



UNIVERSIDAD
DE GRANADA

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESTUDIOS MIGRATORIOS
INSTITUTO DE MIGRACIONES
UNIVERSIDAD DE GRANADA, UNIVERSIDAD DE JAÉN Y
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE**

TESIS DOCTORAL

**DIFERENTEMENTE IGUALES: LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE LOS
ALUMNOS ITALIANOS Y ESPAÑOLES EN EL SISTEMA
EDUCATIVO HOLANDÉS.**

AUTORA

SABINA GRECO

DIRECTORA

CRISTINA GOENCHEA PERMISÁN

GRANADA, 2019

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Sabina Greco
ISBN: 978-84-1306-441-3
URI: <http://hdl.handle.net/10481/59759>

Dedico esta tesis a mis padres que siguen cuidándome y guiándome desde el cielo.

Me han transmitido valores, sentimientos y formación y espero llevar todo esto en mi nueva familia.

Gracias a mi marido y a mi hijo por su apoyo y amor,

a mis hermanos por compartir buenos y malos momentos,

a mi profesora por ser siempre presente con sugerencias, aportaciones y confianza.

Gracias por animarme y creer en mí.

*Lo que hace que yo sea yo, y no otro,
es estar en las dos lindes de dos países,
de dos o tres idiomas,
de varias tradiciones culturales.
Es eso justamente lo que define mi identidad.*

Amin Maalouf (2008)

Índice

Introducción	1
Primer capítulo: La diversidad cultural y otros conceptos clave.....	7
1.1. Concepto de cultura y de diversidad cultural.....	8
1.2. Diversidad y desigualdad	18
1.3. De la diversidad cultural al pluralismo cultural	22
1.4. Interculturalidad	25
1.4.1. Multiculturalismo e interculturalidad	28
1.5. Raza, etnia, grupos étnicos y minorías étnicas.....	32
1.5.1. Los componentes del racismo	37
1.5.2. Evolución histórica del racismo y formas modernas como el racismo elegante	47
1.6. Un concepto fundamental: la integración.....	57
1.7. Matrimonios mixtos: ¿ejemplo de integración?	68
Segundo capítulo: La educación ante la diversidad cultural	71
2.1. Relación entre educación y diversidad cultural	72
2.2. Evolución del discurso pedagógico acerca de la diversidad cultural: del asimilacionismo a la educación intercultural.....	75
2.3. Los diez paradigmas de la educación multicultural.....	81
2.4. Modelos educativos de atención a la diversidad cultural	85
2.5. Bases para construir la Educación Intercultural y sus límites	97
2.6. La formación del profesorado en Educación Intercultural.....	107
2.6.1. Formación inicial del profesorado en Educación Intercultural.....	110
2.6.2. Formación Permanente del Profesorado en Educación Intercultural.....	112
Tercer capítulo: El contexto de la inmigración y los modelos de integración: Países Bajos y Ámsterdam como referencia.....	114
3.1. Perfil de los Inmigrantes en Países Bajos y en la ciudad de Ámsterdam	114
3.1.1. Trabajo e ingresos.....	120
3.1.2. Inmigrantes especializados en Ámsterdam y optimismo migrante	122
3.1.3. Alumnos italianos y españoles en el sistema educativo holandés	124
3.1.4. Composición del grupo inmigrante	125

3.2. La diversidad social en Europa. Enfoques respecto a la integración de los inmigrantes en los distintos países de la UE y el caso de Países Bajos	127
3.2.1. Modelos de integración de los inmigrantes desarrollados en Países Bajos.....	133
Cuarto capítulo: Desarrollo de una política educativa de atención a la diversidad cultural en Países Bajos	143
4.1. Legislación europea sobre la educación de los menores inmigrantes	143
4.2. Organización del sistema escolar en Países Bajos	151
4.2.1. El Programa de Enseñanza (<i>Lerarenagenda 2013-2020</i>)	152
4.2.2. Características del sistema escolar holandés.....	156
4.2.3. Estructura del sistema educativo de Países Bajos	158
4.3. Políticas para mejorar la atención educativa a los inmigrantes	161
4.3.1. <i>Escuela infantil</i>	165
4.3.2. Abandono de los estudios	166
4.3.3. Regulación política para reducir la segregación en la educación.....	167
4.3.4. Intervención política para aumentar las competencias de los docentes	170
4.4. La Educación bilingüe.....	171
4.4.1. Los modelos de educación bilingüe en Países Bajos	178
4.4.2. La Educación en la Lengua y Cultura Propias (ELCP).....	181
4.4.3. Los problemas en la ELCP y uso de la Educación en las Lenguas Alóctonas (ELA)	186
4.4.4. Los problemas de la ELA.....	189
4.5. El racismo en el sistema educativo holandés y en los textos escolares	190
4.5.1. Los libros utilizados en las escuelas	192
4.6. Educación Intercultural en Países Bajos	195
4.6.1. Escuela Primaria	199
Quinto capítulo: Planteamiento metodológico y resultados del estudio empírico sobre la situación educativa del alumnado italiano y español en la escuela holandesa	203
5.1. Objetivos	203
5.2. Metodología	205
5.2.1. Entrevista	207
5.2.2. Grupo de discusión	214
5.3. Tipo de muestreo y selección de la muestra	216
5.4. Recogida de datos	221
5.5. Análisis de los datos. Entrevista a las familias italianas	224
5.5.1. Comparación entre el sistema holandés y el sistema italiano	227
5.5.2. Elección de la escuela	233
5.5.3. Presencia de alumnos extranjeros en la escuela.....	235

5.5.4. La importancia de la lengua para la integración.....	236
5.5.5. Dificultades de los alumnos italianos en el aprendizaje y su rendimiento	240
5.5.6. Problemas de adaptación y malestar a causa de las diferencias culturales.....	241
5.5.7. Discriminación en el sistema educativo	243
5.5.8. Formación del profesorado.....	245
5.5.9. Presencia de la cultura de origen en la escuela.....	248
5.5.10. Medidas tomadas en el centro para los estudiantes extranjeros	249
5.5.11. Actividades extraescolares interculturales.....	251
5.5.12. Expectativas hacia los hijos y la escuela	253
5.5.13. Relación entre la escuela y la familia	254
5.5.14. Participación de las familias en el proceso escolar.....	257
5.5.15. Relación con otras familias	259
5.5.16. Actividades del barrio para los extranjeros	261
5.5.17. Actitudes de los holandeses hacia los italianos a nivel social	262
5.5.18. Posibles vías de mejora para atender al alumnado extranjero	266
5.6. Entrevista a familias españolas en la ciudad de Leiden	269
5.6.1. Comparación entre el sistema holandés y el sistema español.....	271
5.6.2. Elección de la escuela.....	272
5.6.3. Integración de los hijos.....	273
5.6.4. Dificultad en el aprendizaje.....	274
5.6.5. Formación del profesorado y medidas tomadas por el centro	274
5.6.6. Relación escuela- familias.....	275
5.6.7. Relación entre las familias.....	276
5.6.8. Actitudes de los holandeses hacia los españoles	277
5.7. Entrevista a los profesores	279
5.7.1. Análisis de los datos	280
5.7.2. Contexto de la escuela y entorno de las familias.....	283
5.7.3. Rendimiento y dificultades del alumnado	285
5.7.4. Discriminación y relación entre ellos	287
5.7.6. Formación del profesorado.....	290
5.7.7. Estrategias utilizadas	291
5.7.8. Criterios para matricular al alumnado extranjero y la elección de la escuela secundaria.....	297
5.7.9. Relación con las familias y sus expectativas.....	301
5.7.10. Posibles vías de mejora	303
5.8. Grupo de discusión	306

5.9. Triangulación de los resultados conseguidos con los participantes: familias, profesorado, alumnado	313
5.10. Comparación con otros estudios	319
Conclusiones	336
Referencias bibliográficas.....	362

ANEXOS

Anexo 1: Transcripción de la entrevista a las familias italianas (italiano)

Anexo 2: Transcripción de entrevista a las familias españolas (castellano)

Anexo 3: Transcripción de entrevista al profesorado (italiano-inglés)

Anexo 4: Transcripción del grupo de discusión con alumnos españoles (castellano)

Anexo 5: Transcripción del grupo de discusión con alumnos italianos (italiano)

Introducción

El nuevo milenio ha empezado con cambios que afectan de manera profunda a la humanidad. La globalización, el avance de nuevas economías y la sociedad multicultural constituyen retos relevantes para las instituciones educativas del mundo. El acceso a la información a través de la tecnología, los cambios geopolíticos y el establecimiento de las nuevas economías, implican una reducción de las distancias, más movilidad y nuevos flujos migratorios. “La emigración ya no es un requisito para la interacción entre grupos étnicos diferentes. En el nuevo escenario de la globalización la vida de una persona es directamente o indirectamente influenciada por otras culturas y por los eventos que pasan en el resto del mundo” (Wallnofer, 2000, pp. 54-58).

La integración de los inmigrantes en la sociedad se ha convertido en una de las principales preocupaciones de los responsables políticos de Europa. Muchos países europeos se enfrentan al reto de integrar a distintos grupos de inmigrantes que residen dentro de sus fronteras por diferentes razones. Algunos de estos países cuentan ya con una larga experiencia en políticas de integración escolar para los menores inmigrantes. Por ejemplo, desde una perspectiva histórica Países Bajos es un país que tradicionalmente cuenta con un flujo continuo de inmigrantes (Lindo, 2000, 2006; Hermans, 2002; Zijlstra et al., 2007). El número de extranjeros aumenta en los años 60 y 70. Un primer grupo procede de las ex colonias por razones políticas, otros llegan posteriormente por razones económicas. La ciudad de Ámsterdam, capital de los Países Bajos representa el principal polo receptor de población extranjera en el país (Greco & Goenechea Permisán, 2018). A la ciudad de Ámsterdam llegan también muchos inmigrantes que tienen trabajos especializados.

Recientes estudios sugieren que el número de migrantes con una formación universitaria ha crecido del 70% y los países compiten entre sí para conseguirlos. Según los expertos en migraciones, Europa tendrá aún más necesidad de personas altamente especializadas con respecto al número que tiene ahora.

En una sociedad cada día más diversa, es necesario que el sistema educativo preste una atención especial a los alumnos inmigrantes, dado que su correcta integración en la escuela será la base de una integración adecuada en la sociedad en el futuro.

Diferentes autores (Lindo, 2000, 2006; De Haan & Elbers, 2005; Driessen & Dekker, 1997; Van der Veen, 2003) han discutido de migración en Países Bajos y de cómo han sido acogidos los alumnos inmigrantes en el sistema escolar holandés. ¿Qué respuesta se está dando a la diversidad cultural desde el sistema educativo holandés? Países Bajos ha sido uno de los primeros países que ha puesto en marcha una política de integración y en los años 80 se empezó de manera sistemática a dar clase de holandés a las familias extranjeras para disminuir las desventajas escolares y socioculturales dando importancia también al mantenimiento de la cultura y lengua de origen.

“Una vez cada diez años más o menos surge una nueva política o “marco” que propone una manera diferente de definir la integración, categorizando los grupos implicados y utilizando distintos modos para resolver este asunto y diferentes perspectivas normativas sobre la diversidad en la sociedad holandesa” (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 59). Teniendo en cuenta la literatura existente y lo que se ha publicado hasta hoy, resulta de gran interés una investigación sobre la educación intercultural en Ámsterdam por la presencia creciente en los centros escolares de alumnado extranjero. Además, se encuentran muchas investigaciones sobre los alumnos turcos y marroquíes

pero poco se sabe sobre la atención educativa a estudiantes italianos y españoles.

En particular, este trabajo de investigación tiene como propósito examinar la atención educativa a los alumnos italianos y españoles en Ámsterdam y las estrategias empleadas por los docentes para garantizar la integración de estos estudiantes extranjeros. El interés del trabajo se fundamenta en que las medidas de apoyo escolar adoptadas en Ámsterdam pueden servir de ayuda para avanzar en la incorporación del alumnado inmigrante a los sistemas educativos de otros países.

Para el desarrollo de este trabajo la metodología empleada ha sido de corte cualitativo porque según nuestros objetivos lo que nos interesa es entender y profundizar el fenómeno de la integración de los alumnos en Ámsterdam y explorarlos desde la perspectiva de los participantes y de su experiencia. En el proceso de construcción metodológica, hemos elegido la entrevista a las familias y a los docentes y el grupo de discusión con los alumnos.

Los primeros capítulos de esta Tesis constituyen el marco teórico. En el primero de ellos, profundizamos el concepto de cultura, al que históricamente se han atribuido diversos significados, trataremos de dilucidar en qué consiste la diversidad cultural y estudiamos cómo la diversidad existente entre los seres humanos se ha utilizado frecuentemente para justificar a lo largo de la historia situaciones de desigualdad social. Estudiaremos cómo de la diversidad cultural se llega al pluralismo cultural, haciendo también una comparación entre multiculturalismo e interculturalidad. Asimismo, trataremos de explicar los conceptos de raza, etnia y minoría étnica; y plantearemos el tema del racismo con todo lo que conlleva este término. Un concepto que requiere una atención específica para la elaboración de este trabajo es el de integración porque es un constructo ambiguo y polémico, que deberá ser estudiado con

detenimiento. Cerramos este primer capítulo con un apartado dedicado a los matrimonios mixtos y a su relación con la integración.

El segundo capítulo se centra en el análisis de la evolución del discurso pedagógico acerca de la diversidad cultural, que se concreta en los diversos modelos y prácticas educativas desarrollados a lo largo de los años en distintos países. En primer lugar, analizamos los tres modelos que buscan mantener la hegemonía de la cultura mayoritaria: el modelo asimilacionista, en el que se sitúan el enfoque compensatorio y el enfoque segregacionista. Después, estudiamos el modelo multicultural que agrupa tres enfoques: el conocimiento de las diferencias, la promoción del pluralismo y la protección del biculturalismo. El tercer modelo es el que se ha denominado educación intercultural, que incluye el enfoque holístico de Banks y el proyecto educativo global de Lynch. A continuación, revisamos los principios, objetivos y características de la Educación Intercultural para poder establecer qué prácticas educativas pueden encuadrarse y cuáles no, dentro de ella y cómo debe ser la formación del profesorado tanto a nivel inicial, como permanente.

Abrimos el tercer capítulo presentando una descripción del perfil socio-demográfico, del contexto económico de los inmigrantes en Ámsterdam y la evolución de las cifras de los alumnos italianos y españoles en el sistema educativo holandés. Luego explicaremos el concepto de optimismo migrante y mostraremos los modelos de integración de los inmigrantes en los distintos países europeos, con particular atención a Países Bajos.

En el capítulo cuarto veremos la legislación que se refiere a la educación de los menores inmigrantes, luego cómo funciona el sistema educativo holandés y las medidas puestas en marcha por Países Bajos hacia el alumnado extranjero, entre las cuales los modelos de educación bilingüe que se han

desarrollado durante los años y que en la actualidad ya no existen. Sucesivamente analizaremos los textos escolares y veremos como éstos a veces reproducen las desigualdades raciales y los intereses de los grupos dominantes, facilitando los estereotipos y las actitudes xenófobas. Cerraremos el capítulo con los proyectos de educación intercultural practicados en unas escuelas primarias holandesas.

Con todo ello, contaremos con una base sólida para poder abordar en el capítulo quinto la investigación empírica que completa nuestra Tesis doctoral. Se describe en un primer momento el planteamiento metodológico de nuestro trabajo empírico, incluyendo la delimitación del problema a estudiar, los objetivos que nos planteamos, la elaboración del diseño de investigación y de los instrumentos a emplear, la selección y el tipo de muestra de familias, profesores y alumnos que participarán en él y el modo en que se recogerán y analizarán los datos. Posteriormente son expuestos los resultados de nuestro trabajo empírico, que son relativos a la opinión de las familias sobre el sistema educativo holandés, el grado de integración de los hijos en el sistema escolar, las dificultades más frecuentes en el aprendizaje, la atención educativa que reciben, la relación que tienen las familias con el centro, las acciones que se emprenden para asegurar una buena acogida y las posibles vías de mejora.

Siempre en el mismo capítulo son presentados los resultados relativos a la respuesta educativa que tanto los profesores como los centros educativos están dando a la presencia de alumnos extranjeros, en particular españoles e italianos, incluyendo aspectos como la formación que han recibido para trabajar en contextos multiculturales, sus expectativas hacia los alumnos extranjeros y las modificaciones que han llevado a cabo en su labor docente como consecuencia de la presencia de estos alumnos. Presentamos también la

percepción que tienen los alumnos italianos y españoles de la escuela, de los profesores, su relación con los compañeros holandeses y su identidad cultural. Seguimos con la comparación con otros estudios sobre el mismo tema. Conseguimos un informe de 1984 del Colectivo IOÉ sobre “El papel de la escuela en la configuración de la identidad cultural de los emigrantes españoles en Suiza y Holanda”. Este informe forma parte de un trabajo más amplio de 1989 y que lleva el título “Los hijos de los emigrantes: estudio sobre la identidad de la segunda generación de emigrantes españoles en Suiza y Holanda”. Comentaremos algunos resultados encontrados en el informe de 1984 que es parte de la investigación completa de 1989 sobre temas similares, para dotar de un fondo más amplio a nuestra propia investigación y para buscar analogías y diferencias entre los resultados.

Por último, cerramos este trabajo con las principales conclusiones que se desprenden del estudio realizado, incluyendo también algunas recomendaciones que podrían ser útiles, a nuestro entender, para mejorar la situación educativa en la que se encuentran actualmente los alumnos extranjeros escolarizados en Ámsterdam.

Primer capítulo: La diversidad cultural y otros conceptos clave

No podemos intentar comprender, ni siquiera describir, los problemas educativos de los alumnos inmigrantes, si antes no hemos abordado una serie de conocimientos de carácter teórico conceptual que fundamenten nuestras observaciones, dotándonos de conocimientos sobre los procesos que tienen lugar en torno a la diversidad cultural y la educación.

En este primer capítulo reflexionaremos sobre conceptos importantes como la cultura y la diversidad cultural, veremos la relación existente entre diversidad y desigualdad, y los problemas que esta interacción puede generar. Estudiaremos cómo de la diversidad cultural se llega al pluralismo cultural, haciendo también una comparación entre multiculturalismo e interculturalidad. Trataremos de explicar los conceptos de raza, etnia, minoría étnica y plantearemos el tema del racismo con todo lo que conlleva este término. Concluiremos el capítulo hablando de integración, un término al que se hace referencia siempre que se habla de inmigración, aunque a menudo se entiende de maneras muy diferentes. La integración es por lo tanto un constructo ambiguo y polémico, que deberá ser estudiado con detenimiento. Un apartado será dedicado a los matrimonios mixtos y a su relación con la integración. En una sociedad cada día más diversa, es necesario que el sistema educativo preste una atención especial a los alumnos inmigrantes, dado que su correcta integración en la escuela será la base de una integración adecuada en la sociedad en el futuro.

1.1. Concepto de cultura y de diversidad cultural

El concepto de cultura, como otros conceptos en ciencias sociales es muy polémico y polisémico. Su uso nunca es neutral, viene empleado de una forma o de otra para justificar o explicar una particular visión de la realidad social y del papel que tiene la persona en la sociedad (Abdallah-Preteille, 2006).

Son muchas las interpretaciones que se hacen de la cultura y su significado generalmente se relaciona con la antropología. Una de las ramas más importantes de esta disciplina social se encarga precisamente del estudio comparativo de la cultura. Quizá por la centralidad que la palabra tiene en la teoría de la antropología, el término ha sido desarrollado de diversas maneras, que suponen el uso de una metodología analítica basada en premisas que en ocasiones distan mucho las unas de las otras.

Ha pasado mucho tiempo desde que en 1860 Tylor hablara de la cultura como “aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (citado por Malgesini & Giménez, 1997, p. 62).

El problema es que aún con el paso de todos estos años desde que Taylor publicó su célebre definición, no hay una definición común del término cultura para los antropólogos de todo el mundo, y esto a demostración de que cultura es uno de los términos más difíciles de definir del vocabulario antropológico. Tratando de resolver el problema de la falta de una definición común, en 1952, Kroeber y Cluckhohlm, revisaron todas las definiciones de cultura que se habían escrito hasta su tiempo (en inglés); encontraron nada menos que 160 definiciones. Finalmente formularon una definición que, considera todas las particularidades y cualidades de la cultura, que a su juicio satisfacían las

necesidades conceptuales de la antropología cultural norteamericana de su época:

La cultura consiste en pautas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas de culturas, pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción, y por otra, como elementos condicionantes de la acción futura (Kroeber & Cluckhoholm, 1952, p. 283).

Hubo otras definiciones sucesivamente. En palabras de Díaz de Rada (2010, p. 254):

La cultura es una propiedad de la acción de las personas, es la forma de la acción de las personas, está formada por los conjuntos de reglas por medio de los cuales las personas dan forma a su acción y a sus relaciones sociales (...), por los conjuntos de reglas por medio de los cuales las personas se relacionan con esas reglas.

Velasco (2016) argumenta que la noción de “cultura” con la que instituciones como la UNESCO venían trabajando hasta el momento, y que hacía alusión a la cultura como producto, ha cambiado para entenderse esta última como un proceso. Desde esta nueva forma de entenderla, por ejemplo, ya no sería importante el modo determinado de creer que tenga un grupo de personas, sino el estudio de las diferentes maneras que en el tiempo adquieren las formas de creer de ese determinado grupo de personas.

Si nos preguntamos “¿dónde está la cultura?”, habremos de contestar que, en efecto, en medio de “las relaciones que los seres humanos mantienen con otros

seres humanos y con los objetos de su mundo vital” (Díaz de Rada, 2010, p. 94), lo que es como decir que en casi todas partes. O, más bien, ¿dónde no está? “La cultura no es un saber espiritual; la cultura no es lo que hacen o saben sólo las élites; la cultura no es un grupo de personas, no es una nación, no es un cuerpo social” (Díaz de Rada, 2010, pp. 18-19).

Analizando los aspectos de este concepto podemos afirmar que la cultura es algo aprendido y que se transmite. Otra característica es que la cultura es simbólica, ya que se transmite a través de sistemas simbólicos, constituidos a través de elementos arbitrarios, convenidos, cambiantes y enormemente flexibles; que se combinan para producir mensajes muy complejos y abstractos.

Por otra parte, la cultura no puede considerarse una suma fortuita de rasgos sino un todo estructurado, un sistema pautado, integrado. Sin embargo, no todos los rasgos de una cultura gozan de igual valor para las personas que se identifican con ella, ya que “hay componentes culturales esenciales que representan los aspectos de adhesión más básicos de un grupo social concreto” (Jmolisz, 1984; citado por Aguado Odina et al., 1999, p. 24).

