

## LA EDUCACIÓN EN LAS POLÍTICAS DE INTEGRACIÓN DE LOS ESTADOS MIEMBROS DE LA UNIÓN EUROPEA

### EDUCATION IN THE INTEGRATION POLICIES OF THE MEMBER STATES OF THE EUROPEAN UNION

Yolanda Pérez-Varela

#### ABSTRACT

Formal education plays a very important role in personal and professional development, especially in the lives of migrants who face different challenges in host societies. Integration policies in countries address this area, but sometimes they fail to meet the educational needs of migrant students and/or approach it with a more assimilationist rather than inclusive focus. In line with this, the main objective of this research is to understand the state of educational integration policies in the context of the European Union. To achieve this, a predominantly qualitative content analysis has been conducted on the results obtained by the EU27 countries in the fifth edition of the Migrant Integration Policy Index regarding the education area. The results reveal that, although there have been improvements in recent years in this area, it continues to be one of the most neglected in integration policies of countries.

**Keywords:** migrations, education, policies, integration, MIPEX

#### RESUMEN

La educación formal tiene un papel muy importante en el desarrollo personal y profesional, más si cabe en la vida de las personas migrantes que se enfrentan a diferentes desafíos en las sociedades de acogida. Las políticas de integración de los países trabajan esta área, pero, en ocasiones, no atienden a las necesidades educativas del alumnado migrante y/o lo hacen con un enfoque más asimilacionista que inclusivo. En esta línea, la presente investigación tiene como objetivo principal conocer el estado de las políticas de integración educativas en el contexto de la Unión Europea. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis de contenido eminentemente cualitativo sobre los resultados obtenidos por los países que conforman la UE27 en la quinta edición del *Migrant Integration Policy Index*, sobre lo que respecta al ámbito educativo. Los resultados revelan que, aunque se han producido mejoras en los últimos años en esta área, sigue siendo una de las más descuidadas en las políticas de integración de los países.

**Palabras clave:** migraciones, educación, políticas, integración, MIPEX

Fecha de recepción: 30 de junio de 2023

Fecha de aceptación: 19 de febrero de 2024

## 1. INTRODUCCIÓN

La migración internacional<sup>1</sup> es un fenómeno histórico, complejo y pluridimensional que, desde las políticas públicas, puede ser abordada desde el control o desde la integración. El segundo concepto, muy durkheimiano, puede ser interpretado de diversas formas según el actor que la emplee, pero es útil, en este caso, para describir a todas aquellas medidas políticas que pretenden la “construcción de una sociedad [...] multicultural [...] cohesionada y exitosa” (Fernández, 2018, p.18), cuyos resultados influyen tanto en la disposición de la población autóctona con respecto a las personas migrantes como en ellas mismas en su bienestar, sentimiento de pertenencia y confianza, repercutiendo en sus oportunidades dentro del país y en sus contribuciones (Solano y Huddleston, 2020d).

Una de las áreas en las que se trabaja desde las políticas de integración es la de educación, ya que no solo influye en las futuras oportunidades laborales, sino que potencia la capacidad “de elegir la forma y el modo de vivir en lo personal y en lo social, [...] formando personas libres y participantes activos en el contexto donde se desarrollan” (Terrón-Caro et al., 2018, p.794).

La Unión Europea (en adelante, UE) apoya a los Estados miembros en el desarrollo de estas políticas de integración, a través de financiación, orientación y el fomento de asociaciones, pero la responsabilidad de la elaboración y aplicación de dichas políticas es de cada país (Consejo Europeo. Consejo de la Unión Europea, s.f.).

Dichas políticas pueden adoptar diferentes enfoques según cómo cada país interprete que debe dar respuesta a la diversidad de su población inmigrante. Según The Voices of Inmigrant Women Project (The VIW Project, 2023a), los procesos de integración en un país que aplique una perspectiva asimilacionista en sus políticas adoptarán medidas que disminuyan o eliminen las diferencias culturales entre migrantes y nacionales a través de la interiorización por las primeras de “un repertorio de valores, comportamientos y prácticas sociales que se aproximen y repliquen las prácticas culturales de la sociedad receptora” (The VIW Project, 2023a, p.4). Un enfoque intermedio, sería el multicultural, que reconoce las diferencias culturales pero que, en la práctica, se reduce a apreciar la diversidad sin promover “procesos de interacción y aprendizaje mutuo entre diferentes grupos culturales” (The VIW Project, 2023a, p.4). Por último, el enfoque intercultural respeta esas diferencias y busca promover una convivencia entre migrantes y nacionales, busca la interacción entre ambos grupos y que surja “la posibilidad de compartir efectivamente conocimientos y formas de ser” (The VIW Project, 2023a, p.4).

En este contexto se enmarca la presente investigación, financiada por el Ministerio de Universidades a través de la Ayuda FPU21/05179, otorgada por la Orden de 30 de noviembre de 2022 por la que se conceden ayudas para contratos predoctorales para la Formación del Profesorado Universitario, de los subprogramas de Formación y Movilidad dentro del Programa Estatal para Desarrollar, Atraer y Retener Talento, correspondiente a la convocatoria publicada por Orden de 12 de noviembre de 2021.

---

<sup>1</sup> Se consideran personas migrantes internacionales a todas las personas que residen habitualmente en un país determinado y “que son nacionales de otro país (población extranjera) o cuyo lugar de nacimiento se halla en otro país” (Oficina Internacional del Trabajo. Departamento de Estadística, 2018, p.5). Se consideran personas extranjeras, desde 1989, a todas aquellas personas migrantes nacionales de un tercer país, es decir, de un país que no es Estado miembro de la Unión Europea (Calloni y Lutz, 2000).

El artículo, aparte de contar con el presente apartado de introducción, se estructura en cuatro capítulos: 1) Metodología, 2) Marco teórico del ‘Migrant Integration Policy Index 2020’, 3) Indicadores sobre educación utilizados en el ‘Migrant Integration Policy Index 2020’ y 4) Resultados en el ámbito educativo.

El primer capítulo aborda el marco metodológico que se ha utilizado para llevar a cabo el artículo; en el segundo se expone, principalmente, el marco teórico utilizado por dicha herramienta para evaluar las políticas de integración educativas y los factores identificados en su revisión bibliográfica como influyentes en el rendimiento educativo de los y las niñas migrantes. El tercer capítulo está dedicado a la identificación, análisis y valoración de los indicadores utilizados por la herramienta para evaluar las políticas de integración en el ámbito educativo. Por último, el cuarto capítulo expone y analiza los resultados obtenidos por los países que conforman la UE27 para dar respuesta a las preguntas de investigación.

## 2. METODOLOGÍA

A raíz de los planteamientos sostenidos en la introducción se nos plantean varios interrogantes: ¿cómo son las políticas de integración de los Estados miembros en lo que refiere a la educación?, ¿en qué medida está presente la educación en las políticas de integración los países de la UE27 frente a otras áreas?, ¿cuáles son los países que mejor y peor están desarrollando políticas educativas para atender a la diversidad cultural de la población migrante?

Por tanto, el objetivo general que se plantea en la investigación es conocer el estado actual de las políticas de integración educativas en el contexto de la UE. Específicamente, se pretende averiguar cómo estos Estados miembros tratan esta área con respecto a otras dentro de las políticas de integración, es decir, cuáles destacan por un enfoque intercultural de sus medidas y qué países no responden de manera adecuada a las necesidades que plantea la diversidad de su población inmigrante.

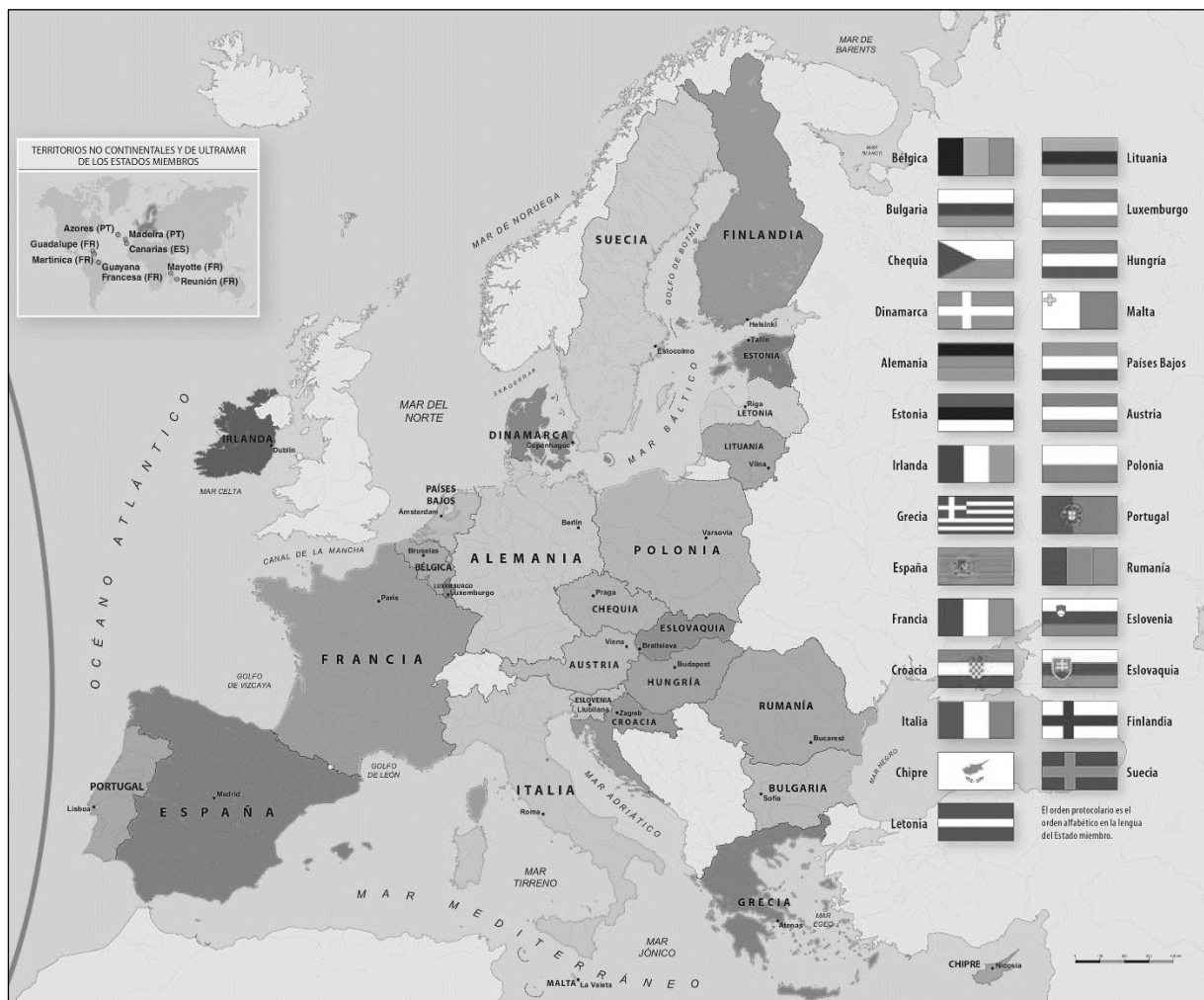
Para responder a estas preguntas y objetivos de investigación recurrimos a un análisis de contenido, eminentemente cualitativo, de la quinta edición del *Migrant Integration Policy Index*<sup>2</sup> o MIPEX 2020, siguiendo una estrategia de análisis intensiva e intertextual con el objetivo de producir “un meta-texto analítico en el que se representa el corpus textual de manera transformada” (Díaz y Navarro, 2007, p.181)

El MIPEX es reconocido como “el más extenso y acreditado sistema de indicadores sobre políticas de integración” (Pasetti y Cumella de Montserrat, 2020, p.7). De los 56 países que son analizados por esta herramienta, dadas las preguntas/objetivos de investigación, nos centraremos en los países que conforman la UE27, que aparecen referenciados en la Figura 1. Asimismo, el corpus textual analizado lo componen los documentos que recogen los resultados del MIPEX, los indicadores utilizados y el marco teórico empleado. De las ocho áreas de integración que se analizan en las políticas (movilidad en el mercado laboral, reunificación familiar, educación, sanidad, participación, residencia permanente, acceso a la nacionalidad y antidiscriminación), nos centraremos en la educación aunque dichas áreas puedan ser, en ocasiones, transversales.

