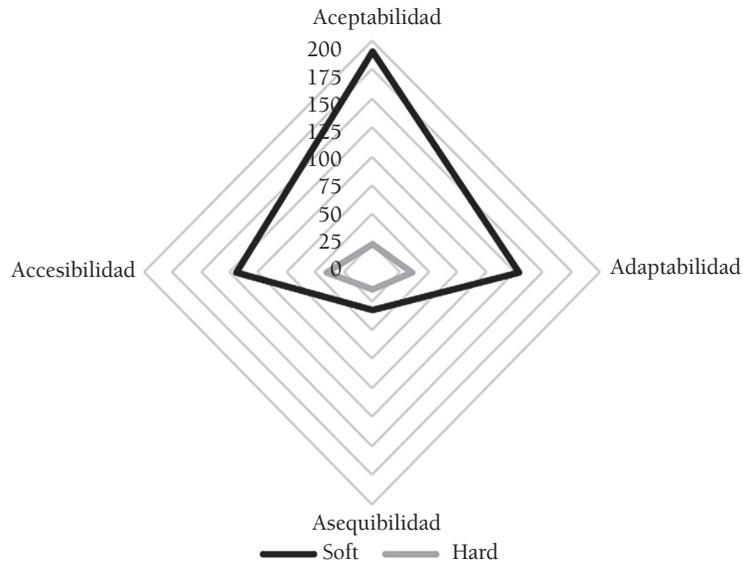
Con todo ello, la medida más repetida es la de implementar programas de inclusión efectivos (60 códigos.) para promover la igualdad de oportunidades del colectivo migrante en el país de acogida. Además, se posiciona a favor de la reagrupación familiar en el caso de la infancia refugiada, dado que “facilita la integración los nacionales de terceros países en el Estado miembro” (DO, L251/12, 2003, p. 1). También destaca la necesidad de garantizar unos sistemas de acogida que respondan a las necesidades de estos menores. Por ello, dichos sistemas han de ofrecerles apoyos psicoemocionales (7 códigos.) y apoyos curriculares (27 códigos.) que se adapten a las necesidades particulares de cada estudiante (DO, C195/1, 2018).

Por otra parte, la UE defiende la importancia de estimular el conocimiento de las lenguas y de las culturas de origen por parte del alumnado inmigrante en el sistema educativo de acogida (19 códigos.), aunque principalmente lo aborda en *soft policies* (17 códigos.). Para ello, propone la firma de acuerdos bilaterales con los países de origen (DO, C301/5, 2009) y brindar una serie de apoyos para el desarrollo de su identidad cultural a través de la lengua y la cultura materna (DO, L199/32, 1977). En consecuencia, la educación intercultural está muy presente en la política de la UE, tanto en las vinculantes (5 códigos.) como en las no vinculantes (28 códigos.), puesto que considera necesario “fomentar el diálogo intercultural, la diversidad cultural y el respeto a la igualdad y dignidad de todas las culturas” (DO, L77/44, 2014, p. 16).

En vista de estos resultados, se puede observar cómo el grueso de referencias en la política educativa de la UE en esta materia alude al parámetro de *aceptabilidad* (214 códigos.). A su vez, la *accesibilidad* (159 Códos.) y la *adaptabilidad* (164 códigos.) disponen de una presencia muy similar en la normativa

analizada. Mientras tanto, la *asequibilidad* (24 códs.) cuenta con un número de códigos muy inferior a los tres parámetros anteriormente nombrados, tal y como se refleja en la figura 2.

FIGURA 2. Modelo de la UE sobre el derecho a la educación de la infancia inmigrante, a partir de Tomasevski (2004, 2006)



Nota: elaboración propia.

Discusión

Tras analizar la política educativa de la UE con relación al derecho a la educación de la infancia inmigrante, hemos identificado algunas cuestiones de interés en las que es preciso detenerse. La primera es el auge de documentos jurídicos relacionados con esta cuestión a partir de 2010, aunque este hecho es especialmente acentuado a partir de 2015, coincidiendo con la crisis de refugiados (Neubauer, 2020).

Por un lado, el grueso de la normativa (69%) carece de carácter vinculante, lo que coincide con los resultados de Matarranz (2017). Esto se debe, principalmente, a que la UE no tiene competencias en materia educativa. Precisamente por ello, y con motivo de respetar la soberanía nacional de sus Estados miembros, este organismo actúa con cierta cautela.