La cultura se caracteriza, además, por ser relativamente permanente al mismo tiempo que es relativamente mutable, el propio grupo la modifica. Como afirma Bonfil Batalla (2004, p. 118):

la cultura es dinámica. Se transforma constantemente: cambian hábitos, ideas, las maneras de hacer las cosas y las cosas mismas, para ajustarse a las transformaciones que ocurren en la realidad y para transformar a la realidad misma. Las causas de esta dinámica cultural son diversas y tienen un peso relativo diferente en cada situación concreta de cambio. En algunos casos pesan más los factores internos, la creatividad de la sociedad y el juego de circunstancias

propias que obligan a que se modifiquen algunos aspectos de su cultura. En otros casos las causas determinantes de los cambios son externas: se alteran de alguna manera las relaciones que mantenía una sociedad con otras y esto exige ajustes en su cultura.

De acuerdo con Walsh (2009, p. 46) “las culturas siempre se definen en relación con otras, nunca se definen por sí mismas”. González Varas afirma:

La identidad cultural de un pueblo viene definida históricamente a través de múltiples aspectos en los que se plasma su cultura, como la lengua, instrumento de comunicación entre los miembros de una comunidad, las relaciones sociales, ritos y ceremonias propias, o los comportamientos colectivos, esto es, los sistemas de valores y creencias (...) Un rasgo propio de estos elementos de identidad cultural es su carácter inmaterial y anónimo, pues son producto de la colectividad (González Varas, 2000, p. 43).

Las identidades culturales son producto de las relaciones. Por tanto, no son anteriores a ellas sino su producto. Como afirma Tubino (2005, p. 90) las identidades culturales no son “entidades preexistentes” a las relaciones interculturales; son por el contrario, “realidades relacionales”. La identidad es siempre una “auto-imagen que se construye en relación a otro, no es una elaboración ensimismada independiente de las alteridades y los procesos de socialización”. En este sentido, “todas las culturas son el resultado de una continua fecundación mutua. Las culturas, como la realidad, no son estáticas, sino que están en proceso de transformación continua” (Panikkar, 2006, p. 130).

Algunos antropólogos han sugerido descartar el concepto de cultura en la medida en que implica la existencia de fronteras fijas, de coherencia, estabilidad y estructura, mientras que las investigaciones muestran que la

realidad social se caracteriza por variabilidad, inconsistencia, conflicto, cambio (Grimson, 2008). De este modo, podría decirse que hemos pasado de una concepción de *'cultura'* como categoría estática, a un planteamiento de *'culturas'* como un “proceso abierto, dinámico, flexible y cambiante” (Casanova, 2005, p. 22), o mejor aún a un concepto de “individuos con identidades culturales diferentes” (Montes, 2008, p. 86).

De esta manera, una propuesta teórica sostendría que lo que constituye la cultura no es una homogeneidad interna sino la organización de las diferencias internas (García, 1991). Esta diversidad interna hace que pueda afirmarse que “cada cultura es, en realidad, multicultural, igual que cada uno de nosotros es, en realidad, multicultural” (Cortina, 1997, p. 208). Todo individuo es pluricultural, porque las culturas, ya lo hemos visto, no son islas monolíticas, sino que están configuradas por diversas aportaciones de otras culturas con las que se relacionan (Arnáiz & Escarbajal, 2012).

Sin embargo, cuando el individuo adquiere esas diversas culturas nunca lo hace completamente, sino que adquiere solo una parte de cada una de las culturas a las que tiene acceso en su experiencia. Su versión personal de la cultura será entonces la totalidad de esas parcialidades que conforman una visión privada, subjetiva del mundo y sus contenidos, desarrollada a lo largo de su historia experiencial. Asimismo, se señala la imposibilidad de establecer con exactitud los límites de una cultura dada. Las culturas, como ya se ha dicho, están sujetas a influencias, préstamos y cambios de todo tipo por parte de otras culturas con las que interaccionan. Todo ello hace que en la actualidad sea imposible identificar cultura y comunidad (Goenechea, 2004). El sociólogo francés Touraine afirma que “no deben confundirse cultura y comunidad, porque ninguna sociedad moderna, abierta a los intercambios y a los cambios, posee unidad cultural completa, y porque las culturas son unas

construcciones que se transforman constantemente reinterpretando experiencias nuevas, lo cual hace artificial la búsqueda de una esencia o de un alma nacional” (1997, p. 228).

El proceso de globalización que estamos viviendo en la actualidad está llevando a que las influencias entre las culturas vayan en un mismo sentido, perjudicando casi siempre las culturas minoritarias, dando lugar a lo que se ha llamado colonización cultural, fenómeno que paradójicamente está provocando el resurgir de las identidades locales. Aunque es cierto que hoy está muy extendida la idea de que es necesario frenar esta creciente colonización cultural, también debe tenerse en cuenta que el aislamiento de las culturas es imposible, por lo que resulta inevitable un cierto grado de influencia (Goenechea, 2004).

Como nos habíamos propuesto en la introducción a este apartado, una vez que hemos estudiado el concepto de cultura y en parte el de identidad cultural, nuestra tarea será ahora dilucidar en qué consiste la diversidad cultural.

Hemos visto que hay que redefinir el concepto de “identidad” y realizar una “deconstrucción de la identidad cultural vista como estricta, estática y determinada, a favor de una idea de identidad inestable, compleja y múltiple” (Giusti, 2004, pp. 27-28; Albarea & Izzo, 2002, pp. 103-106). Es necesario prestar atención también al significado de la palabra “alteridad”. “El concepto de identidad necesita, para existir, la comparación con el otro (persona o cultura)” (Giusti, 2004, pp. 79-89). “La identidad múltiple (personal o cultural) abre al dialogo con el otro, reconociendo y aceptando su diversidad como elemento que hay que ser apreciado ya que enriquece la identidad misma” (Silva, 2008, pp. 22-26).

El concepto de diversidad es uno de los “caballos de batalla” en la investigación en Ciencias Sociales en la actualidad. Desde algunas disciplinas

especialmente la Antropología la diversidad viene siendo estudiada desde hace bastante tiempo. No obstante, es sólo recientemente que el concepto ha llegado al epicentro de los debates teóricos. Cuando se habla de diversidad en realidad en muchas ocasiones se está hablando de “diversidad cultural”: “la diversidad tiende a equipararse con la diversidad cultural, en el sentido de una creciente diversidad de mundos vivenciales, estilos de vida, identidades que ya no se pueden separar en un mundo globalizado, sino que acaban mezclándose e hibridizándose unos con otros” (Dietz, 2009, p. 3).

Velasco (2016) habla de diversidad cultural en niveles, como espacio de relación entre las identificaciones culturales. En palabras del propio autor:

Sería obligado reconocer que la diversidad se desarrolla en niveles, no solo entre naciones o en el interior de ellas, sino también entre grupos y entre individuos. Y no está de más insistir en que el efecto primario de la toma de conciencia de la diversidad cultural es la liberación de estereotipos y prejuicios, la posibilidad del diálogo y el descubrimiento del ‘carácter humano común’. La diversidad no es tanto cuestión de contraste entre los objetos, las expresiones, los comportamientos o los textos de las creencias..., sino que con ellos se posicionan las personas, los grupos, las sociedades; de modo que la diversidad involucra a los sujetos sociales, en su condición individual y en su condición de pertenencia a los grupos y las sociedades, es decir, la diversidad cultural en mundialización es el campo común, compartido, donde se dramatiza el juego de las identidades culturales (Velasco, 2016, p. 39).

García Castaño, Rubio Gómez y Fernández Echeverría (2018) no consideran la diversidad como la existencia de una “gran variedad de culturas que es posible distinguir rápidamente a partir de observaciones etnográficas”

(Kutukdjian & Corbett, 2009, p. 3). Esta idea se asocia, en no pocas ocasiones, a naciones que construyen fronteras delimitadas a través de sus Estados, a la existencia de entidades que parecen perfectamente definidas y sobre las que se pueden marcar las distancias hasta el punto de poder marcar una cultura y otra. La existencia de tantas entidades diferentes y distantes ha supuesto pensar en que eso es la diversidad cultural: la existencia de diversas culturas, de diversas nacionalidades. No, no es esa la diversidad para estos autores. Bernard (2005) insiste en que “ese diverso no debe confundirse con otros equivalentes más comunes: lo diferente, lo plural, lo múltiple, lo variado, etc.” (Bernard, 2005, p. 30). La diversidad es diversidad y no la portan de manera particular los que vienen de fuera. La diversidad ya está entre los que están dentro (García Castaño, Rubio Gómez, & Fernández Echeverría, 2018).

La diversidad cultural enmarca un sin número de particularidades propias de cada contexto, permitiendo una estructura social en línea con las necesidades y expectativas en cada uno de los espacios en donde tienen lugar las distintas interacciones, desde las cuales, el ser humano direcciona su propia visión del mundo, según sus creencias, costumbres y tradiciones (Guzmán Muñoz et al., 2014).

Después de la segunda guerra mundial, tras la catástrofe causada por el deseo de exterminio de las personas pertenecientes a una cultura, uno de los primeros temas centrales, abordados por la UNESCO desde su creación, fue la necesidad de reconocer la importancia y la riqueza inherente a la diversidad cultural. Hoy en día, el interés se renueva frente a realidades inéditas generadas por las posibilidades de movilidad, tanto de las personas, como de los capitales, los productos y la comunicación a distancia, con ayuda de las tecnologías puestas a disposición del público en general hace apenas un par de décadas. El contacto con culturas lejanas nunca ha sido tan directo y tan

rápido como en la actualidad, tanto por medio de la televisión y de Internet, como por el gran impulso que se ha dado a la industria turística en el mundo y el impulso de las migraciones hacia los centros de desarrollo que ofrecen mejores condiciones económicas a personas de orígenes diversos y lejanos.

Por otro lado, los medios de comunicación han sido el vehículo con el que la cultura dominante de consumo y confort, vinculada a modelos de desarrollo económico cada día más injustos, se ha promovido e instalado en el mundo entero, recreando estilos de vida que rompen con las tradiciones de las generaciones anteriores. La reacción de los adultos, sobre todo de los grupos sociales y de las poblaciones que se sienten amenazadas, frente a estas situaciones, ha sido, en muchos casos, una retirada identitaria como estrategia defensiva que en ocasiones confluye en fundamentalismos religiosos y culturales que se han convertido en fuente de numerosos conflictos, en los que sólo se resaltan las diferencias entre los seres humanos, perdiendo de vista lo que tenemos en común como humanidad (Contreras & Cebada, 2010).

Se hace necesaria una revisión de lo que hoy, a principios del siglo XXI, significa la diversidad cultural y cómo puede contribuir al desarrollo sostenible que garantice el ejercicio de libertades y de los derechos humanos a todos los integrantes de las sociedades del mundo entero, fortaleciendo a su vez la cohesión social y la gobernanza democrática (UNESCO, 2001). En concreto, se ha establecido que

- Muchos estados consideran que la diversidad de culturas es parte del patrimonio común de la humanidad y tienen políticas o actitudes favorables a ella. Las acciones en favor de la diversidad cultural usualmente comprenden la promoción de culturas existentes.
- La diversidad cultural refleja la multiplicidad e interacción de las culturas que coexisten en el mundo y que, por ende, forman parte del

patrimonio común de la humanidad. Según la UNESCO, la diversidad cultural es “para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos”.

- La diversidad cultural se manifiesta por la diversidad del lenguaje, de las creencias religiosas, de las prácticas del manejo de la tierra, en el arte, en la música, en la estructura social, en la selección de los cultivos, en la dieta y en todo número concebible de otros atributos de la sociedad humana.
- La multiculturalidad implica la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio y puede entenderse como el reconocimiento del otro como distinto, pero no necesariamente implica el establecimiento de relaciones igualitarias entre los grupos. La historia muestra cómo se ha exigido a los otros desaparecer en tanto grupo cultural, ya sea por medio del etnocidio directo como por medio de modalidades menos violentas, aunque con el mismo objetivo; al respecto, destacan la asimilación y la integración como políticas adoptadas por los Estados nacionales frente a sus pueblos originarios.
- La diversidad cultural es difícil de cuantificar, pero un buen indicador es el cuantificar el número de lenguas habladas en una región o en el mundo como un todo.

Si, como hemos visto anteriormente, las culturas son internamente diversas, ¿por qué se habla generalmente de diversidad cultural sólo como consecuencia de la presencia de ciudadanos extranjeros en una sociedad? Nos interesa destacar aquí que la multiculturalidad no se deriva sólo de la presencia de inmigrantes, aunque este factor contribuye indudablemente a incrementarla. Siguiendo a Cohn-Bendit (1999, p. 269) nos preguntamos “¿una sociedad en la que no hubiera ni un inmigrante sería monocultural? No. Una sociedad, en

sí, siempre es, si es democrática, diversa”. Por lo tanto, la diversidad está presente en todas las sociedades y no sólo en las receptoras de inmigración. Por ello, “todos los seres humanos, vivan donde vivan, viven en un mundo multicultural” (García Castaño, Pulido Moyano, & Montes del Castillo, 1997, p. 71). Una vez dicho esto, es ahora nuestra intención centrar este análisis en las sociedades occidentales receptoras de inmigración, a las que normalmente hace referencia el término de sociedad multicultural, dado que éstas serán el contexto de nuestro trabajo. Es indudable que los procesos migratorios hacen que la diversidad cultural crezca exponencialmente dentro de una sociedad dada. En ocasiones, la diversidad puede provocar problemas de convivencia que se han convertido en algo relativamente frecuente en los países desarrollados, receptores de inmigración.

“Algunos expertos (Crull, 2015) describen la ciudad de Ámsterdam al igual que otras como Londres o Bruselas, como contextos de super-diversidad. Son ciudades de mayoría-minoría, en las que el antiguo grupo mayoritario se ha convertido en una minoría. En estas ciudades, actualmente los hijos de inmigrantes no se integran en el grupo mayoritario o *mainstream*, sino en una gran amalgama de grupos étnicos” (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 55).

1.2. Diversidad y desigualdad

La diversidad hace necesario para la vida en común el desarrollo de formas de organización. Esa organización bien puede traducirse en la idea de “gestión de la diversidad”. Y es aquí y ahora cuando aparece el término diferencia. Una de las formas de organización de la diversidad, de gestionarla, es estableciendo sistemas de diferenciación entre individuos y grupos (tanto interna como externamente). Es por ello por lo que hablamos de construcción de las

diferencias como las estrategias que se elaboran dentro de las relaciones como formas de organizar la diversidad constitutiva del grupo construidas las diferencias solo queda pasar al proceso de generar las desigualdades. El mecanismo en este paso es sencillo, basta con jerarquizar las diferencias para que se promueva la desigualdad discriminatoria (García Castaño, Rubio Gómez, & Fernández Echeverría, 2018).

Diversidad no es lo mismo que diferencia, diferencia no es lo mismo que desigualdad. Lo diverso es algo propio tanto de nuestros entornos como de nosotros mismos, independientemente de quienes o qué sea ese nosotros. (...) La diferencia tiene que ver con cómo se producen las relaciones teórico práctica con y de la diversidad y el proceso de legitimación y autoridad que se otorga a los sistemas de referencia que las fundan, orientan y regulan. Sobre la diferencia se articulan los procesos de alterización (...). Pero de la alterización no se sigue necesariamente la desigualdad, que es una práctica y representación de la dominación y de la distribución social dispar del poder, las libertades y autonomías, las decisiones, los saberes, los recursos, las oportunidades, los medios de vida (Ramírez, 2011, p. 597).

Diversidad, diferencia, desigualdad, conceptos muy diferentes pero que encierran laberintos semánticos y pilares desde los que se construyen dichos significados en ocasiones de dudosa estabilidad.

En la sociedad actual abunda la “desigualdad disfrazada de diferencia” (García Castaño, Granados, & Pulido Moyano, 1999, p. 17), llegando incluso a considerarse que “la diferencia es una construcción para justificar la desigualdad”. Las desigualdades se producen como consecuencia de la

jerarquización de las diferencias, no sólo de las culturales, sino también de las socio-culturales o económicas. Como ya recordó Dobzhansky (1978; citado por García Castaño, Granados, & Pulido Moyano, 1999, p. 24) “la igualdad o desigualdad entre los seres humanos no tiene nada que ver con la biología, sino con preceptos éticos”. La desigualdad, al contrario que la diversidad, está íntimamente relacionada con el racismo, ya que la aparición de éste (al menos en su forma actual, como luego veremos) se produce cuando se jerarquiza la diversidad, concibiendo a unos seres humanos como superiores a otros en función de su cultura. Como ya afirmó Lévi-Strauss (1971; citado por Carbonell, 1995b, p. 69), “el reconocimiento de la diversidad de culturas no entraña ningún peligro; el racismo surge cuando dicho reconocimiento deja paso a la afirmación de la desigualdad de esas culturas”. Es la desigualdad y no la diversidad la que está en el origen de los problemas y conflictos de las sociedades receptoras de inmigración. El reconocimiento de la diversidad cultural, en sí mismo sumamente positivo, puede desembocar en una situación de discriminación, si no está acompañado de igualdad de oportunidades socioeconómicas y de derechos jurídicos (Checa & Soriano, 1999).

La diversidad es un rasgo constitutivo de la realidad social que otorga a la humanidad numerosas expresiones culturales en torno a los modos de ser, de convivir, de pensar y de hacer. Se debe entender y valorar la diversidad como un fundamento para la convivencia, toda vez que es contraria a la marginación, a la segregación, a la homogeneización, a la discriminación y la intolerancia, todas ellas actitudes perversas que impiden o alteran la convivencia humana en la sociedad y la escuela (Boggino, 2008).

López (2002) afirma que “la cultura de la diversidad es la cultura de la cooperación, del respeto, de la solidaridad, de la justicia, de la libertad, de la ética y de la democracia” (López, 2002; citado por Boggino, 2008, p. 53).

De acuerdo con Goenechea (2004), se puede afirmar que la presencia de la diversidad cultural hace que sea necesario replantear en las sociedades occidentales actuales cuestiones como la cohesión social, el modelo de sociedad adecuado o la idea de ciudadanía, la función de la política, para que sea posible un diálogo entre culturas.

Sin embargo, rechazamos que el resultado de este diálogo deba ser una sociedad en la que las culturas se diluyan en lo que se ha llamado *melting pot*. Nos unimos desde aquí a aquellos autores que han criticado duramente esta idea de fusión cultural, tan predicada como alejada de las sociedades a las que se atribuye. Las otras dos respuestas son el multiculturalismo y el pluralismo cultural que vamos a ver a continuación. La opción que algunos autores consideran más adecuada es la del pluralismo cultural, definido como (Malgesini & Giménez, 1997, p. 255)

aquella ideología o modelo de organización social que afirma la posibilidad de convivir armoniosamente en sociedades grupos o comunidades étnica, cultural, religiosa o lingüísticamente diferentes. La diversidad existente no desaparece sino que se mantiene, se recrea. No desaparece ni por adquisición de la cultura dominante y abandono de la original (modelo asimilacionista) ni por surgimiento de una nueva cultura integradora de los aportes de las preexistentes (modelo de fusión).

Desde el pluralismo cultural se defiende y reivindica explícitamente el “derecho a la diferencia”. El segundo elemento esencial en el pluralismo cultural es el reconocimiento general de la igualdad de derechos y deberes.

Una de las conclusiones de la investigación de Todorov (2010) sobre las relaciones entre el yo y el otro, es que la justicia de esa relación está determinada por la medida en que se pueda considerar al otro como igual y

diferente a mí, al mismo tiempo. Cuando se asume únicamente la perspectiva que ve al otro como diferente, se corre el riesgo de concebirlo también como desigual, como inferior o superior, conllevando a una relación de colonialismo, supremacismo o discriminación, entre otros. Pero cuando el otro se ve solamente como igual, puede caerse en el asimilacionismo, desconociendo su propia identidad. Ambos extremos impiden un reconocimiento del otro como otro yo, es decir, como igual y diferente a mí.

1.3. De la diversidad cultural al pluralismo cultural

Wieviorka (1998) se hace una pregunta: “¿Cómo abordar el tema de las diferencias culturales en éste momento histórico?”, donde cada vez más las identidades están en movimiento, donde se vuelve a la identidad propia y se consiguen nuevas como un principio de adaptación y de renegociación con nuevas sociedades receptoras.

Desde mediados de los años noventa se ha asistido a un incremento gradual del interés sobre la diversidad cultural o multiculturalismo, evidenciado por el elevado número de investigaciones publicadas sobre esta temática. Hall (2006) declaró que multiculturalidad era un término cualitativo que describía características sociales y problemas de gobernabilidad presentados por cualquier sociedad en la cual diferentes comunidades culturales conviven e intentan construir una vida en común, al mismo tiempo que retiene algo de su identidad original. Por la confusión generalizada en el ámbito educativo fue necesario diferenciar y conceptualizar lo que se entiende por multiculturalismo y por interculturalidad.

Para Aguaded (2005), el término “multicultural” o “multiculturalismo” se refiere a la existencia de diferentes culturas que comparten un mismo espacio territorial y temporal. Es decir, hace referencia a la diversidad cultural

existente en las sociedades occidentales contemporáneas. Por el contrario, el modelo educativo intercultural europeo correspondía a una convivencia entre las diversas culturas para el enriquecimiento y el respeto recíproco.

¿A qué nos referimos, por lo tanto, cuando hablamos de multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad? ¿Qué significan estos términos? ¿Es lo mismo pluralismo cultural que interculturalidad? Y ¿cuál es la diferencia entre multiculturalismo e interculturalidad? Tratamos de dar una respuesta a estas preguntas interpretando multiculturalismo e interculturalidad como dos maneras dentro del pluralismo cultural. Después de unas primeras décadas en que la propuesta sociocultural pluralista de los años setenta significó elaboraciones y políticas multiculturalistas, desde finales de los ochenta han ganado terreno los planteamientos interculturalistas en campos tan diversos como la educación, la mediación, comunicación, trabajo social, filosofía, etc... Se puede ver el asunto de tres maneras diferentes. La primera es ver el pluralismo cultural como una categoría general de la sociedad democrática (pluralismo social, político, jurídico, etc...) y el multiculturalismo como un componente necesario por lo tanto complementario. Para otros el multiculturalismo es lo mismo que la interculturalidad y otra posición radicalmente distinta es la de Sartori que sostiene que el multiculturalismo es lo que es contrario a la sociedad pluralista y en su obra critica el multiculturalismo defendiendo el pluralismo. Comenzaremos por profundizar el significado de pluralismo cultural y en un segundo momento distinguir multiculturalismo e interculturalidad, haciendo también una comparación.