---

<sup>2</sup> Los cuestionarios e indicadores fueron completados durante el período 2014-2019 (Solano & Huddleston, Methodology, 2020e).

Figura 1. Países objeto de estudio



Fuente: Office of the European Union (2020).

Source: Elaboración propia

En la Tabla 1 están recogidas las unidades de análisis –“segmentos que interesa investigar del contenido de los mensajes escritos” (Fernández, 2002, p. 38)-, las unidades de registro –“entendidas como la parte concreta de la unidad de muestreo” (Guix, 2008, p. 28) – y las unidades de contexto –“las partes de las unidades de muestreo [...] que hay que tener en cuenta para poder caracterizar y comprender totalmente el significado del contenido de la unidad de registro” (Guix, 2008, p. 28).

Tabla 1. Unidades de análisis

Unidad de muestreo	Unidad de registro	Unidad de contexto
Measuring policies to integrate migrants across six	Puntuación general	Nombre del país y cifra

continents (Custom book UE27) (Solano y Huddleston, 2020d)	Base de evidencia	Frase o párrafo
	Resultados principales (general)	Frase o párrafo
	Indicadores de las políticas de educación	Frase o párrafo
Policy Indicators Scores (2007-2019) – core set of indicators (Solano y Huddleston, 2020h)	Indicadores de educación	Frase o párrafo
	Descripción indicadores de educación	Frase o párrafo
	Respuestas posibles	Frase
The Dynamics between integration Policies and Outcomes: a synthesis of the literature (Bilgili, et al., 2015)	Características individuales de la población inmigrante	Frase o párrafo
	Factores contextuales y generales de políticas de educación	Frase o párrafo
	Relacionando política y educación	Frase o párrafo
Migrant Integration Policy Index. Key Findings (Solano y Huddleston, 2020c)	Resultados	Frase o párrafo y gráficos.

Fuente: Elaboración propia

Las categorías y subcategorías de análisis -que aparecen recogidas en la Tabla 2- se han elaborado de forma inductiva, “es decir, creando las diversas etiquetas bajo las que vamos a ordenar nuestra información según vayan surgiendo de la explotación de nuestras fuentes” (Guix, 2008, p.28).

Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategoría	Descripción
Factores que influyen en la educación de la infancia migrante	Características individuales de la población inmigrante	Aquellas características o circunstancias personales, familiares o relacionadas con la migración que inciden en la educación de la infancia migrante.
	Factores contextuales y generales de políticas de educación	Aspectos relacionados con el país en el que se desarrollan las políticas o relacionadas con el sistema educativo.

Resultados de indicadores sobre educación según el país de la UE27	Acceso a la educación obligatoria y no obligatoria	Descripción en Anexo 1
	Acceso a educación superior	Descripción en Anexo 1
	Orientación educativa en todos los niveles	Descripción en Anexo 1
	Aprendizaje de idiomas	Descripción en Anexo 1
	Fluidez comunicativa/académica	Descripción en Anexo 1
	Estándares en la enseñanza de idiomas	Descripción en Anexo 1
	Medidas para abordar la situación educativa de los grupos migrantes	Descripción en Anexo 1
	Currículo escolar para reflejar la diversidad	Descripción en Anexo 1
	Medidas para incorporar a los migrantes en la fuerza laboral docente	Descripción en Anexo 1
	Formación docente para reflejar la diversidad	Descripción en Anexo 1

Fuente: Elaboración propia.

### 3. MARCO TEÓRICO DEL ‘MIGRANT INTEGRATION POLICY INDEX 2020’

Uno de los investigadores principales del proyecto, Thomas Huddleston, también figura como investigador en la publicación de *“The Dynamics between integration Policies and Outcomes: a synthesis of the literatura”* (Bilgili et al., 2015) en la que se lleva a cabo una “investigación cuantitativa comparativa a múltiples niveles sobre las conexiones entre las políticas de integración, la situación de integración de los inmigrantes y una amplia gama de factores individuales y contextuales” (p.3).

En el apartado de Educación se identifican dos tipos de factores que inciden en el éxito educativo de la infancia migrante: las características individuales de ésta y los factores contextuales, donde se encuentran las políticas de educación.

En el primer bloque, se incluyen tanto las características personales como las familiares. En la Figura 2 aparecen representadas en una nube de palabras las más frecuentes en este conjunto de

factores. El término más utilizado es el de *'generation'* o *'generación'* que hace alusión a si el niño o niña formó parte del proceso migratorio -primera generación- o si nació en el país de acogida de su familia. Podemos relacionar el mayor “peso” semántico del término *'generation'* o *'generación'* con que esta característica, junto con el género, es la característica individual, no relacionada con la familia, que incide de mayor manera en el rendimiento académico, como puede observarse en el mapa conceptual generado a raíz del análisis del documento. En la primera generación, los años del niño o de la niña se traducen en los años que ya ha recibido educación en su país de origen que puede haber sido de mayor o menor calidad dependiendo del sistema educativo implantado, pudiendo agravar las diferencias respecto del alumnado no inmigrante. La segunda generación, en general, tiene un rendimiento superior al de la primera, pero no suele alcanzar al del alumnado autóctono (Bilgili et al., 2015).

El concepto de *'género'* aparece diseminado en varios otros como *'chicos'*, *'chicas'*, *'brecha'* o *'conocimiento práctico'*<sup>3</sup>. Como aparece en el documento analizado, existe consenso en la literatura en que las chicas tienen un mejor rendimiento que los chicos en general, aunque los informes PISA señalan que existen brechas en el conocimiento práctico. Por una parte, mientras ellos se han desenvuelto históricamente mejor en matemáticas que ellas, las chicas superan a sus coetáneos varones en lo referente a la lectura. No obstante, el estudio no ha hecho referencia, en este apartado, a cómo el género es otra forma de relación social que puede situar a las jóvenes en una posición de doble desigualdad y/o discriminación por su condición de *'mujer'* y *'migrante'* (Migration Data Portal, 2023). Además, en el caso de las migrantes de primera generación, el país de origen y su género pueden haber influido negativamente en su acceso a la educación o en su continuidad. Por ejemplo, la falta de educación básica por una serie de dificultades que pueden ser estructurales, como la distancia a la escuela; de disposición, como el valor otorgado a la educación o situacionales, como quedar embarazadas y/o casarse a edades tempranas o la falta de recursos en el caso de las jóvenes de la África subsahariana (UNESCO, 2022). Por otra parte, en lo que refiere al abandono escolar, los varones migrantes presentan una tasa de abandono escolar superior a la de las mujeres migrantes y la de la población autóctona (Neubauer, 2023, p.356)

Figura 2– Nube de frecuencia de palabras en el apartado de características individuales de la población inmigrante

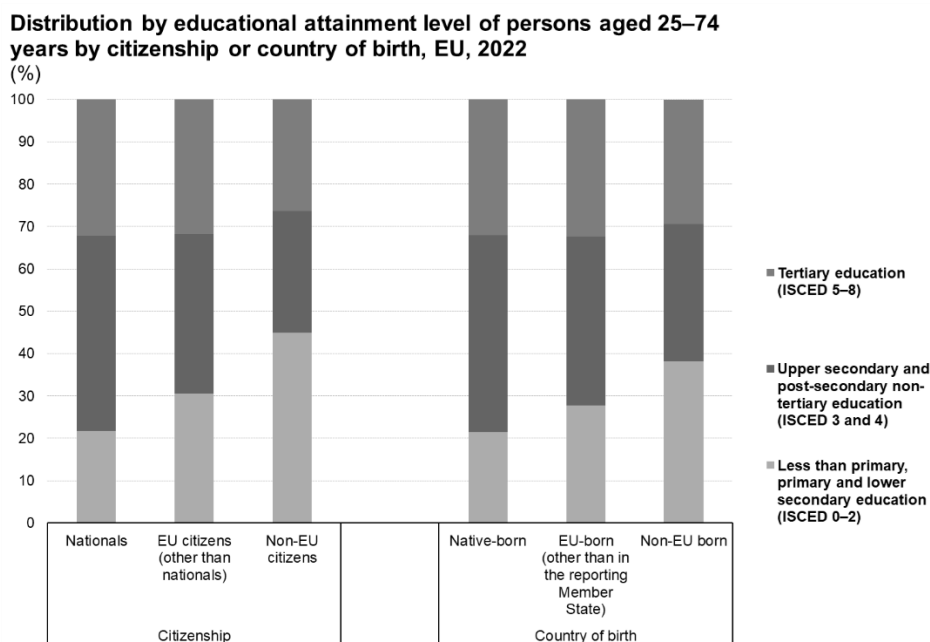


Fuente: Elaboración propia

<sup>3</sup> En inglés *'literacy'*.