Por otro, el Consejo Europeo (73%) es el principal responsable la emisión de dicha normativa. Atendiendo a sus funciones podemos pensar que en los últimos años esta cuestión ha cobrado un mayor interés en las políticas generales de la UE (Matarranz, 2017). Una de sus funciones es mediar en la resolución de conflictos y salvaguardar el interés del proyecto europeo. Por ende, es factible inducir que la actuación de los Estados miembros sobre esta cuestión se ha realizado mayoritariamente, hasta la fecha, en clave nacional. Mientras tanto, dado que la Comisión y el Parlamento Europeo tienen funciones legislativas, su participación es menor.

Inciendo en la naturaleza jurídica de la normativa, las recomendaciones (41.43%) han sido las más utilizadas, seguidas de cerca por los reglamentos (18.57%). Este hecho es llamativo, ya que legislativamente ambos podrían considerarse antagonistas. Sin embargo, aunque las directivas (8.57%) tienen una escasa presencia, a nuestro juicio tienen un papel decisivo en el futuro del proyecto europeo. El motivo que nos invita a adoptar este posicionamiento es que, a pesar de ser vinculantes, dotan de cierta autonomía y flexibilidad para implementar dicha normativa a los gobiernos nacionales. Así, los Estados miembros podrían ser más receptivos a armonizar su normativa nacional con la europea, mientras siguen siendo dueños de su soberanía nacional.

La siguiente cuestión sobre la que hemos de reflexionar es sobre el modelo de la UE para garantizar este derecho a la infancia inmigrante. En lo relativo a la *asequibilidad*, la recomendación de invertir más en educación temprana parece más que pertinente. Asimismo, la alarmante escasez de referencias a la segregación ha de ser subsanada próximamente, puesto que el alumnado inmigrante tiende a padecer este fenómeno (Nikolaou y Samsari, 2016). Sobre esta cuestión incide Chamseddine (2020), quien advierte de que la segregación escolar trae consigo, inevitablemente, una segregación residencial que tiene unos efectos muy profundos en la comunidad educativa.

En cuanto a la *accesibilidad*, la UE coincide con Halkias *et al.* (2018) en señalar las serias dificultades que afronta la población inmigrada para ejercer su derecho a la educación en las etapas no obligatorias y en la educación no formal, especialmente las personas solicitantes de asilo y las refugiadas (Grabbe, 2018), lo que dificulta su integración y la de sus familiares en la sociedad de acogida (Davoli y Entorf, 2018). Para paliar esta situación es esencial que la política y la acción educativa se centren en eliminar todas “las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje del alumnado” (Llabrés *et al.*, 2019, p. 149). Esto, sumado al fuerte abandono escolar que padece esta población, hace urgente adoptar distintas medidas. Una podría ser reforzar los sistemas de orientación académica y laboral, tanto para los estudiantes como para sus familiares. De este modo, y con la ayuda de mediadores interculturales (Bini, 2017), se favorecería su permanencia en el sistema educativo y la participación de sus familias en los centros educativos. En segundo lugar, la participación de la infancia migrante en actividades extraescolares deportivas permite entablar nuevas amistades y mejorar el aprendizaje de la lengua de acogida (Burrmann *et al.*, 2017).

Sobre la *aceptabilidad*, es pertinente señalar que este organismo aboga por un enfoque donde la calidad educativa es un pilar fundamental. A este respecto, Tomasevski (2004, 2005, 2006) reitera que para ejercer plenamente el derecho a la educación las personas hemos de recibir una educación de calidad. En esta línea, el profesorado ha emanado como uno de los elementos más decisivos para asegurar dicha calidad. Por lo tanto, se consolida la necesidad de mejorar la formación docente en los próximos años, especialmente en competencias interculturales. Continuando con la *aceptabilidad*, las competencias clave, especialmente la multilingüe (28 cód.) y la ciudadana (14 cód.) se consideran esenciales para favorecer la integración de estos menores en la sociedad de acogida mediante su futura participación en el mercado laboral y su ejercicio ciudadano. Con todo ello, no solo se espera mejorar su rendimiento académico, también se alberga la esperanza de favorecer su ascenso social intergeneracional (Etxeberria y Elosegui, 2010).