Para Giménez Romero (2003) pluralismo cultural concierne en primer lugar la presencia, coexistencia y simultaneidad de poblaciones con distintas culturas en un determinado ámbito o espacio territorial y social. Pero por pluralismo cultural se entiende también una determinada concepción de la

diversidad cultural y una propuesta sobre la forma legislativa, institucional, etc, en que debería abordarse en la práctica. Según Muñoz Sedano (2001) el pluralismo cultural, como ideología y como política, defiende todas y cada una de las culturas, su preservación y desarrollo allá donde estén los grupos culturales que las sostienen. La afirmación de la igualdad de valor de toda cultura se traduce en la certeza de que se puede asegurar la presencia de cada cultura sólo convalidando sus diferencias y particularidades con respecto a las demás.

Fernández (2005) sitúa históricamente el concepto ‘pluralidad cultural’ a partir de la segunda posguerra, pero reconoce su cumbre en el contexto internacional en los años 70. Siguiendo a esta autora, el pluralismo cultural implica que las minorías tienen el derecho a preservar su propia cultura e identidad grupal, derecho que es reconocido por diversos sectores sociales e institucionales como un valor positivo para la sociedad general. Señala la urgencia de que el Estado tome parte activa en la defensa de estos derechos de las minorías, así como en la formación de los ciudadanos para reconocer los efectos positivos de la diversidad étnica.

Ramírez Alvarado (2005, p. 265) sostiene que “el pluralismo cultural constituye una manifestación de voluntad política y social por la homogenización de derechos más allá de diferencias étnicas, de género, nacionalidad, orientación sexual, etc.”. El pluralismo cultural, desde este punto de vista del activismo ético-político, debe tener como finalidad la defensa de los derechos de las minorías y diferentes grupos sociales, la necesidad de preservar sus respectivas identidades culturales, y su integración y participación, en la vida democrática de sociedades cada vez más globalizadas. El objetivo principal es dar prioridad a valores universales que permitan la compatibilidad de las distintas formas culturales y de organización

social, promuevan la cohesión social y garanticen la unidad. El reto es el de consolidar un “interés común” que combine los intereses particulares sin representar la expresión de los requerimientos de los grupos dominantes.

La Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural (2001) titula su Artículo 2 “De la diversidad cultural al pluralismo cultural”. El mismo sostiene lo siguiente:

En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la integración y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz.

Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política a la diversidad cultural. El pluralismo no se puede separar de un contexto democrático y favorece los intercambios culturales y el desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública.

Esta expresión señala que el pluralismo cultural representa una noción superadora de la de diversidad cultural o aún, del multiculturalismo. Resalta el compromiso político, la acción concreta y el contexto democrático en el que adquiere sentido.

1.4. Interculturalidad

Vamos ahora a analizar el término interculturalidad y haremos después una comparación con el concepto de multiculturalismo.

Malgesini y Giménez (2000) señalan que las primeras formulaciones de la interculturalidad como propuesta de actuación surgieron vinculadas al campo

educativo. La Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural (2001) dice:

toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural; toda persona debe tener la posibilidad de participar en la vida cultural que elija y conformarse a las prácticas de su propia cultura, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales (art. 5).

Es probablemente hacia fines de 1980, ya en plena globalización, que se empiezan a usar las palabras “intercultural” e “interculturalidad”, aunque con distintos significados. Uno de ellos es la acepción literal que concierne, como ya se dijo, la relación entre culturas diferentes, otro es la creación de un nuevo espacio intercultural en cierta forma heterogéneo, otro más es la dinámica de relaciones de contacto propia del presente. En ese contexto, la interculturalidad tiene que ver con la forma y la dinámica del contacto en esta época, que ya no es asimilacionista y se quiere pluralista, en la que las culturas diferentes no se ven forzadas a adoptar los patrones y normas de la cultura mayoritaria. Esta interculturalidad, propia de la ideología del pluralismo cultural, supone respeto por las culturas diferentes, tolerancia, convivencia y comunicación intercultural sobre la base de la igualdad, para propiciar el diálogo entre culturas. En este contexto de interculturalidad en el que todos estamos implicados, la comunicación intercultural es una forma de contacto opuesta a la aculturación y a la fricción interétnica, es la forma comunicativa del pluralismo cultural y tiene lugar en el espacio de los derechos humanos a la diversidad cultural. En suma, y de acuerdo con sus distintos significados, interculturalidad puede ser entendida como: el contacto de hecho entre culturas, un nuevo espacio cultural, ideología, método, dinámica de las

relaciones entre diferentes culturas en un contexto pluricultural y o multicultural. El tema no es nuevo, sobre todo para la antropología, pero sí el cambio de terminologías, ideologías y situaciones contextuales, siendo así que interculturalidad debiera dar nombre a otra situación de contacto, no desigual sino igualitario de las diferencias, que se vincula con la ideología del pluralismo y el cultivo de las diferencias y sus derechos (Giménez Romero, 2003).

Interculturalidad es un término también muy popular actualmente tanto en las ciencias sociales como en la sociedad en general y se refiere a la dinámica de las relaciones que se instauran en el contexto de la diversidad cultural. La interculturalidad ha sido considerada como occidental y eurocéntrica, así como inscrita en la lógica de una cultura científica en la que cada disciplina (pedagogía, literatura, política, sociología, filosofía, entre otras) la define y clasifica desde su perspectiva, dándole matices muy diferentes. Para algunos autores lo intercultural tiene que ver con prácticas culturales y modos de vida concretos de las personas que se ponen en relación, en el sentido de que el campo de lo intercultural no está fuera de nosotros, sino que estamos involucrados en él, y éste es el espacio que se va creando mediante el diálogo y la comunicación entre culturas.

El mecanismo que pone en acción la interculturalidad, que se piensa como la forma más desarrollada del diálogo de las culturas y las civilizaciones, es el *diálogo intercultural*. Como declara Giménez Romero (2003), un tópico que ha ocupado a distintos estudiosos de la interculturalidad es el de la *comunicación intercultural*. La competencia comunicativa intercultural consiste en una habilidad comunicativa genérica que nos permite a todos ser flexibles, no dogmáticos y abiertos en la adaptación al reto de las interacciones interculturales; esto es, no restringir las nuevas experiencias a categorías

preconcebidas y rechazar el etnocentrismo. Esta comunicación debe promover una reflexión crítica sobre nuestros valores y cultura y actitudes sin prejuicios hacia la diferencia y es fundamental conseguir información sobre la historia, valores, instituciones y sistemas conductuales de la o las otras sociedades. Con la adquisición de competencia cultural sobre el “Otro” se posibilita la interculturalidad y se destruyen los estereotipos y prejuicios negativos que suelen ser producto de la ausencia o mala calidad de la información acerca de los estilos de vida de los otros culturales con los que se convive.

1.4.1. Multiculturalismo e interculturalidad

Como hemos dicho antes, nos proponemos hacer una comparación entre multiculturalismo e interculturalidad para entender bien el significado de estas palabras. Multiculturalismo e interculturalidad tienen distintos significados, aunque ambos aluden a contextos de pluralismo cultural en su sentido descriptivo. No se dispone de una comparación sistemática entre ambos enfoques. Las posiciones oscilan entre el desconocimiento de la diferencia y la afirmación de la interculturalidad como progresista en esencia en contra de la naturaleza funcional del multiculturalismo.

Sin embargo, siguiendo la opinión de Cruz Rodríguez (2012) puede decirse que entre ambos existen semejanzas y diferencias. Ambos promueven la igualdad entre culturas partiendo de una concepción procesual de las mismas, rechazan la neutralidad del Estado frente al pluralismo cultural y comparten la necesidad de derechos diferenciados en función del grupo para lograr la justicia entre culturas. No obstante, el interculturalismo tiene horizontes normativos más ambiciosos. Mientras el multiculturalismo apuesta por la tolerancia y la coexistencia entre culturas, el interculturalismo defiende el respeto, la convivencia, el diálogo y el aprendizaje mutuo. Además, el

multiculturalismo mantiene una concepción formal de la justicia cultural basada en el reconocimiento de derechos, en tanto que el interculturalismo defiende una justicia sustancial que articula la justicia cultural con la justicia social.

Vamos a ver detalladamente cuales son las similitudes y las diferencias según Cruz Rodríguez (2012). “La primera similitud es que ambos enfoques se ponen como objetivo lograr la igualdad entre culturas partiendo de una concepción dinámica de las mismas, aunque por caminos distintos” (p. 42). Para Kymlicka, dado que los individuos pueden equivocarse, “es necesario evaluar racionalmente las concepciones del bien a la luz de nuevas experiencias o nueva información” (Kymlicka, 1996, p. 118). Ello significa que “los individuos pueden elegir los valores que consideren mejores, tanto dentro de su propia cultura, como en otras culturas” (Kymlicka, 1996, pp. 145-149). Esto lleva a una concepción dinámica o procesual de la cultura. El interculturalismo comparte esa concepción ya que denota “una relación simétrica y de reconocimiento mutuo” entre culturas (Blaser, 2007, p. 15). Según Tubino (2004a, p. 155) “la interculturalidad es intrínseca a las culturas, porque las culturas son realidades situacionales, sujetos dinámicos, históricos, que se autodefinen por sus relaciones con los otros”.

“Una segunda similitud entre ambos enfoques es su rechazo a la neutralidad del Estado frente al pluralismo cultural” (Cruz Rodríguez, 2012, p. 43). “El enfoque intercultural también objeta la neutralidad del Estado frente al pluralismo, pero por razones distintas, no basadas en la distinción entre culturas mayoritarias y minoritarias, sino entre culturas dominantes y subalternas” (Cruz Rodríguez, 2012, p. 43). Si analizamos las diferencias resalta que el multiculturalismo defiende la tolerancia y la coexistencia entre culturas. La tolerancia significa “soportar lo diferente” (Tubino, 2003, p. 2).

En consecuencia, las culturas pueden coexistir, pero sin convivir. La tolerancia no supone necesariamente el diálogo o intercambio entre culturas, necesarios para ese reconocimiento de la otra cultura como igual y diferente. Pensar la otra cultura como igual y diferente a la propia, implica una forma de reconocimiento distinta, donde las relaciones y el aprendizaje con ese otro se consideran como un bien en sí mismo y como algo deseable (Cruz Rodríguez, 2012).

En cambio, la interculturalidad apuesta por ir más allá, para construir el respeto, la convivencia, el diálogo y el aprendizaje mutuo. “El enfoque intercultural comparte el ideal de la igualdad entre culturas, pero le añade la necesidad del diálogo y el aprendizaje recíproco entre ellas. Las relaciones y el aprendizaje entre culturas son inevitables, pero se han producido en condiciones de desigualdad, llevando al colonialismo, el asimilacionismo o la discriminación, entre otros” (Cruz Rodríguez, 2012, p. 44). Por lo tanto hay que llevar a cabo estas relaciones en condiciones de igualdad (Estermann, 2010). Los seres humanos comparten muchos aspectos, lo que permite el diálogo (Ramón, 2009), en medio del cual se pueden poner en discusión sus propios valores y principios, así como comprender los del otro. En estos términos y de acuerdo con Tubino (2003, p. 10) “reconocer al otro es respetar su autonomía, es percibirlo como valioso”. De acuerdo con Walsh (2009), la interculturalidad apuesta por la desaparición de toda desigualdad entre culturas, es “el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad” (2009, p. 14). Siguiendo la opinión de Tubino (2005, p. 14), “el multiculturalismo trata de producir sociedades paralelas, mientras la interculturalidad busca producir sociedades integradas y relaciones simétricas entre culturas”.

La otra diferencia es que el multiculturalismo apuesta por una justicia formal que garantiza la igualdad de oportunidades entre los individuos sin importar su pertenencia cultural. En contraste, la interculturalidad defiende una justicia sustancial, que empieza por preguntarse por las condiciones del diálogo entre culturas y plantea la necesidad de atacar las causas socioeconómicas de la desigualdad entre ellas. De esa forma, articula la justicia cultural o el reconocimiento. Una cultura subordinada puede mantener su especificidad sin que ello implique una relación equitativa con otras culturas. Una relación justa implica reconocer la otra cultura como igual y diferente a la cultura propia de forma simultánea (Cruz Rodríguez, 2012). Según Viaña, Claros & Sarzuri (2009, p. 7) “la convivencia entre culturas en términos igualitarios no es un problema de voluntad subjetiva sino también de constricciones estructurales, políticas, económicas y sociales, que condicionan tales relaciones”.

Para Walsh (2006, 2009) la interculturalidad implica cambios estructurales. No se limita a tolerar la diferencia sino que implica profundas transformaciones y distribución del poder político y socioeconómico. Además, requiere cambios estructurales orientados a atacar las causas políticas y económicas de las desigualdades en las relaciones entre culturas, no sólo el reconocimiento de las diferencias (Cruz Rodríguez, 2012).

“En fin, multiculturalismo e interculturalidad no necesariamente son enfoques excluyentes. Por el contrario, pueden ser complementarios, dado que varios elementos del multiculturalismo, empezando por la necesidad de derechos diferenciados en función del grupo, son necesarios –aunque no suficientes– para realizar los ideales del interculturalismo” (Cruz Rodríguez, 2012, p. 45).

“Sin embargo, ambos enfrentan límites para responder al doble problema de la justicia entre culturas y la defensa de los derechos humanos individuales” (Cruz Rodríguez, 2012, p.52). La interculturalidad sólo es posible si se

abandona la ambición de universalidad de una cultura particular. Como indica Panikkar (2006, p. 130), “la creencia en la universalidad de los propios contenidos culturales es la esencia del monoculturalismo y lleva al colonialismo. La interculturalidad se encuentra a mitad de camino entre la absolutización de una cultura y la incomunicación absoluta entre ellas”.

La perspectiva intercultural apuesta por la construcción colectiva de una cultura común a distintas culturas. A diferencia de la perspectiva multicultural, que considera que la cultura pública es la de la cultura mayoritaria, la interculturalidad propone la construcción de un espacio neutro y abierto a las diferencias donde puedan someterse a la deliberación los problemas comunes a las culturas sin que se impongan unilateralmente criterios monoculturales (Cruz Rodríguez, 2012, p. 47).

La igualdad entre culturas es una propiedad previa del diálogo, pero también hace falta crear una cultura pública común (Tubino, 2008). Una crítica podría afirmar que así termina por provocar un mestizaje que disuelve la particularidad de las culturas. Sin embargo, este razonamiento no es correcto pues la especificidad de una cultura solo puede definirse por la relación con otra u otras (Walsh, 2009). Para que existan culturas diferenciadas deben estar en relación y para que una de ellas no asimile a las otras esa relación debe ser igualitaria (Cruz Rodríguez, 2012). Según Ramón (2009, p. 135), “el producto de los intercambios entre culturas no es una síntesis última, sino múltiples y permanentes que recrean las culturas”. No se pretende eliminar las diferencias culturales ni formar identidades mestizas, sino favorecer una interacción dialógica (Walsh, 2009).

1.5. Raza, etnia, grupos étnicos y minorías étnicas

Las diferencias entre los seres humanos son tan numerosas que no es posible identificar un grupo racial determinado por medio de un preciso y único tipo biológico. Como constata Martínez (1994, p. 3) “la constante referencia a características fenotípicas (sobre todo al color de la piel) como forma de división natural de la población denota un proceso de construcción social que anclado en lo manifiesto enmascara las relaciones de dominación entre los grupos”.

El término raza surgió durante el siglo XVI y se utilizaba para significar una relación de parentesco familiar entre individuos. Con posterioridad la palabra empezó a ser empleada para indicar grupos de seres humanos más amplios a los que la atribución de un rasgo físico común justificó que se les considerase como una totalidad. Se incorporaron a los rasgos físicos otros de distinta naturaleza: los rasgos sociales y culturales. La emergencia de la idea de la raza supone la aparición de una importante variación teórica en la consideración de los grupos humanos, o sea la existencia de una jerarquía biológica. La biología no apareció hasta el siglo XVIII, con aportaciones de pioneros como Buffon y Linneo. Este último dividió la humanidad en seis razas (salvaje, americana, europea asiática, africana y monstruosa). Por su parte, Blumenbach, fundador de la antropología física, distinguía cinco razas (blanca, negra, amarilla, cobriza y malaya). Durante la Ilustración todos los grandes pensadores –a excepción de Rousseau- defendieron una teoría racial que distinguía entre europeos y no europeos.

El concepto de raza ha servido históricamente para mantener los privilegios, sobre todo económicos, de los grupos dominantes. La raza es una construcción de la realidad, en la que se han mezclado diferentes componentes, rasgos físicos, costumbres, hábitos sociales, peculiaridades lingüísticas, a los que se ha atribuido un carácter biológico (García Martínez & Sáez Carreras, 1998).

Como dice Alegret (1992, p. 101) “no es la raza que crea la desigualdad sino al contrario es la desigualdad la que crea las razas humanas mediante la ideología y la praxis racista”.

La revista antropológica británica *Man*, en 1951, sostenía que la raza era un mito y proponía que se sustituyese “raza” por “grupo étnico”, para no desvirtuar el verdadero sentido biológico de “raza”, enfatizando el carácter fraternal de la humanidad. Y así la idea de raza ha retrocedido gracias a las políticas humanitaristas y antiracistas de la UNESCO y la raza ha sido sustituida por grupo étnico y este por etnicidad.

La etnicidad es uno de los modos de identificación social con un determinado grupo a partir de características de tipo cultural, físico, lingüístico, etc. Se trata de una forma de identificación que es relacionada frecuentemente con la identificación racial. Etnias y razas se confunden. Aunque con diferencias de matiz entre sí, tanto el Diccionario de la Real Academia Española como el Diccionario de uso del español recogen tres acepciones del término étnico en español, que podemos englobar como sigue 1) perteneciente a una nación, raza, etnia o pueblo; 2) en gramática gentilicio (aplicado a nombres y adjetivos) y 3) como gentil, idólatra, pagano.

En el siglo XIX se asiste a un importante cambio, pues comenzó a usarse predominantemente en relación con las características raciales. El término etnia se deriva de la palabra griega “ethnos” (pueblo) y según el Diccionario de la Real Academia se refiere a una “comunidad humana definida por afinidades raciales, lingüísticas, culturales, etc ...”. Dentro de las ciencias sociales, el término minoría étnica o grupo étnico tiene mayor riqueza y vigencia, y está referido a la especialidad cultural y modos peculiares de vida de ciertos grupos, que presentan determinados rasgos culturales diferenciales de la sociedad global en la que viven y de la cual también forman parte. En este

campo semántico, lo que se enfatiza es la diversidad cultural del grupo, en contraste con la cultura dominante; esta diversidad puede estar fundada en diversas singularidades, como la raza, la lengua, la religión, el territorio, la nacionalidad, etc. En este sentido, se habla de grupos étnicos, como una agrupación de personas con lazos comunes de nacionalidad, cultura, raza, religión o tradición histórica.

Según Malgesini & Giménez (1997) el grupo racial se define por aquellos rasgos físicos, biológicos o fenotípicos, transmitidos genéticamente y compartidos por una determinada población (o que le son atribuidos). En contraste, el grupo étnico se definiría por un conjunto de rasgos culturales, esto es, transmitidos generacionalmente a través del aprendizaje social y la socialización.

Sin embargo, esta contraposición entre raza y etnia a partir de la separación entre lo biológico y lo cultural no está en absoluto clara. Los grupos étnicos son 1) grupos sociales o comunidades socioculturales; 2) configurados social e históricamente; 3) que forman parte de una sociedad mayor en la que interactúan con otros grupos étnicos de los cuales se diferencian; 4) cuyos miembros comparten, en forma dinámica y cambiante, ciertos rasgos culturales, físicos, lingüísticos o religiosos, así como un determinado tipo de organización; 5) pudiendo ser esos rasgos o características bien asumidos como tales o bien adjudicados por otros; 6) estando conformados por la estructura de relaciones con otros grupos; 7) y teniendo en todo caso conciencia de la pertenencia o adscripción al grupo (identidad étnica) (Barth, 1976; Cohen, 1978; Kottak, 1994).

Y el término de minoría étnica añade una connotación substantiva, que lo distingue de la simple significación numérica de “minoría” o de la singularidad cultural de “grupo étnico”; y esta connotación significativa es la

relación asimétrica de poder que tiene la llamada “minoría étnica” frente a la sociedad dominante.

La categoría de minoría étnica presupone la de grupo étnico, pero supone algo más. Partimos de que toda minoría étnica es un grupo étnico, pero no todo grupo étnico constituye una minoría étnica. Parece haber consenso entre los autores en que la subordinación, marginación o subalternidad es el rasgo esencial en la definición de las minorías. La definición ofrecida por Wirth en 1948 es ya clásica: “podemos definir una minoría como un grupo de gente que, debido a sus características físicas o culturales, son separados de los otros miembros de la sociedad en la que viven por el trato diferencial y desigual que reciben y que, por lo tanto, se contemplan asimismo como objetos de discriminación colectiva”.

La existencia de una minoría en una sociedad implica la existencia del correspondiente grupo dominante con status social más alto y con mayores privilegios. En su Diccionario de Antropología, Seymour Smith entiende minoría, en el sentido más general, como “un grupo marginal o subordinado, que puede ser definido en términos raciales o étnicos o en términos de algunas características especiales” (1992, p. 192).

En consecuencia, si lo étnico enfatiza la diversidad cultural, el semantema “minoría étnica” sólo cobra su plena significación en la posición subordinada dentro de la estructura relacional de los grupos de la sociedad global, y en la que las personas de la minoría étnica son discriminadas, social, política, económica o ideológicamente. Por lo tanto, el hecho objetivante de la diversidad de la raza, de la cultura, de la lengua, de la religión o del territorio, no basta por sí solo para la formación de una etnia o grupo étnico, estos datos son objetivos y substantivos, pero no generan necesariamente “grupos” o “comunidades” étnicas.

La etnicidad y la formación de una etnia es una construcción social-simbólica-histórica y, por lo tanto, variable y socialmente artificial; debe construirse dialécticamente un “nosotros” frente a un “vosotros”, deben considerarse y ser considerados como distintos, deben tomar conciencia de una *communitas* solidaria de iguales. Las diferencias entre “blancos” y “negros” es algo entitativo y objetivo, es un dato independiente de la conciencia ideológica de los individuos; pero la construcción de grupo étnico o “minoría racial” con unas relaciones asimétricas entre blancos y negros, en que éstos sean discriminados, es un fenómeno social, y por lo tanto no natural, no objetivo y no entitativo en el análisis de grupos y etnias, no debemos considerar la etnicidad como un dato substancialmente dado para siempre, sino como un proceso histórico que debemos situar dentro de una cultura determinada y de un sistema productivo específico (Conill Sancho, 2002).