Otras de las palabras más frecuentes están relacionadas con tres características de la familia con la que vive el alumno o la alumna inmigrante que están altamente correlacionadas entre sí: ‘nivel educativo alcanzado’, ‘nivel socioeconómico’ y ‘capital cultural’, considerando Bilgili et al. (2015) que son los factores más determinantes en el rendimiento educativo de los y las niñas, tanto si son migrantes como si no lo son. No obstante, datos estadísticos, como los que aparecen representados en la Figura 3, muestran cómo las personas migrantes extracomunitarias son las que menor nivel educativo alcanzan en comparación con las personas que migran desde otros países de la UE y de las autóctonas de los países de destino. Así, tienen más probabilidades de sobresalir en la escuela aquellas personas con progenitores con estudios superiores, un alto nivel socioeconómico -medida que varía según el país y el momento histórico, que el estudio de Bilgili et al. (2015) no define pero que según el National Center for Educational Statistics sería aquella que mide “la posición relativa económica y social de una persona/hogar” (Vera y Vera, 2013, p.41)- y un capital cultural elevado, medido por las “representaciones, habilidades, actitudes, aptitudes que posee una persona y que de algún modo, caracterizan su posición en la sociedad” (Chacón et al., 2015, p.7). También tiene gran relevancia en el rendimiento educativo la fluidez en el idioma del país de acogida de la familia y que este se practique en la casa (Bilgili et al., 2015), ya que una de las principales barreras a las que se enfrentan los y las menores migrantes en el sistema educativo es no conocer la lengua (Neubauer, 2023), “especialmente en la enseñanza secundaria y la profesional” (Neubauer, 2019, p.99, citando a Etxeberría y Elosegui, 2010). Algunos países, como Alemania, España y Suecia, cuando realizan una evaluación a los y las estudiantes de nuevo ingreso para identificar sus necesidades de carácter educativo y socioemocional pueden considerar oportuno que reciban clases de apoyo en las que se pueden trabajar, entre otros aspectos, el aprendizaje de la lengua (Neubauer, 2023).

Figura 3. Distribución de personas en la Unión Europea por nivel educativo alcanzado según ciudadanía o país de origen



Fuente: Eurostat (2023).



Por otra parte, la Figura 4 muestra que las palabras más utilizadas para describir los factores contextuales y generales de políticas de educación que inciden en el rendimiento educativo de la infancia migrante son “nivel” y “económico”. El término “nivel” se relaciona, fundamentalmente, con el nivel de “educación” o con el “económico”, por ejemplo, al señalar que los factores a nivel escolar son los factores explicativos más importantes fuera aparte de las características individuales del alumnado.

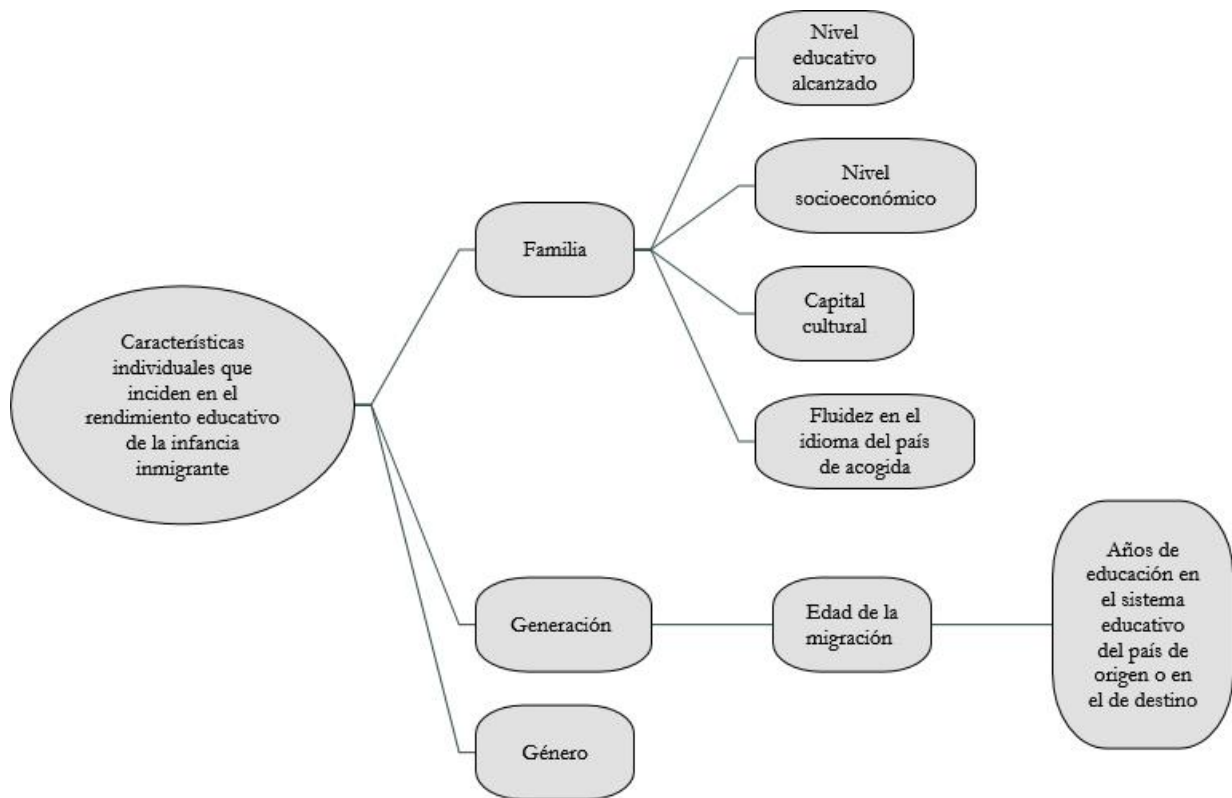
Figura 4 - Nube de frecuencia de palabras en el apartado de factores contextuales y generales de políticas de educación (derecha), que inciden en el rendimiento educativo de la infancia migrante



Fuente: Elaboración propia

La Figura 5 se trata de un mapa conceptual de las características individuales que según la revisión de Bilgili et al., (2015) influyen en el rendimiento educativo de la infancia migrante. De ellas destacan en número las diversas circunstancias familiares que influyen positiva o negativamente en el rendimiento del niño o la niña migrante.

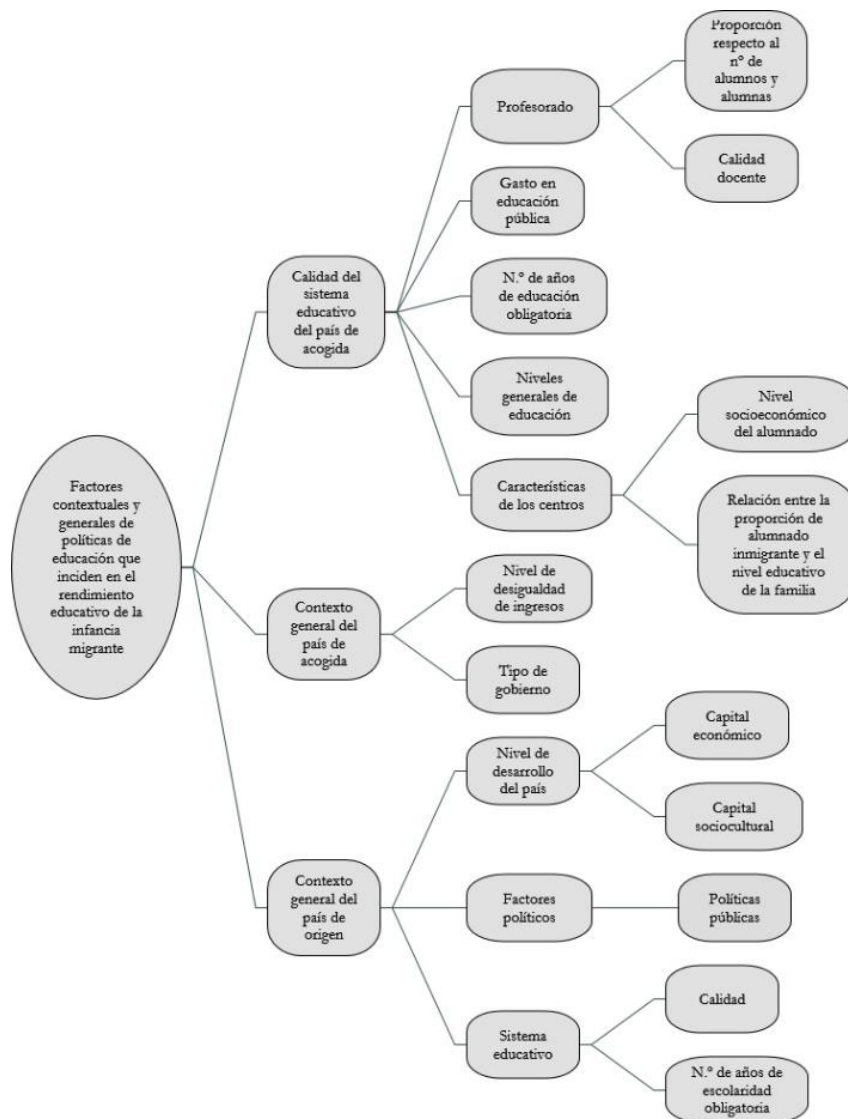
Figura 5 – Mapa conceptual sobre características individuales que inciden en el rendimiento educativo de la infancia inmigrante



Fuente: Elaboración propia en base a Bilgili et al.(2015).

Por otra parte, podemos diferenciar tres tipologías de factores contextuales - Figura 6 - en base a la síntesis del apartado del marco teórico (Bilgili et al., 2015) dedicado a esta cuestión: la calidad del sistema educativo general, el contexto general del país de acogida y del país de origen.

Figura 6 – Mapa conceptual sobre factores contextuales y generales de políticas de educación que inciden en el rendimiento educativo de la infancia migrante



Fuente: Elaboración propia en base a Bilgili et.al (2015)

#### 4. INDICADORES SOBRE EDUCACIÓN UTILIZADOS EN EL ‘MIGRANT INTEGRATION POLICY INDEX 2020’

Los indicadores utilizados por el MIPEX sobre educación, que aparecen reflejados en el Anexo 1, miden cómo las políticas de integración educativas adoptadas por los países pueden mejorar el acceso y rendimiento en educación del alumnado migrante. Atendiendo a la denominación y a la descripción de dichos indicadores<sup>4</sup> y a los factores contextuales de la Figura 4, podemos inferir que el MIPEX se centra en medir las políticas de integración en lo que refiere a la calidad del sistema de educación del país de acogida.

Por una parte, los tres primeros indicadores evalúan el ordenamiento jurídico y las políticas de integración educativas con el fin de conocer en qué medida se permite el acceso a la educación al alumnado inmigrante, diferenciando por niveles educativos, tanto obligatorios como no obligatorios, y por estatus de residencia. Asimismo, se examina si se han tomado medidas de asesoramiento y orientación y si se han destinado los recursos humanos necesarios para llevar a cabo dichas acciones.

En lo que respecta a la mejora del rendimiento del alumnado se evalúa la existencia y posible eficacia de las medidas:

- 1) Referidas a la instrucción de idiomas.
- 2) De alfabetización comunicativa y académica.
- 3) De atención a la diversidad del alumnado a través del currículo escolar y del profesorado, incorporando profesores o profesoras migrantes o a través de la formación del profesorado autóctono en interculturalidad.