En el último parámetro, *adaptabilidad*, se pone de manifiesto el delicado equilibrio que ha de salvaguardar la UE entre promover el proyecto europeo y respetar la soberanía nacional de sus Estados miembros. Precisamente, por este motivo sus orientaciones para abordar la enseñanza de la lengua y la cultura nativa del alumnado inmigrante son principalmente *soft policies*. La

controversia sociopolítica que genera esta cuestión y el marcado discurso en defensa de la identidad nacional frente a la globalización impiden recurrentemente a la población migrante ejercer plenamente su derecho a la educación y desarrollar su identidad cultural (Solanes, 2019). Sin embargo, la promoción de la educación intercultural no solo se hace imprescindible desde una perspectiva ética por los valores de este organismo, sino también por el contexto social polarizado marcado por el auge de la “nueva extrema” (Stanley, 2019). Por último, sería conveniente que se impulsaran programas que han sido desarrollados para favorecer la acogida de este alumnado como, por ejemplo (Messiou y Azaola, 2017; González-Monteagudo y León-Sánchez, 2020): la tutorización específica por parte de un docente cualificado o el *peer-mentoring*, entre otras. No obstante, una medida fundamental es reforzar los sistemas de apoyo psicoemocional destinados a esta población, pues a menudo los estudiantes solicitantes de asilo o refugiados padecen estrés postraumático (Plener *et al.*, 2017). Además, los niños migrantes tienden a padecer más sentimientos de soledad que los nativos.

Una vez presentadas las conclusiones, es pertinente señalar las limitaciones del estudio. La primera es que, a pesar de haber sistematizado la búsqueda mediante palabras clave, dicha selección ha podido excluir otras políticas. En segundo lugar, hemos de reiterar que este organismo supranacional no tiene competencias en materia educativa, al menos de forma explícita, aunque su incidencia en este ámbito ha sido ampliamente corroborada en estudios previos (Matarranz, 2017). En consecuencia, en futuros estudios sería pertinente conocer cómo han impactado sus políticas en los Estados miembros. Además, sería conveniente poner en discusión las propuestas de la UE con el marco internacional de derechos humanos o con otros organismos internacionales. Finalmente, una vez presentado el marco político, parece oportuno dar voz a la población migrante para conocer su opinión sobre el diseño y el desarrollo de estas políticas.

A modo de cierre, la normativa analizada establece un marco global de referencia que orienta las políticas de los Estados miembros en esta materia. Además, en ellas se establecen una serie de derechos y un conjunto de responsabilidades estatales en el ámbito educativo. Dado que el derecho europeo ha permeado en la legislación de todos sus Estados miembros y ha establecido una serie de derechos específicos para la población europea, como el Espacio Schengen, quizás sea el momento de plantear la existencia de un marco de derechos educativos europeos, no solo compuesto por *hard policies*, sino también de forma simbólica por *soft policies*. Por lo tanto, estas políticas deben servir como guía a los Estados miembros para mejorar su compromiso y acción socioeducativa en los próximos años, entendiendo que las propuestas realizadas por la UE no son inalcanzables, sino una motivación y un compromiso compartido por los Estados miembros para caminar juntos en favor de la infancia migrante, en interés de la humanidad.

Referencias bibliográficas

- Bini, E. (2017). Famiglie migranti con minori disabili. Prospettive inclusive nel sistema socio-sanitario scolastico italiano. *Culture e Studi del Sociale*, 2(2), 203-211. <https://bit.ly/2JbI5qh>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burrmann, U., Brandmann, K., Mutz, M. y Zender, U. (2017). Ethnic identities, sense of belonging and the significance of sport: stories from immigrant youths in Germany. *European Journal for Sport and Society*, 14(3), 186-204. <https://doi.org/10.1080/16138171.2017.1349643>