1.5.1. Los componentes del racismo

A partir de la segunda guerra mundial uno de los objetivos de los estados miembros de la comunidad europea ha sido luchar contra el racismo y la xenofobia. En este contexto las nociones de “ser” y de “identidad” representan un reto. Su significado en un mundo que cambia continuamente y con límites flexibles necesita una redefinición ya que están insertados en el contexto de la globalización (Woodrow et al., 2019).

Como afirman Malgesini & Giménez (1997), el racismo es un fenómeno complejo y hay no cientos, sino miles, de definiciones y matices. Tras revisar numerosas definiciones de racismo, aportadas por antropólogos, psicólogos, sociólogos y otros especialistas, observamos que el racismo es la doctrina que postula la existencia de razas humanas, que diferirían entre sí por determinadas características físicas hereditarias (color de la piel, forma del

cráneo, cabello, ojos, etc.) que, a su vez, determinarían las capacidades y el comportamiento de los individuos. En consecuencia, las diferencias en las formas de civilización de cada comunidad humana se explicarían por aquellas características innatas. Definido de esta manera, el racismo sería sencillamente una teoría científica falsa. A pesar de ello, sigue bien presente en el lenguaje y en las relaciones sociales. El proceso suele ser siempre el mismo: se desvaloriza a un grupo social en función de alguna de sus características reales o imaginadas y ya tenemos la justificación para discriminarle.

Siendo este el proceso habitual, se entiende bien que en la construcción y el mantenimiento del racismo jueguen un papel relevante los medios de comunicación, la llamada cultura popular (la publicidad, la música, el cine...), los líderes de opinión (políticos, tertulianos, “famosos” en general...) y, por supuesto, las instituciones educativas (Besalú & Vila, 2007).

Además, el racismo, la justificación de la desigualdad por razones étnicas o culturales, la deshumanización del otro, la legitimación de la hegemonía y el dominio de Occidente están en la base de la cultura occidental e impregnan nuestra visión de las cosas, de las personas y del universo entero, y condicionan nuestros comportamientos y actitudes. En la actualidad, estas percepciones y actitudes también se dan, aunque suelen utilizar estrategias más sutiles: la autorrepresentación positiva de lo nuestro frente a lo otro; la exculpación y la negación del propio racismo; la presentación del otro a través de rasgos sospechosos o negativos; la culpabilización de la víctima, etc.

Memmi afirma que “el racismo consiste en la valoración de diferencias biológicas, sean estas reales o imaginarias, en beneficio de quien hace la definición y en desmedro de quien es sujeto de esa definición, con el fin de justificar hostilidad (social o física) y agresión” (Memmi, 2000).

De acuerdo con Besalú & Vila (2007) el racismo no es, en el fondo, un fenómeno psicológico, ni una creencia simplemente ilógica y acientífica; el racismo es algo más que estereotipos y prejuicios, que afirmaciones equivocadas o sesgadas: es un fenómeno profundamente ideológico, que existe y permanece porque resulta sumamente útil para justificar actitudes violentas, situaciones de explotación económica y social, el mantenimiento de privilegios por parte de unos pocos en virtud de su pertenencia nacional o étnica y la marginación de determinados colectivos. Taguieff afirma que

pese a medio siglo de condena unánime, el racismo no ha desaparecido. Se ha metamorfoseado, al punto de ser en ocasiones irreconocible. Se planetarizó en muchos sentidos. Por lo mismo, tomó un aire de banal normalidad. Su especificidad escandalosa y fuerte, ligada a situaciones de excepción muy visibles, pareciera haberse borrado. Diluido. Identificado un poco por todos lados, en toda pasión negativa (odio, desprecio, resentimiento), en toda discriminación y en toda forma de exclusión, en todo exterminio de masas -interpretadas espontáneamente como "genocidio", por lo tanto, como realización planificada de un programa político racista- el racismo se ha convertido en un término conceptualmente vago, que da la impresión de formar parte del paisaje. El Mal absoluto se convirtió en Mal ordinario (1991, p. 3).

Ahora definiremos brevemente algunos términos relacionados con el racismo, sobre los que en ocasiones existe un gran confusión, entre los que cabe destacar los conceptos de etnocentrismo y xenofobia. Posteriormente nos adentraremos en el concepto de racismo, analizando sus distintos componentes (prejuicio, estereotipo y conducta discriminatoria).

A) Alaminos, López y Santacreu (2010) afirman que el etnocentrismo es un término muy relacionado al racismo y como concepto teórico tiene su origen a partir del estudio de los comportamientos y las formas de relación entre grupos (Sumner, 1906). Se trata de un fenómeno social que puede manifestarse en cualquier conjunto de individuos e implica la distinción entre la pertenencia o no al propio grupo, la consideración como superior de la forma de vida del mismo y la discriminación entre grupos (Sharma et al., 1995). Aguilera (2002) define el etnocentrismo como la actitud de un grupo que consiste en considerar que se tiene un puesto central respecto a los otros grupos, valorando de modo más positivo sus propios logros y particularidades que los de los diferentes.

El etnocentrismo ha sido evaluado en dos vertientes, según se considere su función social y cultural. El enfoque positivo del etnocentrismo destaca que mantiene la cohesión social y la lealtad a los principios en el grupo (Alaminos, López y Santacreu, 2010). Según autores como Caruana (1996) o Luque Martínez et al. (2000), el etnocentrismo constituye una pauta de referencia para conservar la cultura, la solidaridad, la lealtad, la cooperación, la defensa y la supervivencia del grupo. La visión negativa enfatiza como el etnocentrismo radical puede conducir a actitudes y fenómenos como el nacionalismo violento o el racismo (Aguilera, 2002).

El racismo se ha definido tradicionalmente como un “proceso de marginalizar, excluir y discriminar contra aquellos definidos como diferentes sobre la base de un color de piel o pertenencia grupal étnica” (Wetherell, 1996, p. 178). Si bien debe tenerse en cuenta que en ocasiones el racismo es más clasismo que mero rechazo de naturaleza étnica (Colectivo IOÉ, 1998; Díez Nicolás, 2005) o puede tener motivos culturales (Van Dijk, 1987; Solé et al., 2000; Chacón, 2005), no es menos cierto que otros autores concluyen que “la base para el

prejuicio racial y de la discriminación” sigue siendo el origen étnico, dependiendo en todo caso del grado de disimilaridad étnica y cultural de la población inmigrante respecto de la autóctona (Brücker et al., 2002, p. 123). Por su parte, para autores como Giner et al. (1998, p. 277), el etnocentrismo y la xenofobia pueden considerarse dos caras de la misma moneda,

el etnocentrismo es una actitud que considera el mundo y a los otros desde el prisma de la propia etnia y cultura. (...). Es, por lo tanto, un proceso básico para cimentar la solidaridad identitaria del colectivo y a la vez establecer diferencias y desigualdades respecto al otro: el extranjero, el inmigrante.

De esta forma, el etnocentrismo definiría un racismo simbólico con estrategias sutiles de representación, defensa de valores morales tradicionales y con cierto resentimiento hacia los favores obtenidos por los “otros”, y esto a la vez que se mantienen las formas en muchos casos (Solana, 1999). Esta transformación argumental del etnocentrismo en xenofobia puede producirse como consecuencia del cambio social, donde, como afirman Giner et al. (1998, p. 277), “la confluencia de los valores etnocéntricos con los intereses del poder económico y político contribuye a justificar cualquier acción impositiva: el colonialismo, la imposición lingüística, así como la actitud ideológica estigmatizante: la xenofobia y el racismo”.

El etnocentrismo supone un fenómeno en el cual se mezclan tanto elementos racionales como elementos afectivos. En este sentido, por etnocéntrico cabe entender “todo lo relativo no sólo a la propia etnia - concepto por lo demás muy discutido -, sino más bien al grupo de identificación psicosocial” (Fierro, 1987, p. 158). Así, el etnocentrismo tendría su base en una actitud psicológica antigua que aparece en los individuos ante una situación inesperada y que consiste en repudiar las formas culturales que son diferentes y alejadas de otras

más cercanas y con las cuales éstos se identifican (Aguilera, 2002). En efecto, una dimensión clave en el estudio de la xenofobia es el temor a la pérdida de la homogeneidad cultural, en virtud del cual el inmigrante pasa a percibirse como amenaza (Cea D'Ancona, 2009).

B) La xenofobia se entiende como “odio, hostilidad o repulsión hacia los extranjeros” (Carbonell, 1995b, p. 67), entendiendo extranjero en sentido amplio, como todo individuo que no pertenece a mi grupo de referencia. La xenofobia forma parte muy frecuentemente de la organización psíquica que se construye durante la socialización de la persona. Existe en la mayoría de las culturas, pudiendo considerarse que el rechazo del otro, del distinto, del diferente ha sido una constante en la historia de las relaciones entre los pueblos. La xenofobia se alimenta de prejuicios nacionales que son históricos y culturales.

Tanto la xenofobia como el racismo tienen como primera consecuencia la discriminación del otro y su segregación como un sujeto absolutamente diferente (Cisneros, 2001). La xenofobia se puede considerar por tanto la reacción fóbica de grupos sociales ante la presencia de otros que no comparten su origen, y que las leyes no son más que el reflejo de esa fobia cultural y no a la inversa. La xenofobia es el rechazo expresado a través de prejuicios en contra de todo aquél extranjero, teniendo en cuenta que los prejuicios son convicciones sin fundamento, con desconocimiento de los hechos, que desencadenan fácilmente la discriminación. Es más, se puede afirmar con certeza que la xenofobia o rechazo a los extranjeros precisamente se materializa, en su mayoría, mediante acciones u omisiones discriminatorias en perjuicio de los mismos (Miroslava, 2005).

En algunos estudios (Portera, 2005, 2007) destaca un fenómeno que Portera llama “xenofilia” y se refiere a la hiper identificación que se hace de los

extranjeros. Se junta a estos riesgos los peligros puestos por el aumento de un extremo nacionalismo en los últimos años.

Estos fenómenos y el del racismo tienen en común que son manifestaciones, a distintos niveles, de la intolerancia. Tradicionalmente se distinguen tres componentes dentro del racismo: el estereotipo, el prejuicio y la discriminación. De acuerdo con Jiménez y Goenechea (2014) construimos nuestra identidad a partir de las pertenencias grupales y comparando nuestro grupo con los otros y así cuando nos ponemos en competición con otro grupo estamos discriminando, atribuyendo categorías sociales que no tienen ningún referente objetivo. De tal manera se crean unos estereotipos, o sea imágenes mentales de alguna categoría de personas compartidas por un gran número de personas. Los estereotipos suelen ir acompañados de prejuicios, de una predisposición favorable o desfavorable hacia un miembro de la categoría en cuestión sin haber tenido una experiencia anterior en la que basar ese dicho juicio.

Los estereotipos son creencias mantenidas de individuos o grupos sobre grupos o individuos, creadas y compartidas. Generalizaciones inexactas y mantenidas sin una base adecuada. Formas erróneas de pensamiento que no coinciden con la realidad. Es también la tendencia a atribuir características generalizadas y simplificadas a grupos de personas en forma de etiquetas verbales. Los estereotipos se consideran el componente cognitivo de una actitud particular y se elaboran a partir de mecanismos cognitivos que simplifican la realidad, por razones de economía del esfuerzo mental y por ello presentan el peligro de la distorsión. El estereotipo como creencia puede llevar al prejuicio como actitud y puede producir discriminación como comportamiento (Goenechea, 2004). Todos los sujetos crean y utilizan estereotipos. No se puede funcionar sin ellos.

La creación de estereotipos acompaña al proceso por el cual todos los humanos llegan a ser individuos y tiene que ver con las primeras etapas del desarrollo. Los estereotipos resultan y dan respuesta a inestabilidades que pueden derivar de la percepción del mundo. Existe una gran variedad entre ellos y podemos distinguir unos que denominaríamos buenos y otros negativos o malos.

La palabra prejuicio proviene etimológicamente del latín *praejudicium*, que significa juicio previo o decisión prematura, es decir ideas que traducen la forma en que percibimos a los demás, que se basan en apreciaciones emotivas y la mayoría de las veces, no fundamentadas. Los prejuicios pueden ser “positivos” (por ejemplo, cuando un ciudadano de un país admira al de otro Estado, por considerar que las personas de esa otra sociedad tienen mucho dinero, o porque son muy trabajadoras o inteligentes). Los prejuicios negativos se dan cuando asociamos rasgos negativos a miembros de otras etnias o nacionalidades (suciedad, promiscuidad, vagancia, baja escolaridad, alimentación a base de “bichos raros”, etc.) (Soto Acosta, 2010). El prejuicio –una de las dos manifestaciones del racismo y elemento que está en la base misma de diferentes formas de intolerancia- no es algo pasajero en individuos o grupos, algo que se puede aplicar hoy y que mañana se desecha y pasado mañana se vuelve a emplear. El prejuicio es resultado de un tipo de pensamiento, de un mecanismo cognitivo mediante el cual aprendemos las cosas, y está directamente asociado con el estado de salud mental de la persona que lo utiliza. En efecto, como apunta Giddens (1997, p. 290):

El prejuicio opera principalmente, mediante el empleo del pensamiento estereotipado. Todo pensamiento implica categorías por medio de las cuales clasificamos nuestra experiencia. Algunas veces, sin embargo, estas categorías son, a un tiempo, rígidas y

deformadas. Por ejemplo, una persona puede tener un punto de vista sobre los negros o los judíos que se base sobre unas ideas escasas, pero firmemente sostenidas, en cuyos términos interpretan la información sobre los encuentros con ellos

El acto de estereotipar está a menudo estrechamente ligado al mecanismo psicológico de la transferencia. En la transferencia, los sentimientos de hostilidad o cólera se dirigen contra objetos que no son el origen real de esas ansiedades. Las personas desahogan su antagonismo contra los chivos expiatorios, culpados por cualquiera que sea la fuente de sus problemas.

La creación de chivos expiatorios es frecuente en circunstancias en las cuales agrupamientos étnicos excluidos entran en competencia unos con otros por beneficios económicos. Los implicados en ataques a los negros, por ejemplo, se hallan con asiduidad en una posición económica similar a ellos. Culpan a los negros por sufrimientos cuyas causas reales radican en otra parte (Giddens, 1997, pp. 292-293).

Precisamente el pensamiento estereotipado es uno de los rasgos de lo que el psicólogo alemán Adorno denominó “personalidad autoritaria”. Los individuos que tienen tal tipo de personalidad, además de operar con estereotipos, poseen un conservadurismo social (es decir, se oponen al cambio); experimentan una necesidad de que existan jerarquías, siendo ciegamente sumisos ante sus superiores y abiertamente despectivos hacia los subalternos; piensan que la fuerza física es necesaria en una sociedad; manejan actitudes sumamente rígidas, vale decir que no son flexibles; experimentan sentimientos de hostilidad, de agresividad, de ansiedad, y de desconfianza hacia el prójimo. Varias de estas características tienen que ver con el tipo de socialización que sufrió el individuo: muchos adultos autoritarios fueron niños

y adolescentes cuyos padres no le transmitieron cariño directo y más bien fueron en extremo disciplinarios con ellos (Grawitz, 1983, p. 31; Giddens, 1997, pp. 293-294). La personalidad autoritaria es el prototipo del individuo intolerante.

La dimensión del prejuicio moderno constituye una serie de actitudes que supera la tradicional separación entre posiciones racistas y no racistas, ya que la discriminación puede asumir múltiples gradaciones y se puede referir cada vez a distintos ámbitos de la vida social (Zanier, 2001).

Además del prejuicio, la otra manifestación del racismo es la discriminación, es decir, cuando la idea negativa que tenemos acerca de una persona se traduce en un acto real que la perjudica. Muchas personas creen que los prejuicios y las discriminaciones se originan en verdades; es decir, que, si creemos por ejemplo que los judíos son avaros, es porque efectivamente lo son. Ese razonamiento evita formularse la pregunta que necesariamente tendría que hacerse un buen pensante: ¿Verdaderamente puede aplicarse una característica a todos los miembros de un colectivo? Aunque haya conocido a algún judío avaro, ¿Puedo afirmar que todos lo son? Por lo tanto, ¿qué situaciones concretas están en el origen de que una etnia se comporte de una determinada manera y no de otra?

Cualquier discriminación supone la doble articulación de un acto de diferenciación y un ejercicio de exclusión. Un acto de diferenciación implica la clasificación de una persona o colectividad de tal manera que la distingue claramente de otras personas o colectividades. El otro aspecto para que se produzca una discriminación es la exclusión. Se requiere que la diferenciación se encuentre asociada a un ejercicio de exclusión para que se produzca una discriminación. El ejercicio de exclusión abarca el rechazo, la negación y el desconocimiento de quien es objeto de discriminación.

No debe perderse de vista que la insistencia en distinguir entre diferentes tipos de discriminación dependiendo del anclaje concreto sobre el que se ejerce, no significa que estas discriminaciones se presenten de manera aislada. Al contrario, en muchas ocasiones nos encontramos con amalgamas de discriminaciones que se articulan y refuerzan mutuamente. Discriminaciones de orden racial se encuentran frecuentemente asociadas a las discriminaciones de clase, lingüísticas (formas de hablar) o geográficas (quienes son discriminados provienen generalmente de regiones marginalizadas y subalternizadas). Esto se debe a que los individuos y poblaciones concretos se encuentran atravesados al tiempo por muchas variables (raciales, sexuales, de clase, etc.) y algunas de éstas tienden a asociarse.

1.5.2. Evolución histórica del racismo y formas modernas como el racismo elegante

Una vez que hemos analizado los componentes del racismo, estudiaremos ahora cuál ha sido la evolución de este fenómeno, antiguo, como veremos, en la historia de la humanidad. Cuando Sears y Kinder comenzaron en 1970 a hablar del nuevo racismo (al que llamaron generalmente “racismo simbólico”) lo hicieron afirmando que éste estaba reemplazando al “racismo a la antigua usanza”. Este viejo racismo se aproximaba al concepto de racismo en sentido estricto que significa la teoría de la diferencia biológica, la doctrina biológica de la desigualdad entre las razas, como ha destacado Taguieff (1991). Dos son pues los núcleos que, según este autor (1991, p. 22), pueden observarse en el racismo: 1) biologismo, que se caracteriza por el “determinismo biológico de los rasgos sociales y culturales, biologización de las categorías sociales, de los agrupamientos humanos, de las identidades y de las diferencias colectivas, de las interacciones colectivas (‘luchas de razas’);

2) desigualdad entre los seres humanos; más concretamente entre “las variedades supuestamente naturales llamadas ‘razas’, presentándose como una clasificación jerarquizante de los grupos humanos”. La desigualdad implica la superioridad de unas razas y la subordinación de las inferiores. Aunque las teorías del viejo racismo no empiezan a formularse explícitamente hasta el siglo XIX, coincidiendo con el climax del imperialismo, podemos decir que sus raíces se remontan a la época de las conquistas y dominación coloniales. La tesis fundamental del racismo biologista o racialismo es por lo tanto la concepción de que el género humano está compuesto de razas diferentes con características superiores e inferiores. Una definición de racismo que se inscribiría dentro de esta concepción sería aquella que lo define como “comportamiento, opinión o doctrina que tiende a justificar las diferencias culturales o sociales por medio de diferencias biológicas permanentes y hereditarias” (Adam, 1984; citado por Alegret, 1992, p. 433). Para Lévi-Strauss (citado por Chebel, 1998, p. 19) “los ingredientes exclusivos del racismo son el determinismo biológico íntegro, la convicción de que la cultura depende de la raza y la existencia probada de una hostilidad mortífera hacia el grupo así alterizado”. Como vemos, el racismo tradicional tiene su base en la biología, y concretamente en el concepto de raza.

El racismo biológico ha servido de justificación para diversos regímenes a lo largo de la historia: para el imperialismo de Gran Bretaña (Chamberlain afirmaba que la raza anglosajona era superior al resto), la política del Tercer Reich (basada en la superioridad de la raza aria), la segregación racial sudafricana basada en el apartheid respecto a la mayoría de la población negra, o el sistema de castas en la India, que hace del racismo el principio mismo de la organización de la sociedad (Montoya, 1994). Sin embargo, este viejo racismo ha sido refutado científicamente, ya que, como hemos dicho, el

concepto de raza ha sido desechado por la ciencia moderna. La genética ha demostrado que toda la humanidad tiene un acervo común, por lo que la idea de raza pierde su validez. Así lo afirma la UNESCO, cuya postura “es la de no reconocer más que una sola raza, la raza humana, considerando que el término de “razas” no tiene fundamento científico” (Montoya, 1994, p. 87). Por lo tanto, como afirma Chebel (1998, p. 21) “racismo es un término inadecuado por la sencilla razón de que las razas no existen”.

Sin embargo, siguiendo a este autor parece que no basta con demostrar que una categoría es inconsistente en el terreno científico para borrarla de las categorías mentales. De hecho, la refutación científica de este concepto no ha significado que haya desaparecido, ya que sigue estando presente. Fue sustituido con un “nuevo racismo” que ya no basa sus argumentaciones únicamente -ni siquiera principalmente- en la diversidad biológica, “sino en una pretendida incompatibilidad cultural que imposibilitaría la convivencia multicultural y legitimaría las desigualdades sociales” (Carbonell, 1995b, p. 92). Este nuevo racismo ha recibido muchas denominaciones, por ejemplo racismo diferencialista o diferencial y racismo cultural.

Para hablar de “racismo cultural” es útil recurrir al concepto de “racialización”, en tanto que proceso a través del cual los grupos (frecuentemente los dominantes) usan características/criterios culturales y/o biológicos para construir una jerarquía de superioridad e inferioridad entre los actores sociales colectivos (Grosfoguel, 2004).

Uno de los elementos centrales que está a la base de la transición entre el racismo biológico y el racismo cultural, es que en el primero juega un rol muy relevante la creencia de que existen razas humanas -supuestamente reconocibles sobre todo a través de las diferencias corporales- mientras que en

el segundo, el racismo se aleja del concepto más bien estático de raza, para enfocarse mayormente en las diferencias culturales (Taguieff, 2001).