Sin embargo, como se aprecia en las figuras 5 y 6, son muchos los factores que intervienen en el éxito educativo de las personas migrantes. De hecho, Bilgili et. al (2015) señalan que ni la política general de integración para personas adultas no pertenecientes a la UE ni las políticas educativas específicas parecen ser un factor determinante importante en los resultados del alumnado inmigrante y atribuyen el hecho a que dichas políticas son débiles, recientes y existentes en la medida en que las desigualdades sean muy evidentes entre el alumnado inmigrante y no inmigrante; pueden ser mal implementadas en todos los tipos y niveles de escuela y, como indicábamos, son muchas otras las variables contextuales a nivel de país que inciden en el éxito educativo de las personas migrantes.

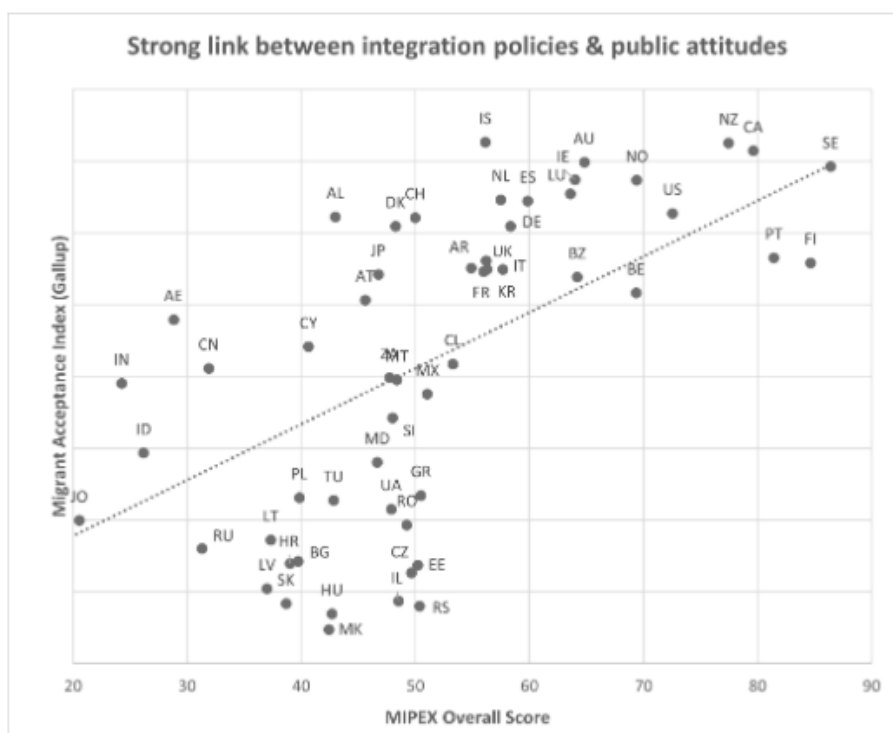
Esto no significa que los indicadores del MIPEX no tengan utilidad real ya que, aunque no sean un factor determinante, reconocen que pueden mejorar la integración a través de la evaluación de los marcos legales, la comparación de las políticas de integración entre países y la utilización de unos estándares internacionales altos (Solano y Huddleston, 2020e), derivados de las convenciones del Consejo de Europa, las directivas de la UE y las convenciones internacionales (Solano y Huddleston, 2020b). Asimismo, es una herramienta de gran utilidad para la producción científica en este ámbito y son numerosos los estudios que se guían por ella, como los de Bolzman y Gallego (2017), Olmos y Lastres (2022) o Ruedin (2015).

---

<sup>4</sup> La denominación y descripción de los indicadores se encuentra en el documento “*Policy Indicators Scores (2007-2019) – core set of indicators*” (Solano y Huddleston, 2020h).

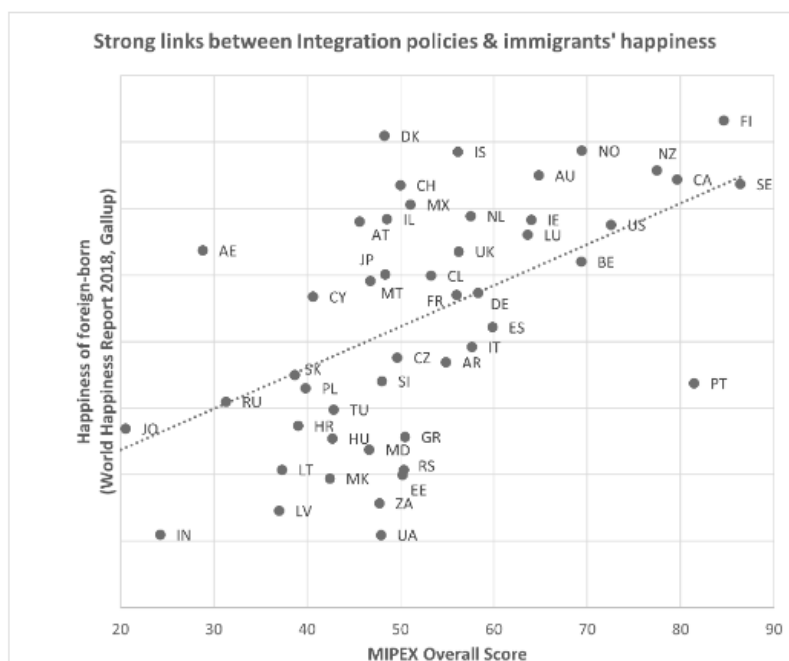
Además, las políticas de integración tienen un alto impacto en la disposición de la población autóctona sobre la inmigración y es uno de los factores más influyentes que moldean las actitudes de las propias personas migrantes, su sentido de pertenencia e incluso su salud (Solano y Huddleston, 2020c), como puede apreciarse en las figuras 7 y 8.

Figura 7y . Relación entre las políticas de integración y las actitudes de la población autóctona, según la puntuación obtenida en MIPEX 2020



Fuente: Solano y Huddleston (2020d).

Figura 8. Relación entre las políticas de integración y la felicidad de las personas migrantes, según la puntuación obtenida en el MIPEX 2020



Fuente: Solano y Huddleston (2020d).

## 5. RESULTADOS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

### 5.1. PRIMERAS APROXIMACIONES A LOS RESULTADOS

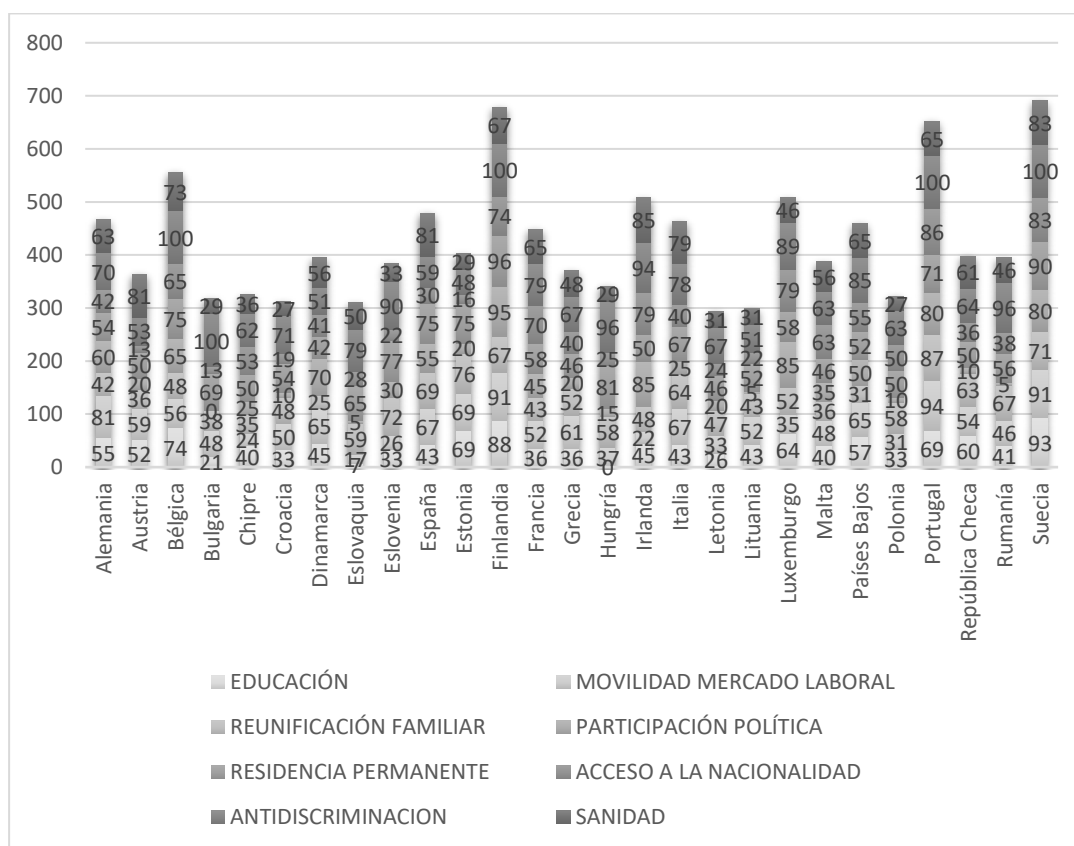
Las diferencias entre las puntuaciones obtenidas por los países de la UE27 - Figuras 9 y 10-, en lo relativo a sus políticas de integración, pueden explicarse en parte por el estado de su democracia y desarrollo económico, así como por sus antecedentes migratorios. Es decir, si un país se caracteriza por haber recibido históricamente pocos inmigrantes, su nivel de desarrollo socioeconómico es bajo, y/o existe rechazo por parte de la población autóctona, las políticas de integración serán deficientes (Solano y Huddleston, 2020c) desde una perspectiva intercultural.

Figura 9 – Puntuaciones de los países de la UE27 en las políticas de integración educativas



Fuente: Solano y Huddleston (2020c)

Figura 10 – Puntuación de diferentes áreas de las políticas de integración de los países pertenecientes a la Unión Europea según el MIPEX 2020



LEYENDA	
80-100	Favorable
60-79	Ligeramente favorable
41-59	Moderablemente favorable
21-40	Ligeramente desfavorable
1-20	Desfavorable
0	Críticamente desfavorable

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de Solano y Huddleston (2020d)

Lo anterior puede explicar las puntuaciones que han obtenido los países pertenecientes a la UE27 en las ocho áreas contempladas por el MIPEX. Dicha herramienta sitúa como mejores políticas de integración las desarrolladas por Finlandia, Portugal, Suecia, Bélgica e Irlanda al garantizar igualdad de derechos, oportunidades y seguridad tanto para las personas inmigrantes como para la ciudadanía (Solano y Huddleston, 2020c).