- Chamseddine, M. (2020). Segregación y exclusión escolar de la primera generación de alumnado de origen migrante: de la integración a la desintegración. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 363-378. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.015>
- 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.
- 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.
- Davoli, M. y Entorf, H. (2018). The PISA shock, socioeconomic inequality, and school reforms in Germany. *IZA Policy Paper*, 140, 1-16. <https://bit.ly/2HH2lds>
- Directiva 2003/86/CE del Consejo de 22 de septiembre de 2003 sobre el derecho a la reagrupación familiar. *Diario Oficial*, serie L, número 251/12, de 3 de octubre de 2003.
- 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.
- Echeita, G., Fernández-Blázquez, M. L. y Simón, C. (2019). *Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar*. Plena Inclusión.
- Etxeberria, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263. <https://bit.ly/3oAKmM0>
- Eurostat. (2021). *Estadísticas sobre asilo* [Conjunto de datos]. Eurostat. <https://bit.ly/3oD2Iw4>
- García Gómez, T. (2018). Bases del derecho a la educación: la justicia social y la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.008>
- González-Monteaugudo, J. y León-Sánchez, M. (2020). Hacia una educación intercultural inclusiva. El caso del alumnado inmigrante en la escuela en España. En M. A. González González (ed.), *Migraciones, rasgaduras humanas* (pp. 131-167). Universitat Rovira i Virgili, Universidad de Manizales y Horizontes Humanos.
- Grabbe, C. (2018). Education policy and Integration in Germany. *LoGoSO Research Papers*, 1, 1-18. <https://bit.ly/2GeFJ9e>
- Guirao, F. y Pich, J. (2019). *¿Una Unión Europea en crisis? Reflexiones para un debate urgente*. Los Libros de la Catarata.
- Halkias, D., Fakinos, M., Harkiolakis, N., Pelonis, P. y Katsioloudes, V. (2018). Assessing the Role of Pre-School Program Design in the Successful Integration of Immigrant Children in Greece. *The Center for Comparative Immigration Studies, Working Paper*, 168, 1-19. <https://bit.ly/35y6dem>
- Hernández-Ayala, H. y Tobón-Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420. <https://bit.ly/3jzxdPv>
- Hernández Sánchez, A. y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI – Discapacidad y Educación*, 2(1), 13-22. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RETOSXXI/article/view/24223>
- Llabrés, J., Muntaner, J. J. y De la Iglesia, B. (2019). Aprender juntos en la escuela: un derecho inexcusable y un beneficio social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 147-164. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.008>
- Manso Ayuso, J. y Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 85-99. <https://bit.ly/2HKy8zD>
- Matarranz, M. (2017). *Análisis supranacional de la política educativa de la Unión Europea 2000-2015. Hacia un Espacio Europeo de Educación* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo. Repositorio Institucional UAM. <https://bit.ly/35EIE4M>

- Messiou, K. y Azaola, M. C. (2017). A peer-mentoring scheme for immigrant students in English secondary schools: a support mechanism for promoting inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 142-157. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362047>
- Neubauer, 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. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24342>
- Nikolaou, G. y Samsari, E. (2016). Attitudes of native and immigrant students towards school bullying in Greece. *Multicultural Education Review*, 8(3), 160-175. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1184022>
- Ospina, G. I. (2016). Los desafíos de las migraciones para una estrategia global de la Unión Europea. *Revista UNISCI*, 42, 99-158. <https://bit.ly/3vwTg2X>
- Plener, P. L., Groschwitz, R. C., Brähler, E., Sukale, T. y Fegert, J. M. (2017). Unaccompanied refugee minors in Germany: attitudes of the general population towards a vulnerable group. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 26, 733-742. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0943-9>
- Recomendación del Consejo de 13 de julio de 2018 relativa al Programa Nacional de Reformas de 2018 de Austria y por la que se emite un dictamen del Consejo sobre el Programa de Estabilidad de 2018 de Austria (2018/C 320/19). *Diario Oficial*, serie C, número 320/84, de 10 de septiembre de 2018.
- 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.
- Reglamento n.º 233/2014 Del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de marzo de 2014 por el que se establece un Instrumento de Financiación de la Cooperación al Desarrollo para el periodo 2014-2020. *Diario Oficial*, serie L, número 77/44, de 15 de marzo de 2014.
- Resolución del Consejo de 15 de noviembre de 2007 relativa a nuevas cualificaciones para nuevos empleos (2007/C 290/01). *Diario Oficial*, serie C, número 290/1, de 4 de diciembre de 2007.
- Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación. *Diario Oficial*, serie C, número 38/1, de 19 de febrero de 1976.
- Ruiz, G. R. (2020a). El derecho a la educación y su desarrollo conceptual desde una perspectiva histórica. *Cadernos de História da Educação*, 19(2), 544-560. <https://doi.org/10.14393/chev19n2-2020-16>