Para Malgesini & Giménez (1997) las teorías sobre este nuevo fenómeno se acuñaron a comienzos de los 80. Se habla de racismo cultural y racismo diferencialista, para describir un nuevo discurso racista que se da sobre todo en Gran Bretaña y Francia. Estos autores señalan tres elementos específicos del nuevo racismo: En primer lugar, en el razonamiento del nuevo racismo se ha pasado del manejo o consideración del concepto de raza al de grupo étnico o “minoría etnocultural”, esto es, ha habido una culturización de la problemática. Paradójicamente, aunque este nuevo racismo no hace referencia a elementos biológicos, no los elimina de su razonamiento. El “racismo sin raza” no elimina las bases naturalistas, ya que se vincula cultura y rasgos fisiológicos (García Martínez & Sáez Carreras, 1998, p. 86). Se empieza a reservar el término “racismo” para cuando tiene base biológica y proponer el de “etnicismo” para referirse a la discriminación intergrupala con fundamentos étnicos o culturales.

El segundo elemento distintivo del nuevo racismo es que el referente y agredido ya no es sólo o preferentemente el otro interno sino el otro externo, tomando carta de naturaleza la xenofobia.

Por último, en el marco de este nuevo racismo el terreno del racismo “científico” o doctrinal es minoritario, ocupando su lugar el civil e institucional. En resumen, y siguiendo a Taguieff (Stolke, 1994) podemos denominar racismo diferencial a la doctrina que exalta la diferencia esencial e irreductible de las comunidades inmigrantes no-europeas, cuya presencia es condenada por amenazar la identidad nacional original del país anfitrión. Un elemento clave de esta doctrina es el rechazo al mestizaje cultural, en aras de la preservación de la presunta identidad bio-cultural propia. A diferencia del

anterior racismo no-igualitario, en lugar de inferiorizar al otro, lo que se hace es exaltar la diferencia absoluta, irreductible, del yo, y la inconmesurabilidad de las diferentes identidades culturales (Goenechea, 2004).

Se puede afirmar por lo tanto que desde la década de los años ochenta del pasado siglo venimos escuchando hablar de “racismo cultural”, como una de las formas en que se denomina al nuevo racismo, en oposición al racismo clásico de corte biologicista. Pero el mismo también es denominado racismo diferencialista (Taguieff, 1987) o racismo sin razas (Balibar, 1988). Se trata de un racismo mucho más sutil en su expresión que el racismo clásico y que por esto mismo no es percibido como tal, incluso por quienes lo están poniendo en marcha y sustentando (Olmos-Alcaraz, 2009, 2012).

Es un racismo “simbólico”, la forma de expresión llega a hacerse tal vez más importante que el contenido mismo (Arnáiz & Escarbajal, 2012). Se trata de un racismo que no confiesa directamente su naturaleza, que se niega a declarar expresamente su tendencia a discriminar al negro y se refugia en sobreentendidos, supuestos y afirmaciones implícitas. Es, por tanto, sutil e indirecto. Y con ello obtiene muchas ventajas, puede ser más eficaz, como un lobo con piel de oveja, porque se recubre de un aire de respetabilidad que lo hace más aceptable en el discurso político. De ahí viene, como ha notado Taguieff (1991, pp. 44-45), la utilización de un lenguaje implícito, que dificulta la aplicabilidad de la ley contra el racista, y el despliegue de sutiles “estrategias de presentación y de representación”.

En definitiva, un beneficio del racismo simbólico es hacerlo aparentemente compatible con las normas de tolerancia e igualdad que imperan en las democracias occidentales de nuestro tiempo. El concepto de esta forma de racismo enlaza con el de “racismo cultural”, que se refiere a las prácticas del grupo dominante que nacen de una visión totalmente positiva de los propios

valores y costumbres, mientras que los de otros grupos se ven negativamente (Taylor & Katz, 1989).

Taguieff (1991, p. 42) ha resumido bien la especificidad del nuevo racismo europeo matizando que en él se observan dos giros: “el desplazamiento de la raza hacia la cultura, y la sustitución correlativa de la pureza racial por la identidad cultural ‘auténtica’” y “el desplazamiento de la desigualdad hacia la diferencia: el desprecio ostentoso por los inferiores tiende así a dejar el lugar a la obsesión por el contacto con otros y, más profundamente, a la fobia a la mezcla”.

Algunos autores como Wiewiorka (2006, 2014) nos hablan de nuevas lógicas de funcionamiento del racismo para denotar que los cambios son más en relación a la articulación de las relaciones y procesos que dan lugar al mismo que al propio resultado, que sigue siendo la exclusión, la marginación, la discriminación y la deshumanización. “Existen muchas más manifestaciones de este fenómeno que no son tan obviamente reconocibles, y que, como consecuencia, son negadas” (Nguyen Vo, 2009, p. 1).

“La negación del racismo es una de las características centrales del racismo contemporáneo” (Van Dijk, 1992, p. 87). Esta negación puede ser definida como “un mecanismo de defensa utilizado para salvaguardar la propia imagen positiva ante una amenaza que pueda dañarla” (Nguyen Vo, 2009, p. 27). Dicha amenaza por lo general está dada por una acusación explícita o implícita de racismo, y la defensa de la persona interpelada muchas veces se da a través de una negación. La negación también da cuenta de los procesos de invisibilización, naturalización y legitimación de un sistema de estratificación en base a categorías racializadas socialmente construidas.

Como afirma González Alcantud (2011) el racismo biológico y sus excesos han provocado no solo el rechazo colectivo sino que han ocultado

paradójicamente la existencia de otro racismo más perverso: el racismo elegante. Este racismo estuvo dirigido en su momento y aún hoy en día al dominio de los pueblos extraeuropeos, pero tiene también una dimensión intraoccidental, en la medida en que permite organizar jerárquicamente a las naciones occidentales. El multiculturalismo, por lo tanto, puede encerrar en sí mismo una trampa cultural neoracista. En las sociedades actuales de postmodernidad global en las que no existe espacio para el enunciado racista, interdicto jurídicamente y convertido en tabú coloquialmente, sin embargo, ese enunciado sigue persistiendo bajo formas racistas cada vez más hondas.

La raza, la etnia y la religión responden a criterios de jerarquización vertical y de alteridad horizontal y el racismo elegante ha suplantado a otras modalidades más evidentes de racismo, por su ductilidad y sutilidad. Ya no es necesario prohibir o estigmatizar, solo basta “anomizar” (en el sentido de “anomia” de E. Durkheim, como forma profunda de marginación). En nuestras cartografías imaginarias realizamos continuadas operaciones lógicas para ubicarnos y ubicar a los otros. Esas operaciones, consideradas socialmente, tienen las mismas dimensiones y trascendencia que las antiguas taxonomías de las razas, con la única diferencia de que aquellas eran más visibles e incluso representables. Pegadas a la “máscara” de la externalidad las razas eran, en definitiva, lo que se veía. Las jerarquías culturales bajo el dictado de las teorías de la civilización hicieron menos visibles los juegos taxonómicos, si bien seguían persistiendo.

El postcolonialismo surge como negación del racismo, cuestiona la “raza” reivindicándola paradójicamente ahora como fuerza estético-creativa de los excolonizados. El racismo no deja de ser un problema político y cultural para todos los hombres. Y el antiracismo se ha transformado en nuestras sociedades

de la postmodernidad, en una divisa que sirve con frecuencia para tranquilizar las conciencias de las clases medias (González Alcantud, 2011).

Constatamos hoy, en la segunda década del siglo XXI que, desaparecida la palabra no se ha eliminado el mal, el racismo. El multiculturalismo se ha abierto camino como la vía para eludir o solventar los conflictos étnicos, antes llamados raciales y el multiculturalismo quizás pueda constituir un episodio más de este racismo cultural (González Alcantud, 2011). Existe una gran inquietud sobre la ineficacia de las políticas multiculturalistas. Es incluso sobre la perversidad que esconden detrás de un aparente progresismo. Así, Baumann (2001, p. 35) afirma que “el término raza es en sí una engañosa ficción del siglo XIX y el término etnicidad en su presumible sentido biológico es su fotocopia de finales del siglo XX”.

Un nuevo modelo de racismo basado en el elogio de la diferencia, y que ha adoptado el manto multiculturalista, no ha hecho más que irrumpir con todos sus sutiles equívocos. El racismo ha sido una práctica perversa de segregación consciente y su fase extrema fue identificada con los movimientos políticos de los años 20 y 30 en Europa y ha sido una práctica soterrada, como en el clientelismo social y político y estas prácticas conducen a otras consideradas irregulares desde el punto de vista moral, consistentes en jerarquizar a los sujetos en virtud de su apariencia física, y en ciertos casos de su sociedad de origen. Las razas culturales ponen las bases de una nueva segregación: la del racismo elegante contemporáneo, cuya sutil jerarquía parte de la adquisición de ciertas destrezas culturales distintivas. En casos extremos pueden ser identificadas puramente con el dominio de las lenguas, como puede comprobarse en las prácticas cotidianas, donde el acento dentro de una misma lengua puede alzarse como una verdadera barrera social (González Alcantud,

2011). Gobineau (1983; citado por González Alcantud, 2011) decía que “la jerarquía de las lenguas corresponde a la jerarquía de las razas”.

Siempre según González Alcantud (2011) hemos pasado del mundo de las razas biológicas al de las razas culturales, y de estas a las formulaciones más espiritualizadas de la alteridad. Las religiones no dejan de materializar hoy día la idea civilizadora de raza, externalizando la alteridad mediante procedimientos que enfatizan la diferencia. Por lo tanto la raza ha dejado de desempeñar el papel estrella para ser sustituida por la cultura y sus estereotipos. Quizás esta sea la última formulación del racismo, emancipado de la biología y hasta de la cultura: la vida espiritual. Ahí se hace más invisible y elegante que nunca.

Según García Martínez y Sáez Carreras (1998), el racismo ha pasado de referirse únicamente a una ideología basada en la teoría de la raza a designar un amplio campo de prácticas y situaciones sociales de carácter excluyente, en razón de la asignación desigual de recursos y prestaciones sociales, de la infrarrepresentación en la estructura de relaciones sociales y de la sobrerrepresentación en ciertas categorías valoradas negativamente.

El capitalismo no excluye a los trabajadores inmigrantes del sistema económico, solo intenta controlarlos en una posición subordinada de dependencia y marginación. El racismo puede ser funcional para el capitalismo en tanto que justifica la consideración de los inmigrantes como simple fuerza de trabajo que se sitúa en condiciones asimétricas. El nuevo racismo, sea que se manifieste por medio de sus argumentos culturalistas sea que lo haga a través de razones de orden económico, sigue moviéndose en el marco del establecimiento de una jerarquía inventada e inexistente, ya se trate del orden sociocultural ya del biológico-natural, que recubre todas las formas de intolerancia, de discriminación-explotación y de rechazo del otro.

Se ha afirmado (De Lucas, 1992, p. 45) la existencia de una relación directa entre racismo y nacionalismo. Esto se debe a que

no hay nacionalismo sin sentimientos xenofóbicos y aún sin sentimientos racistas. Nacionalismo y racismo convergen en el miedo al que es distinto y en el riesgo de la mezcla, y encuentran otro motor en el mismo factor que auspicia el retorno a los fundamentalismos religiosos: el ansia de identificación, la necesidad de conciliar la afirmación individual y la cohesión social, que han sido disociadas al máximo en una etapa de desarrollo tecnológico/informático y la universalización de la economía y de los derechos comportan, paradójicamente, la atenuación de los vínculos entre individuo y comunidad.

Sin embargo, creemos que es necesario diferenciar el racismo -biologicista o culturalista- y otras formas de discriminación social que puedan darse en las sociedades actuales. Así, no estamos de acuerdo con los autores (Montoya, 1994) que engloban dentro del racismo otro tipo de discriminaciones sociales como aquellas que se dirigen hacia las personas mayores, hacia minusválidos, ancianos, mujeres, etc. y esto ya que consideramos que “si llamamos racismo a cualquier forma de hostilidad o desprecio, al margen de los criterios raciales, entonces todo el mundo es racista y lo normal es serlo” (Chebel, 1998, p. 20). Este intento de delimitación no es sino una muestra más de la complejidad de las formas de racismo contemporáneas.

Como afirma Chebel (1998, p. 8) debemos tener en cuenta un gran número de combinaciones para comprender la amplitud y complejidad del reciente resurgir de los racismos: “racismo sin raza, raza sin racismo, uso demasiado amplio de los términos que llega a considerar racista toda actitud de rechazo, trivializando sus efectos, uso demasiado restringido que sólo permite hablar

de racismo cuando se recurre a la violencia, racismo-prejuicio, racismo-comportamiento”. Es necesario estar alerta para detectar todas estas complicadas y sutiles formas de racismo, pero también es necesario reconocer que no toda forma de discriminación puede considerarse racista, sin dejar por ello de ser injusta (Jiménez & Goenechea, 2014).

1.6. Un concepto fundamental: la integración

La integración es un elemento clave de las perspectivas efectivas para la gestión de la migración. Este elemento está relacionado con varias otras esferas políticas primordiales, incluidas la protección de los derechos humanos y la no discriminación, las políticas de empleo, la seguridad pública, la estabilidad social, la salud pública, la educación, las relaciones exteriores, la ciudadanía y el desarrollo. Los asuntos vinculados a la inmigración se han convertido en temas centrales de preocupación para la opinión pública de los países desarrollados. Con demasiada ligereza la inmigración aparece como sinónimo de ilegalidad, miseria, conflictividad y delincuencia. Los medios de comunicación han contribuido enormemente a forjar y difundir esta negativa imagen en el subconsciente colectivo. En el polo opuesto, angelizar a los extranjeros por ser diferentes o edulcorar los actos criminales perpetrados por ellos tampoco ayuda a solucionar el problema.

Hoy día se pide que los nuevos grupos de inmigrantes deberían integrarse (católicos irlandeses, judíos europeos, indios y paquistaní entre otros) dejando su “estilo de vida ajeno” y aceptando un papel de subordinación en la sociedad. Esta demanda de integración es racista y en la base está la idea de que si alguien no se integra está sujeto al control, a la disciplina y a la exclusión (Bagley, 2008; Fekete, 2008, 2009; Lowles & Painter, 2011;

Farrar, 2012). En un discurso de 1969 Roy Jenkins, un secretario laborista declaraba: “la integración no debería ser un proceso de asimilación sino de igualdad de oportunidades, acompañado por la diversidad cultural, en un ambiente de mutua tolerancia”¹.

Esta idea ha sido la base también de los principios de la Unión Europea (citado por Fekete, 2008): “la integración es un doble proceso dinámico de mutuo acuerdo, tanto por los inmigrantes como los residentes de los Estados miembros”². Muchos autores están de acuerdo en afirmar que las políticas actuales de los países europeos están lejos de este principio.

A menudo no resulta ni siquiera claro saber de qué estamos hablando cuando empleamos el término integración. Las posibilidades interpretativas van desde la uniformización aplanadora de la diversidad hasta la promoción activa de una atmósfera de mutua tolerancia cultural.

El término integración, tiene una gran variabilidad semántica, con diversas acepciones, llevando a una cierta ambigüedad, ya que siendo utilizado comúnmente con distintos sentidos, muchas veces su significado queda implícito sin una definición previa. Es bastante frecuente que se use para designar una política social que llevar a la práctica, y ha llegado a ser central en los debates políticos en todos los países de Europa. En el contexto de este trabajo, intentar clarificar qué entendemos por integración resulta fundamental, dado que uno de los principales objetivos de la educación intercultural es la integración escolar y por extensión, social, de todos los alumnos. Para comenzar a estudiar a qué situaciones podría aplicarse el

¹ “Integration should be defined not as a flattening process of assimilation but of equal opportunity, accompanied by cultural diversity, in an atmosphere of mutual tolerance”.

² “Integration is a dynamic two-way process of mutual accommodation by all, both immigrants and residents, of Member States”.

concepto de integración acudiremos al Diccionario de la Lengua Española, que define la acción de integrar como “hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo”. Aproximándonos un poco más al ámbito que nos ocupa, se ha definido la integración de un modo genérico como “proceso de incorporación de los inmigrantes a las sociedades receptoras” (Blanco Fernández de Valderrama, 2002, p. 71).

Se abre, así, una tipología de posibles respuestas o situaciones en función de si la sociedad de acogida favorece o no el pluralismo y si la sociedad de partida refuerza o no la identidad cultural de los inmigrantes, respuestas que van desde la asimilación rápida a la afirmación identitaria de la cultura de origen (Herrera, 1994). El proceso de integración es multidimensional, pudiendo producirse a diferentes niveles en distintos momentos no simultáneos. El resultado de dicho proceso de integración puede adoptar tres modelos o tipos “ideales”: la asimilación, el *melting pot* y el pluralismo cultural. Por tanto, integración no debe entenderse como sinónimo de asimilación (conceptos muchas veces confundidos y utilizados de manera intercambiable); sí es, sin embargo, un concepto opuesto a la separación.

La asimilación supone un contacto estrecho de los inmigrantes con la población autóctona cuyo resultado es la adquisición por parte de los primeros de la cultura de la sociedad receptora, eliminando todo vestigio de la cultura de origen, y el reemplazo de la identidad colectiva originaria por la identidad de la sociedad receptora. Los grupos de inmigrantes dejan de existir como tales, desaparecen, y quedan absorbidos por la sociedad principal. El peso de proceso recae exclusivamente en los grupos de inmigrantes, que son los que se han de adaptar a la sociedad receptora. El *melting pot* es un proceso similar al anterior, pero con resultados diferentes. Las consecuencias del contacto entre colectivos culturalmente diferenciados afectan no sólo a los inmigrantes,

sino también a la población autóctona. La sociedad receptora sufre transformaciones fruto del contacto intercultural configurándose, con el paso del tiempo, como una sociedad mestiza. El pluralismo cultural, que ya hemos visto antes, es un estadio donde se mantienen ciertas peculiaridades culturales características de los grupos humanos que conforman la sociedad. Comparte con los modelos anteriores la inserción igualitaria de los inmigrantes en la estructura social receptora y el mantenimiento de una identidad colectiva común que permita reconocer a todos los grupos integrantes como miembros de esa sociedad, evitando, con ello, la separación. Esa identidad colectiva común permite, sin embargo, el mantenimiento de identidades particulares coexistentes a ciertos niveles. La identidad común compartida es el resultado de dinámicas sociales basadas en el pluralismo como valor social positivo (Blanco Fernández de Valderrama, 2001).

El pluralismo cultural permite el mantenimiento de redes sociales intra-étnicas que revitalizan la existencia de colectivos diferenciados pero, a la vez, requiere la participación de todos en organizaciones formales e instituciones que definen la existencia de una sociedad única de la que todos se sientan miembros. El resultado de la interacción entre autóctonos e inmigrantes puede, sin embargo, tener como resultado la no aceptación mutua como parte de un “nosotros” colectivo común. El extrañamiento del “otro” se refleja en la estratificación social, en la cual no se llega a conseguir la incorporación igualitaria de todos los grupos que componen la sociedad general. Esta separación puede producirse como resultado de dos dinámicas intergrupales: la marginalización o segregación y la yuxtaposición.

La primera se produce cuando uno o varios grupos minoritarios se introducen en un sistema de estratificación dual, en el que los inmigrantes o minorías ocupan posiciones y operan con mecanismos diferentes a los de la sociedad

mayoritaria. La yuxtaposición supone la coexistencia de estructuras socio-económicas paralelas, creándose una “micro sociedad”, una especie de “isla”, en el seno de otra más grande. Del esbozo de estos conceptos y modelos, se desprende la necesidad de que una política de integración defina los objetivos o modelos que persiga como objetivos de integración, dado que los resultados sociales y los medios a emplear serán muy diferentes en función del objetivo deseado (Blanco Fernández de Valderrama, 2001).

Integración y asimilación son términos prácticamente opuestos. Sin embargo, se ha dicho que toda integración supone un cierto grado de pérdida de la propia cultura de origen y de adaptación a los patrones culturales de la nueva sociedad, es decir, cierto grado de aculturación. “En este proceso de aculturación, en ocasiones, se mantienen sólo y exclusivamente en el ámbito familiar las manifestaciones de los propios contenidos identitarios, manifestándose la aculturación sólo respecto a las relaciones sociales” (Carbonell, 1995, p. 92). Es lo que este autor llama proceso de adaptación, que “quizá forma parte del proceso de integración, pero tampoco debemos tomarlo como una verdadera integración en el sentido que nosotros daríamos a esta palabra”.

La aculturación se refiere al cambio cultural que surge de un contacto directo y continuado entre dos grupos culturales distintos (Berry, 1997). Las estrategias de aculturación son un factor importante para predecir la adaptación socio-cultural y psicológica de los inmigrantes u otros grupos minoritarios a la sociedad receptora (Berry, 2003). Inicialmente se aplicaba a todo el grupo, pero hoy en día también se aplica a los cambios sufridos por las personas individuales (aculturación psicológica) que pertenecen a un grupo sometido colectivamente a la aculturación. A nivel individual,

psicológicamente, conforman una amplia categoría denominada genéricamente “desplazamiento de conducta”, en que se encuadran las nuevas actitudes que se desarrollan y las nuevas identidades que se adquieren.

El fenómeno de la aculturación se refiere al cruce de dos situaciones, una es la del mantenimiento de las tradiciones y costumbres culturales propias y otra se refiere al valor atribuido al establecimiento de relaciones estrechas con las personas de la sociedad de acogida (Berry, 1990). Podemos señalar que la aculturación es el proceso por el que los sujetos se separan de su grupo de origen para mezclarse en la sociedad de acogida, El modelo categórico de Berry describe cuatro estrategias de aculturación: separación, integración, asimilación, marginalización (Berry, 2003):

- en la asimilación, como ya hemos dicho antes, hay una tendencia a abandonar la identidad cultural de partida y orientarse hacia la sociedad de acogida, muchas veces mediante la fusión con el grupo dominante o grupos dominantes (absorción de un grupo no dominante en el seno de un grupo establecido como dominante).

- La integración es el resultado de los intentos por mantener la identidad cultural específica del grupo al tiempo que se lucha por ser parte integrante de la sociedad de acogida. La preferencia de los inmigrantes por la integración está condicionada a un nivel bajo de prejuicios, a actitudes positivas hacia los grupos étnicos y raciales, y a una acogida favorable de la idea de la diversidad cultural en el seno de la sociedad de acogida.

- La segregación o separación es cuando no hay relación del grupo con la sociedad de acogida, y sí se mantiene la identidad y tradición; puede ser eminentemente por el control ejercido por el grupo dominante o por la

voluntad del grupo no dominante. Si es impuesta por el grupo dominante, es segregación; si lo realiza el grupo es separación.

- En la marginalización hay un alejamiento, cultural y psicológico, con respecto a la cultura de origen junto a un rechazo a incorporarse al grupo mayoritario de la sociedad de acogida; se caracteriza por retraimiento y distancia con la sociedad de acogida, además de sentimiento de alienación así como pérdida de identidad y de estrés ligados a la aculturación. Si la sociedad de acogida es quien la impone es denominada exclusión.