En el otro extremo, Chipre es el único país de la UE27 que no contempla la integración para las personas inmigrantes, lo que se traduce en que se les deniegan derechos básicos y oportunidades, aguardan su futuro con incertidumbre y se enfrentan a múltiples obstáculos para participar en diversos ámbitos como el profesional, el educativo, la política o la sanidad (Solano y Huddleston, 2020c).



Como puede apreciarse en la Figura 11 y en la Tabla 3, la educación es una de las áreas, la tercera concretamente, con menor puntuación en el MIPEx, junto con la participación política y el acceso a la nacionalidad.

Tabla 3. Estadísticas de los países de la UE por área de integración

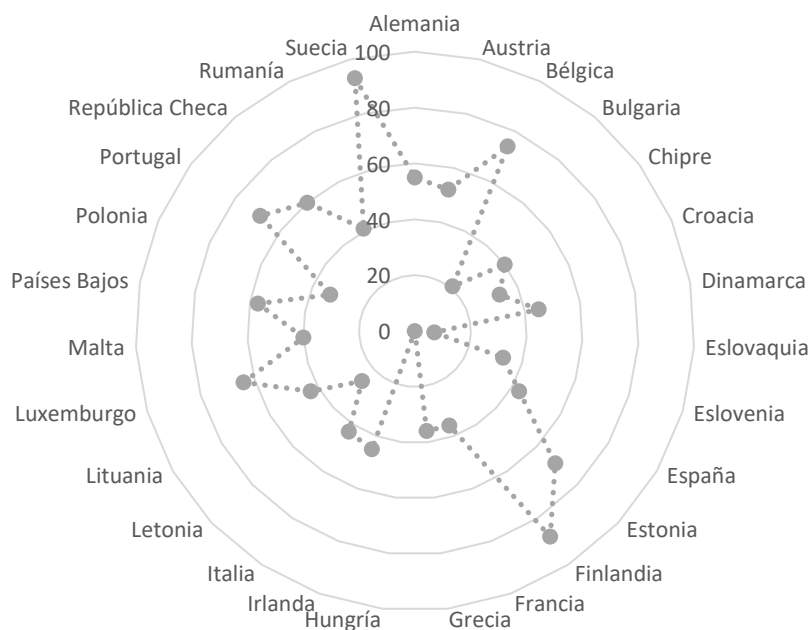
Áreas integración	Media de los países UE27	Desviación estándar
Educación	46	22
Movilidad mercado laboral	53	21
Reunificación familiar	53	15
Participación política	38	30
Residencia permanente	61	15
Acceso a la nacionalidad	45	23
Antidiscriminación	77	18
Sanidad	53	20

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de Solano y Huddleston (2020d)

De acuerdo con Solano y Huddleston (2020a), la educación es una prioridad creciente en las políticas de integración y, aunque las políticas educativas han mejorado en los últimos años, los sistemas educativos tardan en responder y son la mayor debilidad en las políticas de integración de un gran número de países, dejando en manos del sistema educativo general la educación del alumnado inmigrante, agravando los problemas culturales.

La Figura 11 muestra un gráfico radial en el que se pueden observar las puntuaciones generales obtenidas por los países que conforman la UE27, lo que nos permite distinguir rápida y claramente que países tienen un promedio similar y qué países destacan por sus valores atípicos – positivamente en el caso de Suecia o Finlandia y negativamente en el caso de Hungría o Eslovaquia, por ejemplo-.

Figura 11 – Puntuación en el MIPEx 2020 en políticas de educación



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de Solano y Huddleston (2020d)

Solano y Huddleston (2020d, p.27) consideran que los países con grandes volúmenes de población inmigrante son más propensos a desarrollar mejores políticas de integración. No obstante, advierten de que no siempre es así, como es el caso de Alemania y Finlandia, por ejemplo. En 2020, fue el país de la UE27 con mayor número de migrantes internacionales y el segundo a nivel mundial (Global Migration Data Portal, s.f.) pero sus políticas de integración educativas no son del todo favorables, con una puntuación de 55/100. Como aspectos a favor, han ido mejorando en los últimos años, desarrollando unos estándares y guías con las que pueden atender las necesidades y oportunidades del alumnado inmigrante en todos los niveles educativos. Sin embargo, tienen que seguir trabajando en garantizar el acceso igualitario a dichos niveles y proporcionar una orientación integral, apoyo con el idioma y formación al profesorado en interculturalidad.

Los países de la UE27 con menor puntuación en 'Educación' son Hungría y Eslovaquia. Las débiles estrategias de integración, la imposibilidad de acceso a la educación para determinadas personas migrantes y la falta de apoyo educativo al alumnado inmigrante son elementos comunes en las políticas de los países de Europa Central, excepto por República Checa, a pesar de mostrarse igualitarios "en papel"<sup>5</sup> (Solano y Huddleston, 2020d). Otra causa común a considerar es la irrupción de partidos políticos de nueva extrema derecha en cada vez más gobiernos, que perjudica al alumnado inmigrante en tanto que éstos son partidarios de privarles de derechos o de fomentar su exclusión (Neubauer y Méndez-Nuñez, 2022), existiendo "una estrecha relación entre las políticas que promueven [...] en su(s) programa(s) y las ideologías" (Sánchez, 2020, p.750).

### 5.1.1. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL MIPEX 2020

<sup>5</sup> En 2008, Eslovaquia anunció un currículo de educación multicultural sin que en la práctica haya supuesto una diferencia (Solano y Huddleston, 2020b).

El MIPEX 2020 dispone de una página web donde podemos encontrar, en inglés, los resultados obtenidos a través de los cuestionarios una vez que al menos un investigador o investigadora, independiente, de cada país los ha cumplimentado, que el equipo investigador del Migration Policy Group (MPG) y del CIDOB ha comprobado y verificado los datos y el equipo del MPG finalizan la investigación, con el apoyo de expertos de los países cuyas políticas de integración han estado bajo análisis (Solano y Huddleston, 2020b).

Los resultados pueden ser consultados a través de diversas formas, principalmente: a través del informe de resultados “*Measuring policies to integrate migrants across six continents*” (Solano y Huddleston, 2020d), el archivo con las respuestas al cuestionario por país “*Policy Indicators Scores*” (Solano y Huddleston, 2020h), directamente en los apartados “*Key Findings*” (Solano y Huddleston, 2020c) o “*The Data: Play with the data*” (Solano y Huddleston, 2020g) de la página web.

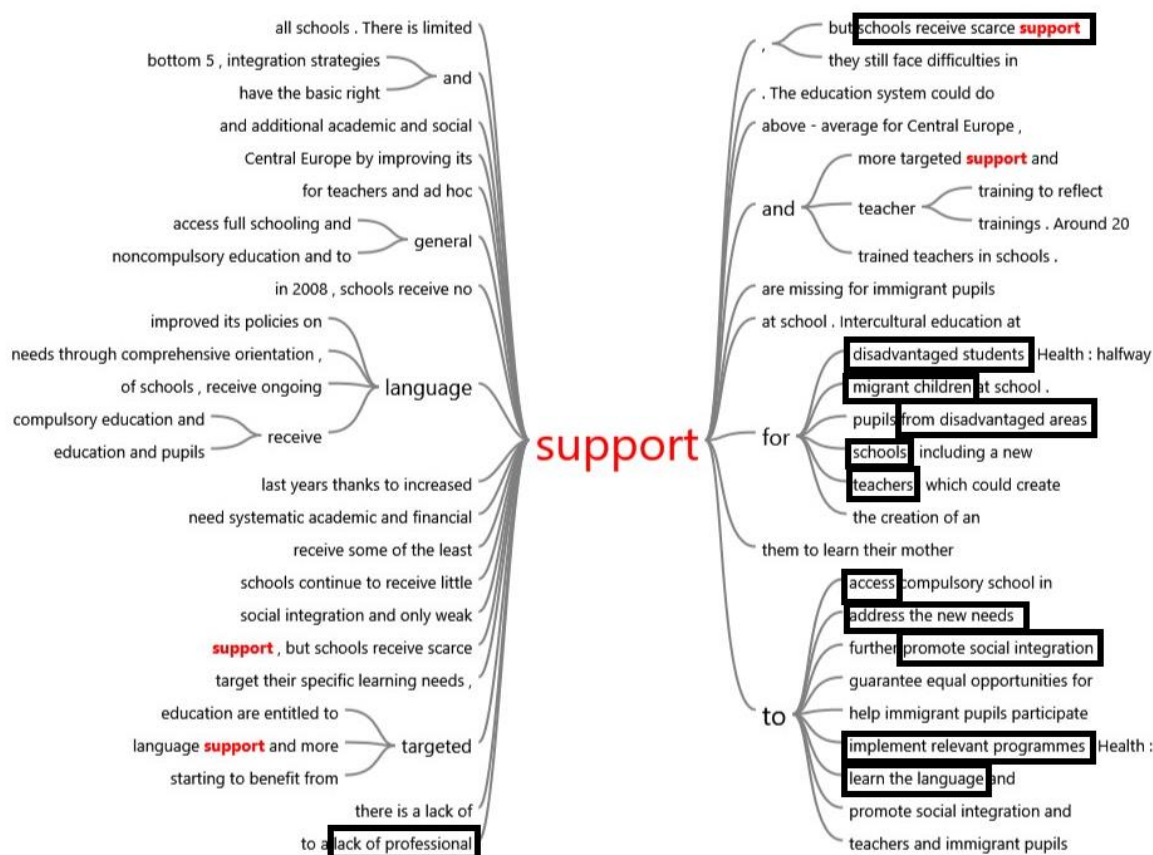
En primer lugar, exploratoriamente, consultamos el informe de Solano y Huddleston (2020d) y llevamos a cabo una búsqueda de frecuencia de palabras -Figura 12- en los subapartados de conclusiones y de recomendaciones de cada país de la UE27. Eliminando las palabras vacías, y seleccionando las 50 primeras, destacaron ‘*support*’, ‘*access*’ y ‘*needs*’. Las dos primeras palabras hacen referencia a acciones que se han evaluado en las políticas educativas para la población migrante. Por ejemplo, si existen medidas específicas de apoyo al alumnado en las categorías del Anexo 1 o si son suficientes. En la Figura 13 se puede apreciar, entre otras cuestiones, qué actores necesitan de apoyo y en qué áreas educativas.

Figura 12 – Nube de frecuencia de palabras



Fuente: Elaboración propia

Figura 13 – Árbol de palabras relacionadas con ‘support’



Fuente: Elaboración propia

Una vez analizado el documento, consultamos el archivo con los resultados con los datos brutos del cuestionario (Solano y Huddleston, 2020h), que es la fuente principal de este análisis de la investigación. A continuación, se presentan algunas de las evidencias más destacadas que pueden responder a las preguntas y objetivos de investigación planteados.