- Ruiz, G. R. (2020b). 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>
- Scioscioli, S. (2016). El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos. *Journal of Supranational Policies of Education*, 2, 6-24. <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5625>
- 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.
- Stanley, J. (2019). *Cómo funciona el fascismo y cómo ha entrado en tu vida*. Blackie Books.
- Stemler, S. E. (2015). Content analysis. En R. Scott y S. Kosslyn (eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource* (pp. 1-14). John Wiley & Sons.
- 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.
- UNICEF (2017). *Harrowing Journeys. Children and youth on the move across the Mediterranean Sea, at risk of trafficking and exploitation*. <https://uni.cf/2G2xooR>

Abstract

The right to education of immigrant children in the European Union: A documentary analysis

INTRODUCTION. In the last decade millions of children have migrated to the European Union (EU), where they await with uncertainty to know their future and if they will be able to continue their studies in the host country. For this reason, this article aims to systematize the EU legal framework to guarantee the right to education of immigrant minors based on its current educational policies. **METHOD.** This research has been developed through the Analysis Documentary of 70 European Policies in force (1957-2020), extracted from EUR-Lex, related to the right to education of immigrant children were analysed. An inductive-deductive coding process was carried out from Katarina Tomasevski (2004, 2006) using the MAXQDA Analytics Pro 2020 software. **RESULTS.** A sharp increase in the issuance of these policies was observed due to beginning of the refugee crisis that took place in 2015. Most of them are soft policies and have been issued by the European Council. In addition, more codes have been identified in the parameter of Acceptability, while affordability is the least represented. On the other hand, Accessibility and Adaptability are in between and both have a relatively similar number of codes. **DISCUSSION.** the lack of competences in education by the EU deeply conditions the legal nature of its policies. Consequently, in order to respect the national identity and sovereignty of its Member States, its position on some sensitive issues such as immigrant's native language and culture is ambiguous.

Keywords: *Educational policy, Migration, Right to education, Content analysis, Cultural identity, Children's rights.*

Résumé

Le droit à l'éducation des enfants immigrés dans l'Union Européenne : une analyse documentaire

INTRODUCTION. Au cours de la dernière décennie, des millions d'enfants ont migré vers l'Union européenne (UE), où ils attendent de connaître leur avenir et de savoir s'ils pourront être scolarisés dans leur pays d'accueil. Pour cette raison, cet article vise à systématiser le cadre juridique de l'UE garantissant le droit à l'éducation des mineurs immigrés sur la base de ses politiques éducatives mises en œuvre de 1957 à 2020. **MÉTHODE.** Cette recherche a été développée en suivant la méthodologie d'analyse documentaire. En outre, un corpus de 70 politiques en vigueur relatives au droit à l'éducation des enfants immigrés, tirées d'EUR-Lex, il a été analysé. **RÉSULTATS.** Un processus de codage inductif et déductif a été réalisé à partir des travaux de Katarina Tomasevski (2004, 2006) en utilisant le logiciel *MAXQDA Analytics Pro 2020*. Une forte augmentation de l'émission de ces politiques a été observée au début de la crise des réfugiés de 2015. La plupart d'entre elles sont des politiques non contraignantes et ont été émises par le Conseil européen. En outre, de codes ont été identifiés davantage dans le paramètre de l'acceptabilité et moins dans celui de la disponibilité. L'accessibilité et l'adaptabilité se situent, cependant, entre les deux et comptent avec un nombre relativement similaire de codes. **DISCUSSION.** le manque de compétences de l'UE en matière d'éducation conditionne profondément la nature juridique de ses politiques. Par conséquent, sa position sur certaines questions sensibles est ambiguë afin de respecter l'identité nationale et la souveraineté de ses États membres. Celui est le cas, par exemple, de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine des élèves immigrés.

Mots-clés : *Politique éducative, Migration, Droit à l'éducation, Contenu des programmes, Identité culturelle, Droits de l'enfant.*

Perfil profesional del autor

Adrián Neubauer

Profesor contratado doctor en Educación. Graduado en Magisterio de Educación Infantil (UCJC) y en Educación Primaria (UAM). Máster en Calidad y Mejora de la Educación (UAM). Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES-UAM). Sus líneas de investigación se centran en: derechos de la infancia, migraciones, derecho a la educación y política educativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6774-1538>

Correo electrónico de contacto: adrian.neubauer@udima.es

Dirección para la correspondencia: Universidad a Distancia de Madrid, Despacho 134, Vía de Servicio A-6, km 15, 28400 Collado-Villalba, Madrid, España.