En diversos estudios se aprecia que las personas del grupo mayoritario que prefieren la integración están convencidos de que la cultura del grupo no dominante no constituye una amenaza, sino más bien es una aportación valiosa. Además los sujetos que optan por la exclusión destacan por su fuerte preferencia por el endogrupo y creen que los valores del exogrupo representan una amenaza (Berry, 2003).

Touraine en su libro *¿Podremos vivir juntos?* hace una revisión sobre el concepto de integracionismo, indicando la importancia que ha cobrado el tema en países europeos como Alemania, Gran Bretaña, Francia e Italia, en su planteamiento hace una combinación de modelos de incorporación de los inmigrantes, por ejemplo habla de la necesidad de seguir el camino de la asimilación a través del sistema escolar el cual debería tener un carácter unificador e integrador. En su propuesta da algunos ejemplos de cómo en Estados Unidos la población afroamericana en realidad vive como estadounidenses negros, aún con todos los prejuicios raciales existentes (Touraine, 1997). Por otra parte, el mismo autor explica que una acción inversa al integracionismo tiene que ver con “el mantenimiento de la

población inmigrante en un estatus aparte o su organización en comunidades localmente homogéneas autocontroladas (o también conocidos como guetos) un ejemplo de ello son los china-towns” (1997, p. 197).

Ambas formas de integración son criticadas por él mismo considerando que “la primera opción pretende fundir culturas particulares en una sola universal, mientras que la segunda, respeta la pluralidad de las comunidades, pero no establece comunicación entre ellas” (1997, p. 198). Finalmente, la idea que propone es que cuanto más se procure reunir culturas diferentes en la experiencia vivida y el proyecto de vida de los individuos, más grandes son las posibilidades de éxito. En otras palabras, lo que Touraine advierte, es la necesidad de una conjunción entre integración social y reconocimiento cultural, “lo que está tan alejado del comunitarismo como de la asimilación” (1997, p. 198). Desde luego Touraine hace alusión a una integración cultural y no únicamente al clásico planteamiento de la integración de tipo económica y social (clases sociales) el cual ha dominado en los estudios de integración y asimilación de migrantes. “Tal separación puede conducir a dos situaciones opuestas: una fuerte participación sin integración y, a la inversa, una integración sin participación” (1997, p. 199).

En este mismo hilo temático, se encuentra la propuesta de Giovanni Sartori, quien se formula tres preguntas en torno al tema de la integración. Señala que “el pluralismo asegura ese grado de asimilación, que es necesario para crear integración. Para el pluralismo, la homogeneización es un mal y la asimilación es un bien” (2001, p. 66). Sartori persigue la idea de que la asimilación “ser similares” puede ser posible siempre y cuando exista la condición del pluralismo que presentar: ¿integración por qué?, ¿integración de quién? y, por tanto, ¿integración entre quiénes? Al igual que Touraine, Sartori complejiza

la propuesta del integracionismo y propone tipos de inmigrado y alteridad, así, considera que hay niveles en los cuales una comunidad puede ser integrada, los cuales explica a través de “4 tipos: 1) lingüística, 2) de costumbres, 3) religiosa y 4) étnica”. (Sartori, 2001, p. 111).

El autor en su obra *La sociedad multiétnica* examina una cuestión a la que se suele denominar el “umbral de tolerancia” o la “capacidad de acogida” que cada sociedad posee en relación con los flujos migratorios. Esta capacidad depende no sólo de las afinidades culturales, lingüísticas o religiosas existentes entre la población receptora y la inmigrante, sino también de factores tan variopintos como la composición demográfica, el nivel de riqueza, estructura del mercado de trabajo, el nivel de cualificación de los inmigrantes, etc. Pues bien, a este respecto, Sartori plantea una cuestión crucial para garantizar la buena convivencia pluralista: “¿hasta qué punto la sociedad pluralista puede acoger sin desintegrarse a extranjeros que la rechazan?” (2001, p. 8). Sartori llama la atención sobre el riesgo que representa para las ricas sociedades occidentales la llegada masiva de inmigrantes con formas religiosas y actitudes culturales difícilmente compatibles con las occidentales. La argumentación de Sartori en este punto consiste básicamente en sostener que para que una sociedad abierta sobreviva es necesario que la inclusión de nuevos ciudadanos se realice dentro de los límites que marca el pluralismo.

Una sociedad democrática no se sustenta en clase alguna de relativismo cultural: cree en los valores democráticos y desprecie de muchos otros que son antitéticos a sus principios filosóficos. Por el contrario, “atribuir a todas las culturas igual valor equivale a adoptar un relativismo absoluto que destruye la noción misma de valor” (2001, pp. 79-80). La democracia debe defenderse contra los antidemócratas y contra los intolerantes. Sartori concluye que

articular políticamente la diversidad cultural resulta prácticamente imposible cuando concurren grupos religiosos fundamentalistas. Por ello, lo mejor que se puede hacer es proceder a reducirla, mediante la imposición de códigos jurídicos homogeneizadores, e impedir su proliferación, mediante una política migratoria sumamente restringida que imposibilite la entrada de aquellos que no comparten los valores básicos de una sociedad.

La debilidad de su argumentación estriba en que parece partir de un supuesto controvertido: que hay seres humanos que a priori resultan no sólo inasimilables, sino incompatibles con nuestras convicciones más profundas por el hecho de profesar un determinado credo religioso o pertenecer a un determinado grupo étnico. Con este singular modo de argumentar se transita desde el diferencialismo cultural núcleo teórico del mensaje del nuevo racismo emergente a la justificación de discriminaciones inaceptables en su status jurídico y político (Giménez Romero, 2003).

Además de los niveles de integración que señalan algunos autores, para Contreras Soto y Cebada Contreras (2010) existe otra forma transversal de abordar la integración, es decir al nivel que podemos considerar macro que corresponde a una estructura sociopolítica que regula y define el sistema étnico y las formas de integración que le otorgará al inmigrante. Un segundo campo de análisis se ubica en el nivel micro, que responde a las prácticas cotidianas de las comunidades de inmigrantes, quienes a partir de la resolución de necesidades, activan estrategias de integración informales que les van permitiendo introducirse a la sociedad receptora.

La principal dificultad en la integración de los inmigrantes es aunar su propia identidad cultural y la integración en la sociedad mayoritaria. “La solución sería un equilibrio entre conservar unas raíces e insertarse en la sociedad,

renunciando para ello a ciertas características personales no esenciales” (Quintana, 1992, p. 473). Y no se trata de un proceso unilateral, que concierna exclusiva o principalmente a la población inmigrante. Una integración acertada es un proceso de doble vía que implica la adaptación mutua de los migrantes y de la sociedad receptora, así como una igualdad de derechos y obligaciones (García Sánchez, 1998).

Es un proceso recíproco, interdependiente. Es decir, la aceptación, por parte de la sociedad de acogida, y la adaptación por parte del migrante. Ambos hechos no se producen automáticamente ni son estáticos. La integración es una relación dinámica entre ambas comunidades. Y es este carácter bilateral el que se olvida a menudo al hablar de integración, que se atribuye con frecuencia exclusivamente a los inmigrantes. Conviene no olvidar que “nadie se integra si el otro -en este caso, la mayoría dominante- no le acepta” (Calvo, 1995c, p. 17).

Para concluir, presentamos a continuación, una definición que nos parece la más completa y adecuada al ámbito de la diversidad cultural y, en concreto, de la inmigración. De acuerdo con Martín Patiño (2000, p. 90), entendemos la integración como

un proceso gradual por el cual los nuevos residentes llegan a participar activamente en la vida económica, social, cívica, cultural y espiritual del país, sin menoscabo de la propia identidad y autonomía política. El aspecto relacional es esencial en la noción de integración. A través de él surge el mestizaje de las culturas que respeta aquellos principios universalmente aceptados como el de los derechos humanos, al mismo tiempo que excluye la fusión o la yuxtaposición.

Supone la integración comunicativa, es decir, la integración a través de la red de comunicación de la sociedad acogedora.

1.7. Matrimonios mixtos: ¿ejemplo de integración?

El fenómeno creciente de las parejas/familias mixtas puede suponer un motor para la integración social, en tanto que genera procesos positivos de entendimiento intercultural y reducción de las fronteras socioculturales. La teoría clásica de la asimilación, surgida en EE. UU. en los años veinte y desarrollada durante los años cincuenta y sesenta, ha venido planteando que las uniones mixtas son un indicador clave –una especie de “último test”– de la integración social de los inmigrantes y minorías étnicas, en tanto que se considera que facilitan procesos como la expansión de las redes personales, la movilidad laboral o la disminución de la discriminación étnica y racial (Rodríguez-García et al., 2014). En cuanto a la relación entre uniones mixtas e integración, se ha constatado en el proyecto que siguieron Dan Rodríguez-García y los miembros de su equipo³, que es segmentada y multi-direccional; es decir, positiva y en gran parte unidireccional para algunos aspectos (p.ej. la adquisición de la nacionalidad o la expansión y diversificación de las redes personales); negativa o no relevante para otros (p.ej. la inserción laboral, la participación en asociaciones o la mayor identificación con la sociedad de destino); y bidireccional o de influencia mutua para otros (p.ej. en la adquisición de capital cultural y humano, como por ejemplo en el aprendizaje de idiomas).

³ Profesor del Departamento de Antropología Social y Cultural, y Director del Grupo de Investigación sobre Inmigración, Mestizaje y Cohesión Social (INMIX). Su equipo fue reconocido en 2014 como Grupo de Investigación Emergente por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación de la Generalitat de Catalunya.

Además, las diferencias en el grado de integración varían según factores como el país de origen del cónyuge inmigrante, la duración de la residencia, la clase social o el género. Así, por ejemplo, la unión mixta puede producir a una mayor integración socioeconómica para unos grupos y no para otros, o para un género más que para el otro. Asimismo, se puede experimentar simultáneamente una mayor integración en un nivel (p.ej. social o cultural) pero no en otros (p.ej. económico o político). Estos resultados apuntan no sólo a la complejidad de esta relación, sino también a la necesidad de considerar la naturaleza bidireccional de los procesos de integración así como de considerar otros aspectos de la integración –tradicionalmente omitidos en la investigación en este ámbito– relacionados con la vida cotidiana, tales como la adquisición de nuevos valores y normas, nuevas prácticas culturales, formas de pensar, o la satisfacción vital. El estudio también revela que los prejuicios étnico-raciales no desaparecen necesariamente con las uniones/familias mixtas. Por un lado, existen actitudes de rechazo social hacia la formación de parejas mixtas, también por parte de las familias de los respectivos cónyuges, y especialmente por parte de la familia del cónyuge nativo emparejado con un inmigrante que pertenece a una “minoría visible” o “grupo minorizado”, especialmente de países musulmanes africanos (en particular Marruecos) y del sudeste asiático (sobre todo Pakistán). Por otro lado, los prejuicios étnico-raciales y actitudes discriminatorias (hacia el propio grupo y otros grupos minoritarios) también existen dentro de las propias parejas mixtas. Entre los descendientes de parejas mixtas con fenotipo “blanco/europeo”, en cambio, el rechazo es menor y el uso del “capital sociocultural mixto” (p.ej. multilingüismo) es más estratégico y ventajoso. Según el estudio, la discriminación y la disonancia identitaria pueden producir a su vez

“identidades reactivas”, condicionando negativamente el sentimiento de pertenencia, el uso positivo del capital sociocultural múltiple y, en general, los procesos de inclusión social, algo que también han señalado estudios recientes sobre descendientes de parejas mixtas en otros países (p.ej. Estados Unidos, Francia, Holanda o el Reino Unido).

Todo esto nos avisa que existe el riesgo de que el “criterio pigmentocrático” propio de otros países pueda tomar cada vez más relevancia en los procesos de inclusión/exclusión social en nuestro propio entorno. Según esta investigación, las uniones mixtas y sus descendientes constituyen una especie laboratorio a nivel micro de las relaciones interculturales que se dan en la sociedad en general; un entorno privilegiado para anticipar dinámicas de inclusión/exclusión y de transformación social, por lo que su estudio tiene no sólo un importante valor teórico, sino también aplicado.

Segundo capítulo: La educación ante la diversidad cultural

Comenzaremos este capítulo con una breve revisión sobre la conexión entre diversidad cultural y educación. Estudiaremos cómo se ha abordado la diversidad cultural desde el punto de vista educativo a nivel teórico. Nos centraremos en el ámbito europeo, aunque sin olvidar la influencia de los autores estadounidenses, pioneros en este campo. Veremos las diferentes respuestas que da la escuela hacia ella y los modelos de gestión de la diversidad y de la interculturalidad que se han desarrollado. De acuerdo con Goenechea (2004) gran parte de las elaboraciones teóricas proceden sobre todo del ámbito anglosajón. Uno de los principales autores que han trabajado este tema es James Banks, cuya clasificación de diez paradigmas desde los que puede enfocarse la educación multicultural puede considerarse clásica, siendo citada por la mayoría de los autores. Es esta clasificación la que recogeremos en primer término, para pasar después a revisar las elaboraciones teóricas sobre los distintos modelos educativos de atención a la diversidad cultural que se han realizado en nuestro contexto.

Sucesivamente expondremos las principales características que debe tener la educación desde nuestro punto de vista para poder decir que verdaderamente tiene un carácter intercultural. Por último, pasaremos a analizar la formación del profesorado en este tema, tanto a nivel de formación inicial, como permanente.

2.1. Relación entre educación y diversidad cultural

Podemos considerar como una realidad que todas las culturas, dentro de sus diferentes valores, capacidades o respuestas a la vida, se complementan, ratifican o corrigen, pues ninguna puede cubrir todas las posibilidades del ser humano (García & Goenechea, 2009). El intercambio entre las culturas es necesario e inevitable, es imprescindible reconocer la diversidad cultural como una realidad positiva, pues los desencuentros entre los ciudadanos de diversas culturas empujan a los inmigrantes a buscar apoyo entre los compatriotas que les precedieron en este proceso, corriendo el riesgo de crear guetos, de ser marginados, sufrir racismo, de no integrarse en la sociedad. Estas situaciones sociales se trasladan al ámbito escolar, cuya solución se encuentra en la convivencia e inclusión de los niños extranjeros o minorías étnicas, es decir en la implantación de una Educación Intercultural. Por ello urge una clarificación y redefinición de las políticas de integración social y entre ellas las educativas (García Gómez & Arroyo González, 2014).

Para Besalú (2008) la escuela es un instrumento que la sociedad pone al servicio de las personas (para ayudarlas a crecer, para estimular su desarrollo, para incorporarlas paulatinamente a la sociedad establecida) y de sí misma, para garantizar su propia supervivencia, para preservar un patrimonio común, fruto de múltiples herencias, para compartir un proyecto de futuro en el que todas las personas se sientan libres e iguales, para poder vivir y convivir con los máximos márgenes de libertad individual y colectiva posibles sin romper por ello la mínima cohesión necesaria.

No se puede ocultar por lo tanto la interdependencia existente entre educación y sociedad y más precisamente entre sistema escolar y sistema social y se puede afirmar que toda sociedad es educadora así como toda educación es

social (Saez, 1986). Por lo tanto, se puede decir también que el potencial socializador de la escuela contribuye a vehicular el mantenimiento, cambio o impulso de una determinada visión cultural en una sociedad concreta.

El sistema educativo se adapta a las crecientes y cambiantes necesidades sociales colectivas, en una sociedad como la holandesa donde hay muchos inmigrantes, se presenta como una demanda urgente la de ofrecer una respuesta socioeducativa adecuada a todo tipo de alumnado, migrantes y comunidad local.

¿La educación favorecerá la igualdad de oportunidades y la equidad o, por el contrario, será un factor de selección-marginación-exclusión? Este es el primer reto de este siglo. ¿Seremos capaces de respetar la diversidad? Es imprescindible afirmar, en primer lugar, que cada uno de nosotros es una persona única; es decir, todos somos diferentes, diversos en nuestro propio entorno, sea este cual sea. Siguiendo algunos autores (Bartolomé et al., 1999), asumir la diversidad supone reconocer el derecho a la diferencia como un enriquecimiento educativo y social y podemos decir que diversidad es sinónimo de pluralismo compartido. Para ello, habrá que plantearse con seriedad el reestructurar el proceso educativo institucionalizado.

La escuela dice ser “favorable” a la diversidad, pero a menudo para gestionar dicha diversidad no hace otra cosa que poner orden en forma de diferencias que se terminan traduciendo en desigualdades. La diversidad es una condición, la diferencia es una construcción y la alusión a la diversidad en la escuela es algo tramposo, forma parte de una coartada, supone un fingimiento, realmente es una argucia que alude a algo que no es y que no puede ser (García Castaño, Rubio Gómez, & Fernández Echeverría, 2018). La escuela no puede no reconocer la diversidad, que ya existe lo quiera o no lo quiera la institución; lo que hace simplemente es gestionarla. Y lo hace ordenando las diferencias

que construye (y que emergen de las distancias que se establecen entre los diferentes individuos y grupos humanos) y que termina traduciéndolas en desigualdades. Este sí es el verdadero objeto institucional de la escuela: gestionar la diversidad para terminar produciendo un orden diferencial entre los individuos que la habitan. La diversidad narrada por el profesorado se organiza en tres posiciones discursivas centrales: la diversidad entendida como problema, como reto o como riqueza. Dichas posiciones discursivas sirven para legitimar mecanismos de exclusión o inclusión y desanrollar múltiples prácticas de reconocimiento o invisibilidad en la escuela y esta heterogeneidad –diversidad– interpretada desde espacios escolares se traduce en disparidad de niveles, de ritmos de aprendizaje y capacidades a la que se apela de manera general al hablar de diversidad como problema y ante la que el profesorado se pronuncia denunciando la precaria situación en la que encuentran para atender las demandas que esta diversidad supone (García Castaño, Rubio Gómez, & Fernández Echeverría, 2018).

Existe el riesgo de que la diversidad se introduzca únicamente a través de la transmisión de los contenidos en las aulas como un simple refuerzo informativo, integrado en la metodología didáctica. Hay que ir más lejos, es necesario introducir la diversidad en las estructuras de la organización y revisar a fondo la organización interna de las instituciones educativas. La diversidad no se puede entender como una simple actuación que facilita el aprendizaje, no es unívocamente la presentación de estrategias didácticas alternativas para estimular el alumnado desmotivado, la atención a la diversidad se ha de entender como la aceptación de realidades plurales, como una forma de ver la realidad social defendiendo ideales democráticos y de justicia social.

Adaptar la enseñanza a la diversidad no es tarea sencilla y el éxito dependerá en gran medida de la capacidad de actuar autónomamente tanto por parte del profesorado como de la comunidad y de los alumnos sujetos a este proceso. Es imprescindible resquebrajar la absurda desconfianza mutua entre profesorado y padres. Aceptar la diversidad tiene muchas implicaciones: facilitar la flexibilidad curricular, cambiar la cultura de la institución y de estructura educativas, superar la cultura del individualismo por una cultura del trabajo compartido, favorecer relaciones entre profesorado, alumnado y comunidad y considerar la diversidad no como una técnica pedagógica o una cuestión metodológica sino como una opción social, cultural, ética y política que han de asumir los equipos de profesores y todas las personas que se ocupan de educación (Bartolomé et al., 1999).

2.2. Evolución del discurso pedagógico acerca de la diversidad cultural: del asimilacionismo a la educación intercultural

En estas líneas trataremos de analizar a grandes rasgos las etapas que pueden distinguirse en el discurso educativo acerca de la diversidad cultural en Europa. Lynch (1992) distingue cinco fases en la atención a la diversidad cultural en el Reino Unido que, siguiendo a Carbonell (1995b), pueden extrapolarse a los demás países europeos con tradición migratoria:

1. Laissez-faire (1950-60)

Laissez-faire. Esta posición considera a todos los hombres iguales y por lo tanto no es necesario promover ninguna intervención hacia algunos grupos con menos ventajas. Evidenciar las diferencias étnicas o culturales sería un error porque llevaría a subrayar una diferencia que podría crear segregación y

exclusión. La hegemonía cultural del siglo anterior sigue presente y el etnocentrismo es absoluto. Es un dispositivo educativo para conseguir, de forma más o menos paulatinamente, la asimilación a la cultura dominante de los inmigrantes o de las minorías autóctonas. Besalú (2002) señala cómo en este modelo se ha concedido siempre importancia al aprendizaje de la lengua oficial o dominante y al conocimiento de la cultura receptora.

2. Educación racista o segregadora

Es la escuela del apartheid, en la cual se separan a los alumnos según su procedencia racial o etnocultural. A grupos diferentes, sistemas distintos. Tanto fue así que, en Inglaterra, en estas escuelas, se enseñaba el inglés como segunda lengua. En determinados estados se empezaron a establecer cupos máximos de niños inmigrantes por escuela que se situaban en torno a un tercio.

3. Educación integracionista o compensadora

En la mitad de los años sesenta los estudiosos se dieron cuenta de la necesidad de dar espacio a la diversidad para crear un clima de respeto y tolerancia. A diferencia del modelo anterior, en éste se propugna la enseñanza y el aprendizaje, no sólo de la “lengua de destino” (para el caso de los migrantes) sino el mantenimiento de la lengua materna. Su principal aportación o su señal de identidad es la necesidad de conseguir la igualdad de oportunidades para todos los alumnos con independencia de su origen social o cultural. Otra aportación de este modelo, corolario de los anterior; es la existencia de profesores de apoyo

(profesores de compensatoria) como un recurso fundamental para conseguir el objetivo de igualdad de oportunidades. Es una modalidad educativa que está centrada en las capacidades individuales y no en el bagaje cultural colectivo. Se llegó a la integración que quería aportar algunos elementos de la cultura de origen para crear un pluralismo. Se pudieron mantener algunos elementos de diferencia pero solo superficiales en un entorno todavía asimilacionista.

4. Educación multicultural

En los años 70 muchos inmigrantes de tercera generación eran ya ciudadanos ingleses y habían empezado a organizarse y a darse cuenta de su condición de discriminación. Esta presión llevó a varios proyectos multiculturales, aunque muy folclorísticos. Las fiestas, las costumbres, la indumentaria o la cocina de las minorías culturales empiezan a ser tenidas en cuenta por las escuelas. Penetra, no obstante, en ellas la diversidad étnica únicamente desde su perspectiva más folclórica. Se revisa el etnocentrismo y el racismo en los libros de texto y se flexibilizan los currículos, permitiendo la enseñanza de las lenguas maternas. Existen ya abundantes reflexiones sobre multiculturalidad y enseñanza. Estos proyectos no se proponían una reforma del currículo sino aumentar la autoestima de los estudiantes para mejorar el rendimiento y la adaptación en el contexto escolar. Estamos lejos del reconocimiento de la diferencia cultural y todavía hay mucho control social. Pero en 1985 llegó el Swann Report que puede ser considerado el punto de llegada de la educación multicultural. Después de evaluar el fracaso de los enfoques asimilacionista e integracionista, se propone la adopción una educación multicultural para todos y no para un particular grupo étnico. Este texto es importante porque es

vinculante para la creación del currículo, las políticas escolares y todos los cambios organizativos, incluso cada docente (Guolo, 2009).