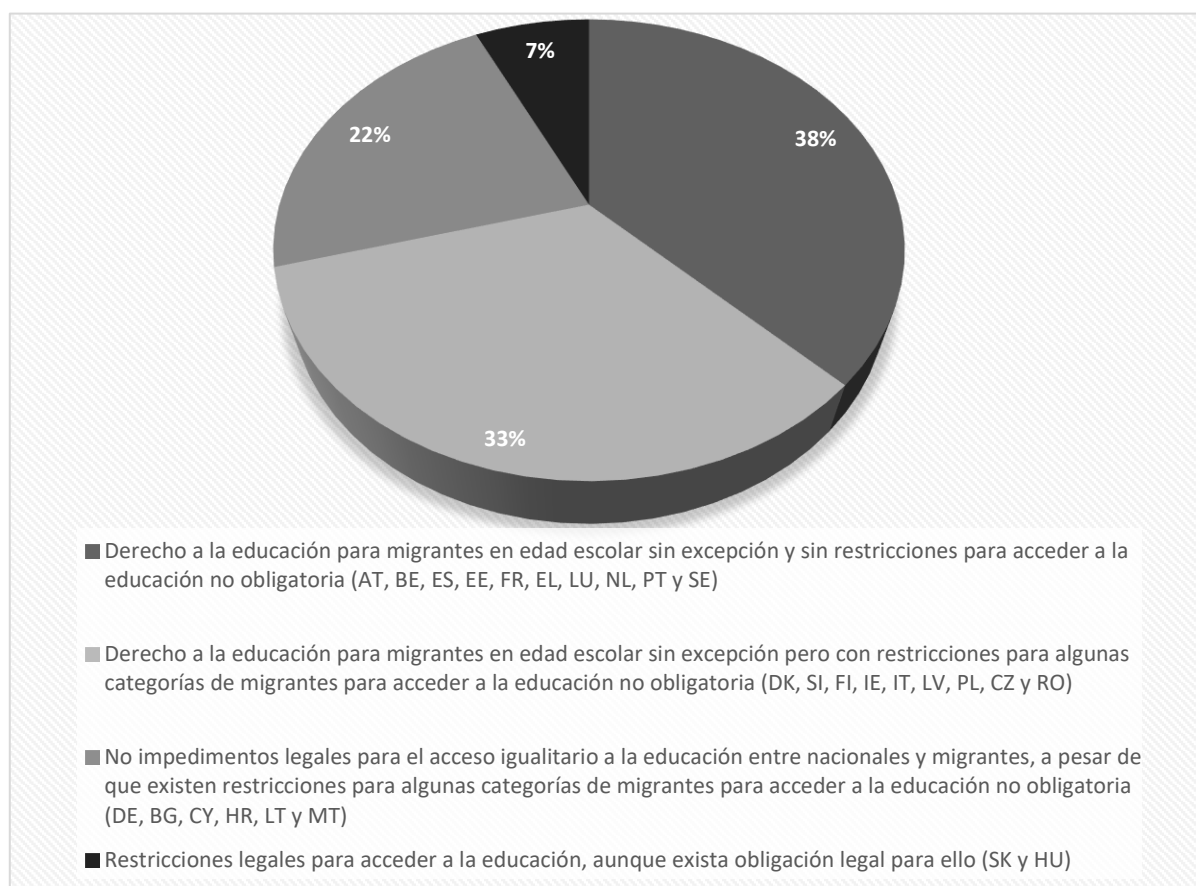
## 5.2. ACCESO A LA EDUCACIÓN

Son diez los países de la UE27 que garantizan legalmente el derecho a la educación para niños y niñas migrantes en edad escolar obligatoria, independientemente de su estatus de residencia y su país de origen o nacionalidad: Austria, Bélgica, España, Estonia, Francia, Grecia, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal y Suecia. En lo que refiere al acceso a la educación superior, ninguno de los países mencionados ofrece al mismo tiempo medidas específicas para aumentar el acceso de personas migrantes a rutas académicas que conduzcan a la educación y medidas específicas para aumentar la aceptación y participación de este alumnado como apoyo adicional para el aprendizaje del idioma, tutorías, etcétera. Bélgica, España, Grecia y Países Bajos no contemplan ninguna de estas medidas, ofreciendo si acaso apoyo a todos los estudiantes en general. Austria, Estonia, Luxemburgo, Portugal y Suecia ofrecen el segundo tipo de medidas, enfocándose en el aprendizaje del idioma. Francia es el único país de los diez citados que, en el último año analizado, 2019, disponía de una medida para aumentar el acceso a la educación superior de 2000 personas migrantes, que estén bajo protección internacional, mediante unos cursos de grado específicos, proporcionados por una escuela voluntaria, de un año de duración.

Los países de la UE27 con restricciones legales de acceso a la educación para ciertas categorías de niños y niñas migrantes en edad escolar son Eslovaquia y Hungría. Tampoco disponen de medidas específicas para mejorar el acceso a la educación superior.

Como se puede observar en la Figura 14 el acceso a la educación para todas las personas migrantes, en igualdad de condiciones que las nacionales, es una asignatura pendiente para más de la mitad de los países analizados.

Figura 14. Proporción de países de la UE según acceso a la educación obligatoria y no obligatoria



Fuente: Elaboración propia en base a Solano & Huddleston (2020h), utilizando los códigos de países ISO de dos letras (Office of the European Union, s.f.)

Solo seis países han adoptado medidas específicas para ofrecer orientación educativa en todos los niveles y han proporcionado información escrita sobre el sistema educativo en los idiomas de origen de las personas migrantes, recursos humanos para dicha orientación y servicios de interpretación para las familias del alumnado migrante: Malta, Finlandia, República Checa, Luxemburgo, Portugal y Suecia. Esto supone que, de los diez países, con igualdad formal entre migrantes y nacionales en el acceso a la educación, solo Luxemburgo, Portugal y Suecia se esfuerzan plenamente en sus políticas de integración educativas en lograr la igualdad material. Bélgica ha obtenido una puntuación que no estaba prevista en las posibles respuestas para este indicador: 75, cuando solo están descritas las opciones que obtienen 0, 50 y 100 puntos. La persona investigadora a cargo de este indicador ha indicado con precisión las opciones de orientación con las que cuentan

las personas migrantes, siendo la principal debilidad de éstas la falta de traducción en todos los idiomas de origen.

Austria, España, Estonia y Francia tienen previstas medidas específicas de orientación, pero no tan completas como Luxemburgo, Portugal y Suecia. Austria y Francia proporcionan información sobre el sistema educativo en los idiomas de origen y personal/centros para llevar a cabo estas medidas. España ofrece lo primero en la mayoría de sus comunidades autónomas y municipios en los principales idiomas de origen, lo segundo solo en algunas regiones y servicios de interpretación, pero con deficiencias. Por otra parte, Estonia se limita a ofrecer información escrita en ruso e inglés.

Grecia y los Países Bajos, que puntuaron al máximo en el acceso a la educación obligatoria y no obligatoria y tienen 1,3 y 2,4 millones, respectivamente, no solo no establecen medidas específicas para promover el acceso a la educación superior, sino que tampoco tienen reconocidas acciones para la orientación del sistema educativo en todos los niveles. Este patrón se repite, pero en cinco países de Europa del Este con bajos niveles de inmigración: Letonia, Bulgaria, Croacia, Eslovaquia y Hungría.

### 5.3. MEDIDAS RELACIONADAS CON EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA

Después del derecho al acceso igualitario a la educación, el apoyo continuo y constante en el aprendizaje del idioma se postula como el segundo aspecto mejor desarrollado en la integración del alumnado migrante en los países de la UE27, con excepción de Eslovaquia y Hungría cuyas políticas educativas destacan por sus esfuerzos nulos<sup>6</sup>.

Del total de países analizados, diez<sup>7</sup> prestan este apoyo desde preescolar hasta secundaria, aunque la mayoría opta por hacerlo solo en una etapa, en preescolar, primaria o secundaria.

Otro aspecto valorado en las políticas de educación en lo referente al idioma es el apoyo en la alfabetización comunicativa y académica<sup>8</sup> del alumnado migrante, cuya preocupación por ambas dimensiones es compartida por 11 países<sup>9</sup> y el resto ha previsto medidas específicas para alguna de ellas, a excepción de seis países que no han hecho para ninguna. Los países que han establecido medidas dirigidas a la alfabetización lo han hecho principalmente para la dimensión comunicativa, salvo Irlanda y Alemania<sup>10</sup> que se han centrado en la académica.

Por último, el MIPEX evalúa en qué medida los países establecen estándares de aprendizaje del idioma en el currículo de los cursos, si éstos son supervisados por un organismo estatal y si existen también estándares en lo que refiere a la formación del profesorado. Al menos dos de estos aspectos es contemplado por las políticas educativas de diez países<sup>11</sup> pero es el aspecto relacionado con el aprendizaje del idioma menos valorado por los países de la UE27, ya que 13 de ellos<sup>12</sup> no ha establecido ninguna de estas medidas específicas.

<sup>6</sup> Hungría puntúa 0 en todos los indicadores y Eslovaquia solo 50 puntos en lo que refiere al currículo escolar para reflejar la diversidad.

<sup>7</sup> Finlandia, Suecia, Luxemburgo, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Estonia, Austria, Bulgaria y Países Bajos.

<sup>8</sup> Ambas se encuentran definidas en el Anexo 1

<sup>9</sup> Francia, Italia, Lituania, Portugal, Austria, Estonia, Dinamarca, Chipre, Bélgica, Suecia y Finlandia.

<sup>10</sup> Como respuesta a la llegada masiva de estudiantes refugiados y solicitantes de asilo.

<sup>11</sup> Estonia, Dinamarca, Bélgica, Suecia, Finlandia, Grecia, Croacia, Rumanía y Croacia.

<sup>12</sup> Francia, Italia, Lituania, Portugal, Austria, Chipre, Eslovenia, Polonia, Países Bajos, Eslovaquia, Hungría, Malta y Luxemburgo.

#### 5.4. MEDIDAS PARA ABORDAR LA SITUACIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS

Además del idioma y de los factores contextuales, son varias las características individuales que pueden estar interfiriendo en el éxito educativo del alumnado migrante. Aunque algunas, especialmente las relacionadas con la familia, pueden ser abordadas desde otras áreas de las políticas de integración como el nivel socioeconómico, otras resultan más conveniente que sean abordadas específicamente desde el ámbito educativo como puede ser el desfase en educación entre el país de origen y el destino para aquel alumnado migrante de primera generación o las brechas de género.