5. Multicultural antiracista

Surge a principio de los años 70 como una forma de consciencia de la actitud discriminatoria hacia los inmigrantes. En los años 80 se transforma en una lucha política. El objetivo de la educación antiracista es el de promover actividades educativas para profundizar la comprensión que cada uno pueda reconocer y eliminar las prácticas racistas y este enfoque puso en evidencia un punto débil del enfoque multicultural que no se ponía el problema del racismo y se concentraba solo sobre la comprensión de la diferencia, con el riesgo de apoyar el racismo y es por esta razón que los aficionados de la educación antiracista afirman que la educación multicultural es una práctica racista. Se organizan talleres antirracistas para maestros, así como programas nacionales de formación de maestros “educadores en enseñanza multicultural”. El racismo, la formación y la reducción de prejuicios son preocupaciones principales de las escuelas y de los planes de estudios. En los años 80 hubo un conflicto en la izquierda británica, los liberales que apoyaban la educación multicultural y los radicales que apoyaban la educación antiracista. Mientras tanto se aprobó la “Education Reform Act” de 1988 que establecía por primera vez en la historia inglesa un currículo nacional, limitando por tanto la autonomía pedagógica de las autoridades locales y así se llegó a una síntesis de las dos posiciones (Guolo, 2009).

La evolución que hemos descrito respecto al tratamiento educativo de la diversidad cultural en Europa puede verse reflejada en cierto sentido en el sistema educativo holandés, aunque la última fase no se ha desarrollado y en

los últimos años se aprecia una vuelta atrás. Lo veremos en los detalles más adelante, aquí decimos solo, para dar una idea, que Países Bajos han sido durante décadas un ejemplo de multiculturalismo, entendido este como una política de aceptación y tolerancia en sociedades donde coexisten varias culturas. Sin embargo, en los últimos 15 años, los Países Bajos han evolucionado hacia el asimilacionismo.

La vertiente segregadora del sistema educativo holandés tiene su exponente más claro en la presencia de las “black schools” que en el pasado, pero también en la actualidad, acogen a un alto número de inmigrantes porque ellos viven en los barrios periféricos de las grandes ciudades y se concentran en las mismas escuelas (sobre todo turcos y marroquíes). Las primeras medidas creadas para atender a estos alumnos tuvieron un carácter compensatorio, implicando la existencia de un déficit (ya sea lingüístico, cultural, de escolarización previa, etc.) que había que compensar, por ejemplo, las clases de holandés o cursos de recuperación.

Las autoras Greco y Goenechea (2018) destacan que los representantes holandeses prefieren que los inmigrantes adopten la asimilación como estrategia de aculturación, mientras que suponen que la mayoría de los inmigrantes prefieren una estrategia de separación. Las indicaciones de que los inmigrantes desean mantener sus vínculos con su cultura e idioma se interpretan como una desviación de la situación deseada. La opinión pública en los Países Bajos tiende a una creciente impaciencia con los inmigrantes y el progreso de su adaptación a la sociedad holandesa (Vedder & Virta, 2015). “Así, se asiste a un desarrollo de las políticas de integración que pasan de un enfoque multiculturalista a uno “monocultural” y se está imponiendo un culturalismo en todos los discursos tanto en política como a nivel académico,

aunque de manera contradictoria se sigue hablando de políticas antidiscriminatorias” (Greco & Goenechea, 2018, p. 63).

Hay algunos factores importantes que influyen en los cambios de las políticas educativas hacia los inmigrantes. Primero el número de los inmigrantes que llegan y su situación – guest workers o refugiados; pero es difícil plantear políticas adecuadas teniendo en cuenta este factor porque la migración es un proceso dinámico (Castles, 2004). Luego es fundamental la orientación política del gobierno. Bonjour (2009) presenta una panorámica de la reciente literatura sobre la interacción que existe entre el parlamento y los ciudadanos en términos de decisiones políticas y concluye en su estudio que, si el gobierno es de izquierda, habrá medidas favorables para los estudiantes inmigrantes, mientras que, si el gobierno está orientado hacia derecha, habrá unas políticas educativas más “sobrias”, o sea vendrán asegurados solo los servicios principales por parte del gobierno (Greco & Goenechea, 2018, p. 73).

Otro componente que ha intervenido en este cambio de dirección de la política educativa en Países Bajos ha sido la geopolítica, de hecho el gobierno holandés depende mucho de las decisiones que se toman en los otros países europeos cuando se trata de políticas sobre los flujos migratorios y eso tiene también un impacto en las políticas educativas (Alink et al., 2001). Por último, los costes y los beneficios influyen en las políticas educativas de los inmigrantes (Mishan & Quah, 2007).

2.3. Los diez paradigmas de la educación multicultural

Uno de los autores más relevantes en el campo de la educación multicultural es sin duda James Banks, cuyos estudios, realizados fundamentalmente en EE.UU., pueden ser considerados pioneros en este campo. En 1986 publica una clasificación de los paradigmas desde los que se había dado respuesta la diversidad cultural en las sociedades occidentales. Esta clasificación es una de las más utilizadas a nivel internacional, conocida como los diez paradigmas educativos de Banks y se diferencian fundamentalmente en la causa a la que atribuyen la desventaja educativa en la que se encuentran los niños pertenecientes a minorías étnicas, y por tanto el área en la que consideran prioritaria la intervención. Cabe señalar que Banks relaciona estos paradigmas con las distintas fases por las que han atravesado los movimientos de revitalización étnica, y que afirma que no necesariamente siguen una secuencia cronológica lineal en cada sociedad.

Antes de revisar los paradigmas de los que habla este autor, trataremos brevemente de comprender qué entiende por educación multicultural. Para Banks (1993) la educación multicultural es tres cosas al mismo tiempo: una idea o concepto, un movimiento de reforma educativa y un proceso. En cuanto a la idea, la educación multicultural se basa en la premisa de que todos los estudiantes, “independientemente de su género, clase social y características étnicas o culturales, deben tener igualdad de oportunidades para aprender en la escuela” (Banks, 1993, p. 3). Otra idea importante en la educación multicultural es que “algunos alumnos, debido a sus características, tienen mejores oportunidades para aprender en la escuela tal y como ésta estructurada actualmente que otros alumnos que pertenecen a otros grupos o tienen diferentes características culturales”.

Además, la educación multicultural es un movimiento de reforma educativa, “que está intentando cambiar las escuelas y otras instituciones educativas de manera que los estudiantes de todos los grupos sociales, de género, raciales y culturales estén en igualdad de oportunidades para el aprendizaje” (1993, p. 4). Para Banks, estos cambios afectarían al conjunto del ambiente escolar, y no sólo al currículum.

Asimismo, la educación multicultural es para este autor un proceso, cuyos objetivos nunca serán completamente alcanzados. Por tanto, debe ser vista “como un proceso en marcha, y no como algo que nosotros hacemos y de ese modo resolvemos los problemas que son los objetivos de la reforma educativa multicultural” (Banks, 1993, p. 4). Cabe destacar que el principal objetivo de la educación multicultural sería para este autor la mejora del rendimiento académico de los alumnos minoritarios.

Pues bien, dentro de la educación multicultural Banks distingue diez paradigmas, cuyos principales supuestos y objetivos se sintetizan a continuación, señalando además los programas y prácticas escolares que pueden encuadrarse en cada uno de ellos.

Tabla 2.1. Paradigmas de educación multicultural

Paradigma	Principales supuestos	Principales objetivos	Programas y prácticas escolares
Adición étnica	Los contenidos étnicos pueden ser añadidos al currículum sin que éste sea reconceptualizado ni reestructurado.	Integrar el currículum añadiendo unidades especiales, lecciones y "festividades étnicas"	Unidades especiales de estudios étnicos; clases de estudios étnicos centradas en las comidas y festividades étnicas; unidades sobre héroes étnicos.
Desarrollo del autoconcepto	Los alumnos de minorías étnicas tienen un autoconcepto bajo. Los contenidos étnicos pueden ayudar a incrementar el autoconcepto de los alumnos de minorías étnicas.	Incrementar el autoconcepto y el éxito académico de los alumnos de minorías étnicas.	Unidades especiales en estudios étnicos que enfatizan las contribuciones que los grupos étnicos han hecho a la construcción de la nación; unidades sobre héroes étnicos.
Deprivación cultural	Muchos jóvenes pobres y procedentes de minorías étnicas han sido socializados en hogares y comunidades que les impiden adquirir las habilidades cognitivas y las características culturales necesarias para tener éxito en la escuela.	Compensar los déficits cognitivos y las características culturales disfuncionales que muchos jóvenes pobres y procedentes de minorías étnicas traen a la escuela.	Experiencias de educación compensatoria, de tipo conductual e intensivo, por ejemplo, los programas Follow Through y Head Start en los Estados Unidos.
Lenguaje	Los jóvenes procedentes de minorías étnicas y lingüísticas a menudo logran pobres resultados en la escuela porque la enseñanza no se realiza en su lengua materna.	Proporcionar enseñanza inicial en la lengua materna de los alumnos.	Programas de enseñanza del inglés como segunda lengua; programas de educación bicultural o bilingüe.
Racismo	La principal causa de los problemas educativos de los grupos étnicos minoritarios no-blancos es el racismo. La escuela puede y debe jugar un papel central en la eliminación del racismo institucional.	Reducir el racismo personal e institucional en las escuelas y en la sociedad.	Reducción del prejuicio; talleres antirracistas y cursos para profesores; lecciones antirracistas para los alumnos; un examen del entorno en general para determinar los modos por los que el racismo puede ser reducido, incluyendo los materiales curriculares, las actitudes de los profesores y las normas escolares.

Radical	El principal objetivo de la escuela es educar a los alumnos de modo que acepten de buena gana su estatus social. La escuela no puede ayudar a los grupos étnicos y culturales victimizados en su proceso de liberación, porque juega un papel esencial en el mantenimiento de su opresión. Los grupos étnicos de clase baja no pueden alcanzar la igualdad dentro de una sociedad capitalista estratificada por clases. La reforma radical de la estructura social es un prerrequisito de la igualdad para los alumnos pobres y minoritarios.	Aumentar el nivel de conciencia de los estudiantes y profesores sobre la naturaleza del capitalismo, las sociedades estratificadas por clases; para ayudar a profesores y alumnos a desarrollar un compromiso con la reforma radical del sistema social y económico en las sociedades capitalistas.	
Genético	Los jóvenes de minorías étnicas y de clase baja suelen obtener pobres resultados en la escuela debido a sus características biológicas. Los programas de intervención educativa no pueden eliminar la distancia entre estos estudiantes y los del grupo mayoritario debido a sus diferentes características genéticas.	Crear una meritocracia basada en las capacidades intelectuales medidas a través de tests de aptitudes estandarizados.	Clases agrupadas por capacidades; uso de los test de C.I. para determinar metas de carrera para los estudiantes; diferentes caminos profesionales para los estudiantes que puntúan de un modo diferenciado en los test estandarizados.
Pluralismo cultural	Las escuelas deben promover las identificaciones étnicas y las lealtades. Los programas educativos deben reflejar las características étnicas de los estudiantes.	Promover la conservación de los grupos; promover la liberación de los grupos étnicos; educar a los alumnos de minorías étnicas de modo que no se aparten de su propia cultura de origen	Cursos de estudios étnicos ideológicamente basados; escuelas étnicas centradas en el mantenimiento de sus culturas y tradiciones.
Diferencia cultural	Los jóvenes minoritarios tienen culturas ricas y diversas que tienen valores, lenguas y estilos conductuales que son funcionales para ellos y valiosos para el estado-nación.	Cambiar la escuela de modo que respete y legitime las culturas de los alumnos de diversos grupos étnicos y culturas.	Programas educativos que reflejen los estilos de aprendizaje de los alumnos, que incorporen sus culturas en el desarrollo de los principios educativos, y que integren contenidos étnicos en el currículum.
Asimilacionismo	Los jóvenes de minorías étnicas deben liberarse de sus identificaciones y compromisos étnicos de modo que puedan participar plenamente en la cultura nacional. Cuando las escuelas fomentan los compromisos e identificaciones étnicas, esto retrasa el crecimiento académico de los jóvenes étnicos y contribuye al desarrollo de tensiones étnicas y a la "balcanización".	Educar a los estudiantes de modo que se liberen de sus características étnicas y capacitarles para adquirir los valores y conductas de la cultura dominante.	Algunos programas educativos están basados en principios y objetivos asimilacionistas, como los programas de privación cultural, la mayoría de los programas de enseñanza del inglés como segunda lengua, y el currículum dominante en la mayoría de los países occidentales. A pesar de los cambios producidos en los 70, el currículum en los países occidentales sigue estando dominado por objetivos e ideologías asimilacionistas.

Fuente: Banks (1986: 12-13).

2.4. Modelos educativos de atención a la diversidad cultural

Cada país asiste a un aumento de la inmigración y esto ha llevado a la formación de unos modelos de integración de los inmigrantes para crear unas condiciones de convivencia social y civil. Como han señalado García Castaño et al. (2011), la literatura internacional ha sido prolija a lo largo de los últimos cincuenta años en lo referente a organizar y discutir los modelos de la educación multicultural. En este sentido, es claramente distinguible en muchos casos según sea la literatura de origen francófono o anglófono, entre otras posibles variables.

Estos modelos se han quedado muy teóricos y han llevado a muchas críticas, pero, aunque muchos estudiosos hayan subrayado su inadecuación, éstos han orientado muchas políticas y todavía pueden dar algunas sugerencias. Según el sociólogo holandés Entzinger⁴ (2006), los modelos tienden a simplificar demasiado la realidad y no pueden describir los cambios que se manifiestan durante los años y los distintos enfoques de cada país. Por lo tanto, según Entzinger, los modelos son reductivos en comparación con la complejidad de las políticas (citado en Greco & Goenechea, 2018, p. 59). Podemos concluir diciendo que no existe una clasificación de los modelos de atención a la diversidad cultural que sea aceptada por todos los autores, ni siquiera por la mayoría de ellos. Podemos decir que casi todos los autores presentan su propia clasificación de los modelos educativos en relación a la diversidad cultural.

De acuerdo con Goenechea (2004) hay que tener en cuenta que las clasificaciones responden a un contexto determinado, ya que resulta evidente

⁴ Profesor de Estudios Migratorios e Integración, Universidad Erasmo de Rotterdam; ex Presidente (1994-2002) de la Comisión de Investigación sobre la Migración de la Asociación Sociológica Internacional.

que existen grandes diferencias entre las respuestas dadas a la diversidad cultural, por ejemplo, en los EE.UU. y en países europeos como Francia o Países Bajos. Los modelos están muy relacionados con el momento histórico en que se desarrollan, y por el tipo de política que se da respecto a las minorías étnicas en cada momento. Además, la evolución de los modelos no es lineal; a veces pueden darse dos o más al mismo tiempo en una sociedad y otras veces puede que existan retrocesos (Goenechea, 2004).

García Castaño et al. (2011) advierten que en muchas ocasiones autores y autoras americanos que utilizan el término “educación multicultural” se refieren a lo mismo que autores y autoras europeos que hablan de “educación intercultural”. De cualquier manera, son varios los modos de organizar lo que se ha escrito y muchas de las propuestas se pueden ubicar dentro de alguna de las tres siguientes opciones: a) los modelos más habituales de la escuela en forma de asimilación y/o compensación educativa; b) los modelos llamados muy comúnmente “multiculturales”, y que en cierto sentido utilizan el argumento del reconocimiento como forma de gestión de la diversidad cultural, y c) los modelos que algunos califican de “auténticos” para enfatizar su carácter positivo, y que se reúnen en torno al término “educación intercultural” (como si se tratara de la verdadera solución a lo que se identifica como el problema de la diversidad).

Siguiendo a García Castaño et al. (2011) distinguiremos entonces tres modelos de gestión de la diversidad cultural en la escuela y dentro de cada modelo presentaremos los diferentes enfoques posibles al constatar que no se trata de modelos en los que exista un consenso terminado y cerrado, sino variedad de interpretaciones y matizaciones lo que hace que cada uno de los tres modelos sea en sí mismo un conjunto de propuestas diversas de convivencia escolar.

A) Modelo asimilacionista

El primer modelo sería el de la asimilación y/o compensación educativa que García Castaño et al. (2011) han identificado como “educar para igualar: asimilación cultural” –modelo de “deprivación cultural” en palabras de Banks (1986).

Después de unos conflictos raciales a finales de los años 50 se intentó integrar o mejor englobar a los inmigrantes en la cultura británica. De esta forma el inmigrante tenía que renunciar a su cultura de origen y asimilar la cultura del país de acogida. La lengua y la cultura de origen representan un problema y por eso se promueven cursos intensivos de inglés. Se trata de una forma de intervención educativa orientada a facilitar los procesos de aculturación de las minorías étnicas, olvidando o rechazando su cultura de origen. La asimilación en algunos países de Europa se vio facilitada por el hecho de que muchos inmigrantes provenían de sus antiguas colonias, con lo que la asimilación ya se había iniciado. Este modelo corresponde con el programa de “inmersión” en la lengua del país de acogida a nivel lingüístico.

En los procesos de asimilación influyen la proporción de personas de minorías étnicas a integrar, la distancia cultural entre su cultura y la mayoritaria, el nivel social y económico que ocupa su familia, así como la voluntad colectiva del grupo por integrarse y aceptar la cultura receptora. Es un proceso de homogenización cultural. El estado de asimilación en su aspecto individual consiste en la semejanza del migrante al nativo y variable es el nivel de estatus adquirido según el grado de semejanza a la cultura dominante. También el modelo “asimilacionista” francés se basa en la idea que quien elige de hacer parte de una comunidad nacional tiene que compartir los ideales y las tradiciones (Goenechea, 2004). En Francia una persona es francesa no porque ha nacido allí sino porque comparte los valores republicanos. La integración es del individuo y no de la colectividad. No se reconocen por tanto derechos

colectivos para las minorías, ni étnicos ni religiosos. Este modelo no rechaza la inmigración y permite un acceso más simple a la ciudadanía, pero esta tiene que ser apoyada por unas políticas que den derechos sociales.

Según García Castaño et al. (2011) lo que se pretende desde este primer modelo es igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes. Los presupuestos ideológicos que subyacen a este modelo son el afirmar que en la medida en que los individuos desarrollen su capital humano a través de la educación hallarán unas mejores condiciones de vida y la mejoría repercutirá en la economía y la sociedad en general. Así pues, a nivel teórico, la pobreza y la discriminación provienen, en gran parte, del hecho de que los grupos marginados en general no disfrutan de las mismas oportunidades para adquirir el conocimiento y las destrezas necesarias. El objetivo de la educación bajo este modelo será lograr la compatibilidad entre la dinámica del aula y la dinámica cultural de origen de los grupos de individuos “diferentes” al grupo cultural dominante/ mayoritario que sirve como referencia en la escuela. En definitiva, se trata de diseñar sistemas de compensación educativa mediante los cuales el “diferente” pueda lograr acceder con cierta rapidez a la competencia en la cultura dominante, siendo la escuela la que facilita el “tránsito” de una cultura a la otra. Las escuelas son los principales instrumentos de integración. Desde ellas se intenta generar –forzar– en los estudiantes inmigrantes extranjeros la conformidad y el ajuste con la cultura dominante y juegan un papel crucial en todos los procesos de asimilación cultural. Para ello no se escatimarán esfuerzos ni fondos económicos, como los destinados a la enseñanza de la lengua dominante, cuyo manejo por parte de los niños inmigrantes se considera condición sine qua non para la integración. Se trata de igualar a todos en lo que a oportunidades educativas

se refiere, y se da por sentado que aquellos culturalmente diferentes a la mayoría están en desventaja.

En este primer modelo del asimilacionismo (caracterizado, como ya hemos dicho, por programas de inmersión lingüística y por infravalorar e incluso despreciar la cultura y la lengua de origen, considerando a esta como negativa para la integración de las minorías), se sitúa el enfoque

- **segregacionista** (que incluye el programa de diferencias genéticas en el que se relaciona el fracaso escolar con las características biológicas). Como destaca Goenechea (2004) este enfoque afirma la hegemonía de la cultura del país de acogida propio de sociedades fragmentadas, en las que se relega a las minorías étnicas a escuelas especiales, impidiendo o dificultando su acceso a al sistema educativo de la cultura dominante. Se reagrupa a los alumnos según su cociente intelectual o nivel y se ofrecen programas distintos que conducen a carreras de mayor a menor prestigio.

Siempre dentro del modelo asimilacionista se pone el enfoque de

- **compensación** (que relaciona el retraso escolar con el ambiente socioeconómico y familiar del alumnado, así como con su cultura y lengua de origen, las cuales se consideran menos desarrolladas que las del país de acogida). Bartolomé (1997) llega a establecer una correspondencia entre el enfoque compensador (en el que las diferencias culturales que dificultan el éxito escolar son consideradas como un déficit) y el enfoque remedial que consiste en ofrecer apoyos para el aprendizaje de la lengua del país de acogida. De forma similar lo hace Besalú (2002) que relaciona el modelo asimilacionista con un tipo de educación que trata de ofrecer una verdadera igualdad de oportunidades en la sociedad para lo que deben borrarse las diferencias.

Así, la diversidad cultural se considera un problema, tanto para los alumnos minoritarios que deben superar sus deficiencias, como para los autóctonos que pueden ver amenazado su nivel académico. Concluirá este autor que los resultados de este modelo son negativos sobre todo para los alumnos minoritarios, por lo tanto, se implantan estructuras para compensar sus problemas de adaptación y rendimiento académico. Se trata de programas compensatorios que poseen un importante componente preventivo e instrumental, pues su objetivo principal es la adquisición de la cultura y lengua de la escuela.