Para abordar estas necesidades, el MIPEX considera fundamental la orientación al alumnado y la provisión de los recursos financieros necesarios, de forma sistemática. Solo cinco países<sup>13</sup> de la UE27 cumplen con estas expectativas, Estonia, Dinamarca, Suecia, Finlandia y República Checa, pero, al menos la mayoría tiene prevista explícitamente alguna de estas medidas. Sin embargo, ocho países<sup>14</sup> se despreocupan de esta cuestión, aunque hayan mostrado interés por mejorar el rendimiento académico de este alumnado con otras acciones.

#### 5.5. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En este apartado podemos diferenciar entre las medidas específicas concernientes a incorporar la apreciación de la diversidad en el currículo escolar y aquellas centradas en la docencia.

Los indicadores del MIPEX prestan su atención, en lo concerniente a la diversidad en el currículo, a si se realiza de forma transversal o a través de una asignatura independiente. Solo cuatro países de la UE27<sup>15</sup> de la zona de Europa Occidental han adoptado un enfoque que integra ambos tipos de medidas. Dinamarca, Polonia, Francia y Hungría son los únicos países que no han adoptado medidas específicas de este tipo en sus políticas.

En cuanto a los docentes, el MIPEX valora las políticas que favorezcan que las propias personas migrantes sean docentes que eduquen en interculturalidad en los países de acogida o que, en el caso de profesores o profesoras nacionales, que se especialicen en dicha cuestión.

Solo Alemania y Suecia incorporan en sus políticas de integración tanto medidas para promover que más migrantes se capaciten como docentes como para que ingresen al mercado laboral como tales. Suecia tiene varios programas universitarios para que se formen como docentes a la par que tiene otros para incentivar que los recién llegados se ocupen en esta profesión. En el caso alemán, tanto universidades como fundaciones privadas llevan a cabo campañas para lograr el primer objetivo.

Irlanda, Finlandia y Países Bajos son los únicos países que al menos cuenta con iniciativas en este campo. Irlanda no dispone de campañas específicas pero el Instituto Marino de Educación, con el apoyo de Fondos Nacionales de Integración del Departamento de Justicia e Igualdad, ha desarrollado el Proyecto de Maestros Migrantes, que tiene como objetivo aumentar la participación de migrantes en la fuerza laboral docente. Por otra parte, Finlandia y Países Bajos centran su atención a capacitar a estas personas para dicha ocupación.

---

<sup>13</sup> Estonia, Dinamarca, Suecia, Finlandia, República Checa.

<sup>14</sup> Irlanda, Grecia, Letonia, Eslovenia, Bulgaria, Eslovaquia, Francia y Hungría.

<sup>15</sup> Suecia, Bélgica, Portugal y Países Bajos.

En cuanto a los docentes nacionales, el MIPeX considera que su formación y los programas de desarrollo profesional requieren educación intercultural y apreciación de la diversidad cultural, valorando si son aspectos tenidos en cuenta en la formación como docentes, tanto previa al desempeño como durante el desarrollo profesional en servicio.

Existe mayor aceptación por los países de la UE27 a incorporar la educación intercultural a través de docentes nacionales que migrantes. Esto se puede comprobar al examinar el número de países que incorporan medidas destinadas a favorecer lo primero en comparación con lo segundo. Por otra parte, los países que adoptan un enfoque integral en la formación de docentes nacionales para reflejar la diversidad<sup>16</sup>, es decir, que cuentan con medidas específicas para promover esa formación con carácter previo y posterior, no son los mismos que abogaron tanto para capacitar a migrantes y promover su inserción laboral. Además, salvo ocho países, todos cuentan con una medida en favor de los docentes autóctonos. Todo esto puede repercutir en que el alumnado migrante no se identifique tanto con el profesorado como el alumnado no migrante y en una desigualdad de oportunidades laborales.

## 6. CONCLUSIONES

La educación es la tercera área menos representada en las políticas de integración de los Estados miembros de la UE27 según la media de los resultados obtenidos por el MIPeX en su quinta edición, que evalúa la igualdad en el acceso entre migrantes y nacionales, la atención a las necesidades educativas específicas de la población inmigrante infantil y si se toman medidas para ofrecer una educación intercultural en las escuelas.

Ha quedado evidenciado cómo los países que han adoptado una perspectiva más intercultural en la UE27 han sido Suecia y Finlandia, ocupando los dos primeros puestos con mayor puntuación de los 56 analizados por el MIPeX y destacando el caso finlandés por su bajo volumen de población inmigrante. No obstante, el auge de la nueva extrema derecha en los gobiernos de los países nórdicos amenaza las políticas de integración. En el caso de Suecia, por ejemplo, puede observarse cómo la irrupción de esta ideología política se remonta a 2014 con discursos “en la línea de volver a una política de integración basada en la asimilación cultural del inmigrante” (Losa, 2023, p.93)

En el lado opuesto, Eslovaquia y Hungría, también con bajos niveles de inmigración, lideran la clasificación de los países de la UE con políticas de integración educativas más desfavorables, no obteniendo puntos en ninguno de los indicadores, salvo en el caso de Eslovaquia que integró en una asignatura la educación formalmente intercultural, de acuerdo con los resultados del cuestionario. Hungría es uno de los países que se caracteriza por la presencia de partidos de nueva extrema derecha ‘radical’, con “programa(s) intensamente conservador(es), sin poner obstáculos a medidas reaccionarias o contrarias a los nuevos derechos individuales” (Laborda, 2023, p.14) y con “duras políticas etnicistas” (Lerín, 2023, p.33)

Por otra parte, Austria, Francia, Luxemburgo y, sobre todo Alemania, con grandes volúmenes de población inmigrantes no hacen todo lo necesario para responder a las necesidades educativas.

El aprendizaje del idioma es una de las preocupaciones más recurrentes en las políticas de integración educativas de los Estados de la UE27, ya que se desarrollan más medidas sobre esta

---

<sup>16</sup> Países Bajos, Bélgica, Lituania y Luxemburgo.



necesidad que sobre el acceso o la inclusión de la diversidad. En lo que respecta al acceso, todavía persisten desigualdades entre nacionales y migrantes y entre migrantes con situación regular en el país e indocumentados. Mientras que, en incorporar la diversidad a través del profesorado, los países prefieren formar a sus docentes nacionales que incorporar a migrantes.

Respecto la página web del MIPEX, a pesar de estar disponible solo en inglés, resulta muy intuitiva y fácil de utilizar. A través de la exploración de sus apartados se puede dar respuesta a casi todas las preguntas que pueden surgir sobre la herramienta en sí, la metodología utilizada, el personal investigador a cargo, etcétera, lo que le aporta transparencia. A nuestro parecer, los datos cumplen con los principios FAIR: son fáciles de encontrar, son accesibles, interoperables y reutilizables. No obstante, existen algunas deficiencias detectadas a la hora de consultar los resultados del cuestionario como, por ejemplo, se otorga puntuación no contemplada en las respuestas<sup>17</sup> o no se justifica la respuesta o se ejemplifica.

Después de acceder a los datos desde los distintos medios que se nos facilita en la página web, recomendamos utilizar directamente los datos en bruto del cuestionario ya que son fáciles de consultar, dan una mejor respuesta sobre la situación de las políticas de integración de los países analizados que el informe final que, tan solo, ofrece los aspectos más destacados de las áreas analizadas. No obstante lo anterior, el informe presenta la información de forma más atractiva, utilizando gráficos y tablas que facilitan las labores de búsqueda y consulta.

Los indicadores utilizados resultan pertinentes tras consultar la revisión de la literatura a la que han acudido. No obstante, pese a la importancia del género en las características individuales del alumnado migrante, no existe ningún indicador que evalúe la existencia o eficacia de medidas específicas en educación dirigidas a solventar las diferencias de género existentes.

Es necesario señalar que ciertos datos recogidos por el MIPEX pueden estar desactualizados ya la investigación se llevó a cabo entre los años 2014 y 2019. Desde entonces se han producido cambios históricos, políticos y económicos significativos a raíz de acontecimientos como pandemia del Covid-19, la guerra ruso-ucraniana, la guerra entre Israel y Gaza y el auge de la extrema derecha en los discursos políticos en Europa, entre otros, con lo que sería de gran utilidad comparar los resultados de esta edición del MIPEX con la de la próxima o con otros estudios que hayan tenido en consideración esta variable.

---

<sup>17</sup> Véase la puntuación del indicador cb53 “*Measures to adress educational situation of migrant groups*” en el cuestionario de Bélgica (Solano & Huddleston, Policy Indicators Score (2007-2019) - core set of indicators, 2020h).

Anexo 1 - Indicadores MIPEX 2020 Educación en español

VARIABLE	INDICADOR	DESCRIPCIÓN
ACCESO	1. Acceso a la educación obligatoria y no obligatoria	Acceso a la educación obligatoria y no obligatoria: a. El acceso a la educación obligatoria es un derecho legal para todos los niños y las niñas en edad escolar obligatoria en el país, independientemente de su estatus de residencia (incluyendo a las personas indocumentadas). b. El acceso a la educación no obligatoria (por ejemplo, preescolar, formación vocacional y educación universitaria): El acceso es un derecho legal para todas las categorías de migrantes en el país, independientemente de su estatus de residencia (incluyendo a las personas indocumentadas).
	2. Acceso a educación superior	Apoyo para acceder a la educación universitaria: a. Medidas específicas para aumentar el acceso de los alumnos migrantes a rutas académicas que conducen a la educación superior. b. Medidas específicas para aumentar la aceptación y la participación exitosa del alumnado inmigrante, como metas de admisión, apoyo adicional en el aprendizaje del idioma, mentoría, campañas y medidas para abordar el abandono escolar.
	3. Orientación educativa en todos los niveles	Acceso a asesoramiento y orientación sobre el sistema y opciones en todos los niveles de educación obligatoria y no obligatoria (desde preescolar hasta educación superior): a. Información por escrito sobre el sistema educativo en los idiomas de origen de los migrantes. b. Provisión de personas o centros de recursos para la orientación de los alumnos migrantes. c. Provisión de servicios de interpretación para las familias del alumnado inmigrante en cuanto a consejos y orientación educativa general en todos los niveles.
IDIOMA	4. Aprendizaje de idiomas	Apoyo educativo continuo y constante en el aprendizaje del idioma para alumnos migrantes: a. En la educación obligatoria (tanto en primaria como en secundaria). b. En la educación preescolar.
	5. Fluidez comunicativa/académica	El apoyo incluye: a. Alfabetización comunicativa (fluidez general en la lectura, escritura y comunicación en el idioma).

		b. Alfabetización académica (fluidez en el estudio, investigación y comunicación en el idioma en el entorno académico escolar).
	6. Estándares en la enseñanza de idiomas	La provisión incluye medidas de calidad: a. Requisito de que los cursos utilicen estándares establecidos de aprendizaje de segundas lenguas. b. Requisito de que los docentes estén especializados y certificados en estos estándares. c. Los estándares del currículo son supervisados por un organismo estatal.
OTRAS NECESIDADES EDUCATIVAS	7. Medidas para abordar la situación educativa de los grupos migrantes	Políticas específicas para abordar la situación educativa de los grupos migrantes: a. Provisión sistemática de orientación (por ejemplo, asistencia docente, apoyo con las tareas escolares). b. Provisión sistemática de recursos financieros.
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS	8. Currículo escolar para reflejar la diversidad	Los objetivos oficiales de la educación intercultural incluyen la apreciación de la diversidad cultural, y se imparten: a. Como una asignatura independiente del currículo. b. Integrada en todo el currículo.
	9. Medidas para incorporar a los migrantes en la fuerza laboral docente	Medidas (como campañas, incentivos y apoyo) para apoyar la incorporación de migrantes en la fuerza laboral docente: a. Para fomentar que más migrantes estudien y se cualifiquen como docentes. b. Para fomentar que más migrantes ingresen a la fuerza laboral docente.
	10. Formación docente para reflejar la diversidad	La formación docente y los programas de desarrollo profesional requieren educación intercultural y apreciación de la diversidad cultural para todos los docentes: a. Tema requerido en la formación previa al servicio para calificar como docente. b. Tema requerido en la formación obligatoria de desarrollo profesional en servicio.

Fuente: Elaboración propia en base a Solano y Huddleston, (2020h)

## BIBLIOGRAFÍA

- Bilgili, Ö., Huddleston, T., & Joki, A. L. (2015). *The dynamics between integration policies and outcomes: A synthesis of the literature*. Migration Policy Group: <https://www.migpolgroup.com/index.php/publications/>
- Bolzman, C., & Gallego, C. (2017). Políticas de integración, Derechos Humanos y MIPEX. Una tipología. *Miscelánea Comillas*, 75, 71-96. <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/7956>
- Calloni, M., & Lutz, H. (2000). Gender, migration and social inequalities. In S. Duncan, & B. (. Pfau-Effinger, *Gender, Economy and Culture in the European Union* (pp. 143-170). Nueva York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Chacón, E., Chacón, M. A., Alcedo, Y., & Suárez, M. (2015). Capital cultural, contexto familiar y expectativas en la educación media. *Acción Pedagógica*(24), 6-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6224807>
- Consejo Europeo. Consejo de la Unión Europea. (s.f.). *Integración de los nacionales de terceros países*. Consejo Europeo. Consejo de la Unión Europea: <https://www.consilium.europa.eu/es/policies/eu-migration-policy/integration-policy/>
- Díaz, C., & Navarro, P. (2007). Análisis de contenido. In J. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 177-221). Madrid: Editorial Síntesis.
- Etxeberria, F., & Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2010-16-5110/Documento.pdf>
- Eurostat. (2023). *Migrant integration statistics - education*. Eurostat Statistics Explained: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migrant\\_integration\\_statistics\\_-\\_education#Educational\\_attainment](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migrant_integration_statistics_-_education#Educational_attainment)
- Fernández, B. (2018). ¿Cómo piensan los Estados las políticas de integración para inmigrantes? Un breve repaso a los distintos modelos migratorios. In B. Fernández, *¿Quién gobierna? Políticas públicas e integración de inmigrantes en España* (p. 200). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias Sociales*, 96, 35-53. <https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS96/03.pdf>
- Global Migration Data Portal. (s.f.). *Total number of international migrants at mid-year 2020*. Global Migration Data Portal: [https://www.migrationdataportal.org/international-data?i=stock\\_abs\\_&t=2020](https://www.migrationdataportal.org/international-data?i=stock_abs_&t=2020)
- Guix, J. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Revista Calidad Asistencial*, 23 (1), 26-30. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1134282X08704640>
- International Labour Office (ILO). (2021). *ILO Global Estimates on International Migrant Workers. Results and Methodology . Third edition*. Ginebra: International Labour Office (ILO). [https://www.ilo.org/global/topics/labour-migration/publications/WCMS\\_808935/lang-en/index.htm](https://www.ilo.org/global/topics/labour-migration/publications/WCMS_808935/lang-en/index.htm)
- Laborda, J. J. (2023). El orden mundial y los nuevos populismos. *Movimiento por la Paz*(9), 10-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9306940>
- Lerín, D. (2023). Derecha radical: Conceptualización, populismo y respuesta cívica ante el desafío a la gobernanza democrática. *Movimiento por la Paz*(150), 26-35. [https://revistatiempodepaz.org/wp-content/uploads/2024/01/R-151\\_ONLINE-1.pdf](https://revistatiempodepaz.org/wp-content/uploads/2024/01/R-151_ONLINE-1.pdf)

- Losa, C. (2023). Suecia, un modelo a no seguir. *Movimiento por la Paz*(150), 88-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9306948>
- Migration Data Portal. (2023). *Gender and migration*. Migration Data Portal. The bigger picture: <https://www.migrationdataportal.org/es/themes/genero-y-migracion>
- Neubauer, 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*, 95-116. <https://doi.org/https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/jospoe2019.9.003>
- Neubauer, A. (2023). Políticas contra el abandono escolar de la infancia inmigrante: un estudio comparado. *Revista Fuentes*, 25(3), 355-366. <https://idus.us.es/handle/11441/151210>
- Neubauer, A., & Méndez-Nuñez, Á. (2022). Horizontes educativos ante el auge de la “nueva extrema derecha” en Europa: Un análisis documental. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8402192>
- Office of the European Union. (2020). *The Member States of the European Union*. European Union: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6d81580c-9009-11ea-812f-01aa75ed71a1/>
- Office of the European Union. (s.f.). *Libro de estilo interinstitucional*. European Union: <https://publications.europa.eu/code/es/es-370100.htm>
- Oficina Internacional del Trabajo. Departamento de Estadística. (2018). *Directrices relativas a las estadísticas de la migración laboral internacional*. Ginebra: OIT. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---stat/documents/meetingdocument/wcms\\_648953.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---stat/documents/meetingdocument/wcms_648953.pdf)
- Olmos, A., & Lastres, N. (2022). Desgranando la integración educativa: las políticas de atención al alumnado migrante en España a partir de dos estudio de caso (ATAL y EBE). *HSE. Social and Education History*, 11(3), 201-227. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/78254>
- Pasetti, F., & Cumella de Montserrat, C. (2020). Las políticas de integración en España según el Índice MIPEX. *CIDOB. Notes internacionals*, 244, 1-7. [https://www.cidob.org/publicaciones/serie\\_de\\_publicacion/notes\\_internacionals\\_cidob/244/las\\_politicas\\_de\\_integracion\\_en\\_espana\\_segun\\_el\\_indice\\_mipex](https://www.cidob.org/publicaciones/serie_de_publicacion/notes_internacionals_cidob/244/las_politicas_de_integracion_en_espana_segun_el_indice_mipex)
- Ruedin, D. (2015). Increasing Validity by Recombining Existing Indices: MIPEX as a Measure of Citizenship Models. *Social Science Quarterly*, Vol.96(2), 629-638. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ssqu.12162>
- Sánchez, M. (2020). El avance electoral de la extrema derecha en el siglo XXI y sus efectos en los sistemas de partidos europeos. *Política y Sociedad*, 57(3), 747-768. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5209/poso.69208>
- Solano, G., & Huddleston, T. (2020a). *Education*. Migrant Integration Policy Index 2020: <https://www.mipex.eu/education>
- Solano, G., & Huddleston, T. (2020b). *Frequently asked questions*. Migrant Integration Policy Index: <https://www.mipex.eu/frequently-asked-questions>
- Solano, G., & Huddleston, T. (2020c). *Key Findings*. Migrant Integration Policy Index: <https://www.mipex.eu/key-findings>
- Solano, G., & Huddleston, T. (2020d). *Measuring policies to integrate migrants across six continents*. Migrant Integration Policy Index 2020: [https://www.mipex.eu/sites/default/files/downloads/pdf/mipex\\_GENERAL\\_PRESENTATION.pdf](https://www.mipex.eu/sites/default/files/downloads/pdf/mipex_GENERAL_PRESENTATION.pdf)
- Solano, G., & Huddleston, T. (2020e). *Methodology*. Migrant Integration Policy Index: <https://www.mipex.eu/methodology>

- Solano, G., & Huddleston, T. (2020f). *MIPEX in use*. Migrant Integration Policy Index: [https://www.mipex.eu/news?news\\_type=2](https://www.mipex.eu/news?news_type=2)
- Solano, G., & Huddleston, T. (2020g). *Play with the data*. Migrant Policy Index 2020: <https://www.mipex.eu/play/>
- Solano, G., & Huddleston, T. (2020h). *Policy Indicators Score (2007-2019) - core set of indicators*. Migrant Integration Policy Index: <https://www.mipex.eu/download-pdf>
- Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R., Cueva, T., & Vázquez, B. (2018). Educación y mujeres migrantes en tránsito en la frontera norte de México. La educación como variable y expectativa futura en el proceso migratorio. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 791-805. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6541176>
- The VIW Project. (2023a). *Capítulo 2. Modelos de atención a la diversidad cultural. El modelo intercultural como eje de la cohesión social*. Voices of Immigrant Women (VIW) project (Erasmus+2020-1-ES01-KA203-082364): <https://viw.pixel-online.org/index.php>
- The VIW Project. (2023b). *Módulo 8 - Lucha contra el Racismo y la Xenofobia. Construcción Social sobre la Migración Femenina*. Voices of Immigrant Women (VIW) project (Erasmus+2020-1-ES01-KA203-082364): [https://viw.pixel-online.org/e-learning\\_module\\_chapter.php?id=8&chapter=22](https://viw.pixel-online.org/e-learning_module_chapter.php?id=8&chapter=22)
- UNESCO. (2022). *Informe en el seguimiento de la educación en el mundo 2022: informe sobre género, profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382498>
- Vera, O. E., & Vera, F. M. (2013). Evaluación del nivel socioeconómico: presentación de una escala adaptada en una población de Lambayeque. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 6(1), 41-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4262712>

## **SOBRE EL AUTOR**

### ***Yolanda Pérez- Varela***

Yolanda Pérez-Varela es Graduada en Relaciones Laborales y Recursos Humanos por la Universidad de Sevilla, obteniendo el cuarto puesto en el Ranking Nacional de Graduados en dicha titulación por la Sociedad Española de Excelencia Académica (SEDEA) en 2021. Ese mismo año comenzó el Máster en Género e Igualdad en la Universidad Pablo de Olavide. En 2022, obtuvo un contrato predoctoral para la Formación del Profesorado Universitario (FPU21), lo que le está permitiendo profesionalizarse a la vez que desarrolla su tesis en el programa de Doctorado de Ciencias Sociales de la Universidad Pablo de Olavide. Asimismo, es colaboradora en el Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (GIAS).