B) Modelo Multicultural

El segundo modelo de integración educativa es el denominado multicultural. Besalú (2002) afirma que con este modelo se comenzó a abordar directamente la diversidad etnocultural presente en las escuelas. Se asume en él educativamente el “derecho a la diferencia”, dándose toda su importancia a aspectos antes no considerados como, por ejemplo, la provisión de información sobre la cultura de los inmigrantes o de las minorías. Otra característica es la visión funcional del lenguaje y la cultura. Besalú señala algunas de las importantes limitaciones de la escuela pluralista:

- 1) puede poner en peligro el consenso social;
- 2) trata a los grupos como entidades monolíticas;
- 3) deja de tratar las desigualdades reales en nombre del pluralismo;
- 4) en la práctica conduce a la separación en la escuela de los grupos.

Son precisamente esas limitaciones las que trata de superar la educación intercultural.

Las respuestas llamadas multiculturales de la gestión de la diversidad para la integración educativa plantean una agrupación y encaje más difícil. Ello explicará, en parte, que nos encontremos con la utilización de similares o

idénticos términos para posiciones ideológicas diferentes, y en no pocas ocasiones una ausencia de planteamientos de las asunciones ideológicas de las que se parte en las descripciones de cada modelo. Siguiendo la clasificación que hacen García Castaño et al. (2011), tres serán los enfoques que aquí agruparemos: el conocimiento de las diferencias, la promoción del pluralismo y la protección del biculturalismo:

- **el conocimiento de la diferencia.** Este enfoque trata de enseñar a todos a valorar las diferencias entre las culturas. Partiendo de este criterio, se piensa entonces que la escuela debería orientarse hacia el enriquecimiento cultural de todo el alumnado. La multiculturalidad será un contenido curricular. Todos los alumnos –sean de minorías o de la corriente cultural dominante– necesitan aprender acerca de las diferencias culturales, hacia las cuales las escuelas deben mostrar una mayor sensibilidad, modificando, si fuese necesario, sus currículos para reflejar de manera más precisa sus intereses y peculiaridades. Hay que preparar a los estudiantes para que vivan armoniosamente en una sociedad multiétnica y multicultural, y para ello habrá que abordar en el aula las diferencias y similitudes de los grupos, con objeto de que los alumnos comprendan esa pluralidad. Educación multicultural significa aprender acerca de diversos grupos culturales. Ese aprendizaje pasa por la apreciación y aceptación de las diferencias. En este enfoque está presente la idea de que profesores y alumnos deben ahondar en las diferencias culturales pero también, y con el mismo énfasis, en el reconocimiento e identificación de las similitudes culturales. El proceso comenzaría con la clarificación, análisis y evaluación de los valores, creencias y normas que cada uno sostiene, y a lo largo de su desarrollo

contemplaría temas como el racismo, el sexismo, el clasismo, los prejuicios, el rechazo cultural, etc.

- **El pluralismo cultural:** preservar y extender el pluralismo. Este enfoque o manera de entender el modelo de educación multicultural surge de la no aceptación por parte de las minorías étnicas de las prácticas de aculturación y asimilación a las que se encuentran sometidas en el contacto con las culturas mayoritarias. Para estas minorías ni la asimilación cultural ni la fusión cultural son aceptables como objetivos sociales últimos, sino que se aboga por una zona intermedia en la cual el pluralismo cultural significa no juzgar el modo de vida de los otros usando los criterios de la cultura propia de uno. Habría que mantener la diversidad y por ello la escuela debería preservar y extender el pluralismo cultural. Cuando la escuela no refleja el pluralismo cultural –por ejemplo, en la composición del profesorado–, puede ocurrir que una de las comunidades se repliegue y pase a controlar la educación de sus generaciones jóvenes, desarrollando sus valores y creencias frente a las del grupo, con lo que el temido separatismo estaría muy cercano.
- **La educación bicultural:** la competencia en dos culturas. Según este enfoque, la educación multicultural debería producir sujetos competentes en dos culturas diferentes. Tal posición es la consecuencia del rechazo por parte de los grupos minoritarios a la idea de la asimilación. Para ellos la cultura nativa debería mantenerse y preservarse y la cultura dominante debería adquirirse como una alternativa o segunda cultura. Se trata de que la educación bicultural conduzca, en último término, a la completa participación de los jóvenes del grupo mayoritario o de los minoritarios en las oportunidades

socioeconómicas que ofrece el estado, y todo ello sin que los miembros de un grupo minoritario tengan que perder su identidad cultural o su lengua, dotándoles de un sentido de su identidad y preparándoles a la vez para que participen de lleno en la sociedad dominante. En este sentido, la lengua, aunque juega un papel en el mantenimiento de la identidad cultural y en la expresión de las actitudes de los miembros de una cultura hacia la cultura principal, tiene como función básica el facilitar un marco inter(bi-)cultural de referencia en el cual los significados y valores concretos de la cultura principal fuesen incorporados (traducidos) a la cosmovisión de la cultura minoritaria. Este enfoque bicultural familiariza de una manera activa y directa a los estudiantes con las actitudes, sistemas de valores, estilos de comunicación y patrones de pensamiento y comportamiento necesarios para el desarrollo de habilidades biculturales (García Castaño et al., 2011).

C) El modelo intercultural

El tercer modelo es el que se ha denominado educación intercultural. Según Goenechea (2004) en este modelo la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo aprendizaje escolar incluso para el aprendizaje del idioma oficial; se ve como un triunfo y no como una rémora. Etxeberría (2002) simplifica mucho el significado del modelo intercultural diciendo que se trata de integrar a la población extranjera con la población autóctona, fomentando el diálogo entre las diferentes culturas, reconociendo y valorando a todas por igual –también se intentan desde este modelo, a juicio de Etxeberría, eliminar los prejuicios racistas y mejorar la autoestima del alumnado inmigrante–. Por

su parte, Mijares citada por García Castaño et al. (2011) plantea en este modelo de educación intercultural la necesidad no solo de un reconocimiento de las diferencias culturales y lingüísticas de todo el alumnado, sino que además tal reconocimiento suponga una transformación de las relaciones desiguales de poder. En definitiva, este modelo intercultural propugna el respeto a la diversidad cultural, la promoción del diálogo, el encuentro entre todos los grupos culturales y acciones dirigidas al conjunto de la población escolar y no solo a los considerados diversos (Bartolomé, 1997).

El modelo intercultural se impone actualmente en diversos países europeos tanto en el plano teórico como en el legislativo. En la práctica, sin embargo, plantea muchos problemas, dado que socialmente existen grandes asimetrías entre los grupos mayoritarios y minoritarios.

En este modelo se incluyen los programas de relaciones humanas en la escuela, los orientados a valorar la diferencia y vivir la diversidad y el programa multicultural lingüístico (Goenechea, 2004).

Pretende ser diferente a la llamada educación multicultural y superadora de esta. Según sus defensores, es la solución a la gestión de la diversidad cultural. Para García Castaño et al. (2011) este tercer modelo llamado intercultural incluye dos tipos de enfoques: la educación como transformación y la educación antirracista.

- **La educación como transformación:** educación intercultural y reconstrucción social. La educación intercultural se contempla como un proceso encaminado a lograr un desarrollo de los niveles de conciencia de los estudiantes de minorías, de sus padres y de la comunidad en general sobre sus condiciones socioeconómicas, con objeto de capacitarles para la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad.

- **Educación antirracista.** Frente al liberalismo que enfatiza la libertad de pensamiento y acción que posee cada individuo, sustentador de una educación multicultural que persigue el entendimiento entre culturas y el cambio paulatino de la sociedad a través de la educación, encontraríamos, en el caso de la educación antirracista, una ideología radical apoyada en un análisis de clases de inspiración marxista, puesta al servicio de una transformación social basada en la liberación de los grupos oprimidos y la eliminación de las discriminaciones institucionales, concibiendo la escuela como una agencia para la promoción de la acción política. Para los anti-racistas, las explicaciones acerca de la transformación de las diferencias en desigualdades no son de tipo psicopatológico sino de tipo ideológico. Por tanto, para los antirracistas lo esencial es organizar una estrategia de intervención educativa adecuada para que no se “reproduzca” el racismo.

Como explica Muñoz Sedano (1997), este modelo parte de la idea de que la escuela no debe jugar un rol activo en la lucha contra el racismo, ya que este tipo de lucha se sale del ámbito escolar al ser de tipo político o ideológico, pero sí forma parte de la tarea de la escuela el procurar evitar la transmisión de valores y conductas racistas.

La educación antirracista representa un cambio por cuanto se pasa de una preocupación por las diferencias culturales a un énfasis en la forma en que tales diferencias se utilizan para albergar la desigualdad. Besalú (2002) entiende el modelo del interculturalismo centrado en el diálogo y la interacción cultural en un plano de igualdad real, lo que implica una reflexión y acción sobre los factores ideológicos y estructurales que conllevan la desigualdad y el racismo. No ofrece una visión idílica del interculturalismo, sino que partiendo de que la coexistencia de grupos culturales distintos es

conflictiva, no se deben negar ni las diferencias ni los conflictos, pero sí es necesario rechazar el aislamiento que se sostiene sobre la heterogeneidad. Se trataría de favorecer la convivencia de diferentes grupos culturales en un medio común, donde el mantenimiento de la diversidad cultural se traduzca en la transmisión de la cultural plural en la escuela. Para lograrlo es necesario relativizar todas las culturas y adoptar una actitud de descentramiento cultural, sostiene el autor citado.

Goenechea (2004) añade también **el enfoque holístico** de Banks, también citado por Bartolomé (1997), que implica a toda la institución escolar en la educación intercultural, fomentando el análisis crítico de la realidad social y la lucha contra las desigualdades. Como destaca Goenechea (2004), este modelo supone la creación de un ambiente escolar definido por los siguientes rasgos:

- El personal tiene actitudes democráticas (no racistas)
- La escuela tiene normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural y étnica
- Los procedimientos de evaluación promueven la igualdad étnica y de clase social
- El currículum y los materiales de enseñanza presentan perspectivas étnicas y culturales diversas
- El pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y formulados en la escuela
- Las maneras de enseñar y los estilos de motivación utilizados son efectivos con grupos de estudiantes diversos
- Profesores y alumnos adquieren destrezas para detectar el racismo y realizar acciones para eliminarlo.

Banks insiste en la necesidad de un currículum crítico, transformador, que de a los alumnos desfavorecidos mayores cotas de poder (empowerment).

Goenechea (2004) señala también **el proyecto educativo global**, desarrollado por Lynch, parte de un enfoque global, tratando de integrar el modelo multicultural basado en la valoración de las diferencias y el modelo antirracista. Ha recibido diversos nombres: multiculturalismo verde, proyecto educativo global, educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural, etc. Se intenta al mismo tiempo valorar la diversidad y fomentar la igualdad. En esta línea podría situarse la educación para la ciudadanía en un contexto multicultural. Considera el aprendizaje cooperativo como vía fundamental para desarrollar la autoestima y la comunicación. No todos los autores consideran este enfoque como superación de los anteriores, ya que algunos consideran que presenta una visión idealista y un poco utópica, en la que el discurso sobre el poder permanece ausente.

2.5. Bases para construir la Educación Intercultural y sus límites

Una vez que hemos estudiado los distintos conceptos y modelos que se han utilizado para hacer referencia a la respuesta educativa a la diversidad cultural, nos planteamos la necesidad de responder nosotros mismos a la cuestión de cómo debe atender la educación a la diversidad cultural.

Besalú (2008) afirma que hoy día, en Occidente, sintetizando mucho, se dan dos grandes modelos de convivencia en las sociedades que se reconocen como multiculturales, dos modelos coherentes y consolidados: el multiculturalista y el asimilacionista, que vendrían a ser los dos polos de un eje imaginario de posibilidades. La interculturalidad expresaría la voluntad de conjugar las lógicas multiculturalista y asimilacionista, para, si fuera posible, aunar los

objetivos deseables que se proponen: el reconocimiento y el respeto de las diferencias culturales y las identidades en pie de igualdad; y la construcción de una sociedad plural.

García Castaño & Granados (2000) parten de la idea de que toda sociedad es multicultural, en el sentido en que la tradición anglosajona lo entiende, como convivencia de diversas culturas (de nacionalidad o de etnia, y también de clase social, de género, de religión, etc.) en un plano de desigualdad estructural con caracteres diferenciadores y jerarquizadores de las mismas. La interculturalidad vendría a ser el modo en que los diversos grupos sociales gestionan sus diferencias en un marco de participación democrática y, por ende, formalmente igualitaria.

“Hay confusión entre los educadores sobre el significado real de educación intercultural” (Nanni & Curci, 2005, p. 34). El objetivo principal de la educación intercultural es “promover una real interacción entre las distintas culturas” (Sani, 2011, p. 91). “La idea principal del modelo intercultural es una relación dinámica encerrada en el prefijo “inter”, que significa una conexión recíproca del conocimiento de las varias culturas” (Pinto Minerva, 2002, pp. 13-17). En otras palabras “la educación intercultural quiere guiar a los estudiantes a la conciencia de la variedad de identidades y culturas, para llevar al respeto y a la apertura dialógica a la alteridad” (Albarea & Izzo, 2002, p. 9). Pasquale (2015) afirma que no hay acuerdo en Europa sobre la distinción entre educación intercultural y multicultural y hay que dar una explicación de lo que la palabra significa relacionada a la educación. El autor (2015) sugiere una explicación útil de educación intercultural definiéndola “un proceso de reforma escolar inclusiva para todos los estudiantes” que “rechaza el racismo y otras formas de discriminación...y afirma...pluralismo” (2015, p. 2676).

De acuerdo con Candau (1996, p. 31) la educación intercultural invita a “la acogida de lo diferente como diferente, no superior ni inferior, a dejarse afectar por lo distinto, a reconocer y cuestionar los estereotipos sociales, raciales y culturales vigentes en nuestras sociedades, a desarrollar el interés y el deseo de penetrar intelectual, afectiva y vitalmente, en mentalidades y universos culturales distintos”.

No se trata de aceptar o tolerar los matices expresivos culturales, sino de asumir la igualdad de la condición humana en base al diálogo mutuo y la relación de intercambio con el fin último de garantizar la libertad, la igualdad y la cohesión social, sin que ello suponga una renuncia identitaria (Besalú & Vila, 2007; Esteban, 2007). La educación está llamada a jugar un papel fundamental en esta perspectiva. En relación al ámbito educativo supone, como mínimo, replantear el debate alrededor de la educación y la diversidad (Besalú, 2002; Bastiani, 2006). La interculturalidad supone un profundo proceso de deconstrucción de prácticas sociales e ideológicas de exclusión racial, cultural y lingüística presentes en las instituciones educativas, económicas y políticas de un determinado país. El discurso intercultural implica reconocer las tradiciones culturales que han estado históricamente marginadas a través de la revalorización de la diversidad cultural como fuente de riqueza y, por ello, es un intento según la terminología de Taylor (2004), de modificación del “imaginario social”. Es decir, el entramado de significados o razonamientos que un determinado colectivo tiene sobre el modo de imaginar su vida social y, consecuentemente, su valoración y relación con otros grupos sociales.

Respecto a cómo debe ser la educación para dar una respuesta adecuada a la diversidad cultural creciente en las aulas, queremos decir es que, siguiendo a Besalú (2002, p. 72),

no existe una pedagogía intercultural como tal, sino que la educación intercultural entronca con la mejor tradición pedagógica, la que parte y se basa en las necesidades, experiencias e intereses de los alumnos y se ocupa de acompañar y potenciar su desarrollo como persona, la que atiende a las personas en su diversidad. Desde este punto de vista, mejorar la calidad de la educación es una condición indispensable de educación intercultural: los que más sufren las consecuencias de unas malas condiciones de escolarización son precisamente los alumnos más diferentes.

La respuesta inclusiva “recupera el auténtico sentido de la integración como un proceso de adaptación mutua que permite a la minoría incorporarse a la sociedad receptora en igualdad de condiciones con los ciudadanos autóctonos, sin perder su cultura de origen” (García Medina et al., 2012, p. 21). Es necesario que la sociedad receptora y el grupo minoritario afronten los cambios. La evolución de las respuestas emitidas desde la escuela permite que hoy se abogue por la igualdad del alumnado con distintos derechos.

La educación intercultural nace, en palabras de Arnáiz & de Haro (2004, p. 27), como “un proyecto, un posicionamiento, una actitud, un espíritu y un tipo de ciudadano comprometido con la construcción de un mundo más justo”. Y en definitiva como un modo de dar respuesta a las necesidades educativas que se derivan de los actuales cambios sociales y sus conflictos (Bartolomé, 2005). Lo cual es posible mediante la introducción de nuevos modelos de integración que favorezcan el intercambio, la reciprocidad y el diálogo socio-cultural entre iguales, “en todos los contextos y con todos los alumnos y alumnas” (Díaz-Aguado, 2004, p. 60). Diálogo que estaría basado en el enriquecimiento mutuo y el respeto a la diferencia. La escuela tiene que enfrentarse a todas “las dificultades relativas a la integración entre las diferentes culturas y tiene que

oponerse a los comportamientos racistas y discriminatorios que pueden ocurrir y que pueden originar serios conflictos sociales” (Wallnofer, 2000, pp. 54-58). Desde la perspectiva de la interculturalidad, se trata de llevar a cabo de forma efectiva un currículo desde el eje transversal de la educación intercultural: no sólo promover relaciones interculturales positivas en los centros y su entorno de influencia entre personas de todos los orígenes culturales, sino de revisar en profundidad la organización, los contenidos y promoviendo representaciones de la diversidad no hegemónicas, rechazando el etnocentrismo y reparando las omisiones sociocéntricas y clasistas que a menudo ni siquiera se reconocen en nuestra práctica cotidiana. Favorecer el empoderamiento, introducir el reconocimiento real y simbólico del valor de la diversidad cultural (por ejemplo, introduciendo ejercicios multilingües) y repensar cómo se plantea la pertenencia de unos y otros, empezando por rechazar exclusiones en la imagen colectiva de comunidad que construye la escuela, se convierten así en objetivos centrales para una educación intercultural real (García Castaño, Rubio Gómez, & Fernández Echeverría, 2018).

Habría que adoptar un modelo escolar acorde a la idea de “interculturalidad crítica” planteada por Catherine Walsh y desarrollada por Guilherme y Dietz (2014, pp. 20-21):

Walsh reclama ‘una interculturalidad crítica’, cuyos objetivos no sean simplemente el reconocimiento, la tolerancia o la integración de la diversidad cultural dentro de una matriz estructural de dominio occidental y eurocéntrico, es decir, ‘su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas’ (...).Una interculturalidad crítica tiene como objetivo descentralizar, reconceptualizar y establecer nuevas

bases existenciales, epistemológicas y sociológicas para instituciones y entornos equitativos, o sea, ‘es reconceptualizar y refundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir’ (...).

La Educación Intercultural, se rige por los siguientes principios fundamentales y contenidos pedagógicos referentes a los conceptos de inclusión e interculturalidad. A continuación ofreceremos una síntesis adaptada a partir de varias propuestas que recogen Martínez (1994); Bartolomé (1997, p. 55); Palomares (2004, pp. 144-146); García et al. (2007, pp. 128-130) y expuestos en el trabajo de Vilar García (2009, pp. 111-112):

- Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal.
- Reconocimiento de la diversidad lingüístico-cultural y de su necesaria presencia y cultivo en los contenidos que se transmiten en la escuela.
- Respeto y atención a la diversidad lingüístico-cultural y denuncia de las políticas de marginación y/o segregación hacia los inmigrantes y minorías étnicas.
- Lucha activa contra toda forma de racismo, marginación o discriminación y propuestas de cambio.
- Desarrollo de actitudes, valores y conductas que contribuyan a concienciar a los alumnos sobre la diversidad cultural, así como a percibir, comprender y superar desigualdades, prejuicios y estereotipos que son la base del etnocentrismo, la xenofobia y el racismo.

- Programas educativos que incorporen enseñanza de lenguas de origen, diversas culturas y sus estilos de aprendizaje, para ir más allá de la mera compensación de elementos culturales.
- Programas de actuación educativa que estén orientados no sólo a la inclusión e integración socio-escolar de las poblaciones culturalmente minoritarias, sino también la preparación de los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los del grupo minoritario.
- Mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minorías étnico-culturales.
- Aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas e incremento de la interacción social entre todos los alumnos.
- Relevancia de la educación intercultural para todo el alumnado y participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos.
- Inserción activa de la escuela en la comunidad local.
- Evaluación continua de los fines, métodos y materiales formativos usados en la enseñanza sobre los rasgos específicos de cada grupo y cultura humanos. Es por ello muy importante delimitar también aquellos fines o intenciones recogidos en los principales modelos y programas que hemos presentado (García et al., 2007; Gervilla, 2004):
- Reconocer y valorar el pluralismo cultural como un referente positivo para la escuela y la sociedad en general.
- Promover la idea de que la diversidad lingüística, étnica y cultural es un elemento positivo para todos los miembros de los grupos tanto mayoritarios como minoritarios.
- Contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de oportunidades y al establecimiento de relaciones interétnicas simétricas y armoniosas.

- Familiarizar e interesar al alumnado por las características culturales de otros individuos, grupos y comunidades, a partir del principio de que todas las culturas resultan igualmente válidas y significativas.
- Iniciar al alumnado en actitudes y habilidades socio-emocionales positivas hacia las personas de otras lenguas, etnias y culturas.
- Respetar las diferencias, buscar valores comunes y favorecer el desarrollo de la identidad (Vilar García, 2009, pp. 112-113).

Esto supone que la educación no solo debe tolerar, sino que debe fomentar la diversidad individual, que debe entenderse como una riqueza.

La educación intercultural no tiene por objetivo promover el relativismo cultural, sino el reconocimiento de la relatividad y la desacralización de todas las culturas. Por ello, no debe centrarse en las culturas de origen, ni en las relaciones entre culturas, sino que debe partir de la versión cultural particular de cada individuo para evitar la estereotipía y trabajar sobre su realidad existencial. La educación intercultural debe estimular el conocimiento de la multiculturalidad presente en la sociedad y promover la competencia en múltiples culturas (Besalú, 2002, p. 71).

La Educación intercultural compromete a todos, por tanto requiere la implicación y participación de toda la comunidad educativa en la gestión democrática del centro. En ningún caso separa a los alumnos inmigrantes del resto del alumnado. Un principio básico de la educación intercultural es que ha de evitarse la separación física del alumnado culturalmente diferente. Uno de los principales errores que se cometen en este campo es limitar o restringir la educación intercultural, por razones de enfoque presupuesto u otras a aquellos centros escolares y ámbitos sociales donde las minorías étnicas tienen mayor presencia (Malgesini & Giménez, 1997). Puig i Moreno (1991) insiste

en que la opción intercultural no corresponde únicamente a unos programas específicos para ciertos alumnos aislados sino a una educación para todos y en particular para los niños no minoritarios (los autóctonos) en una reciprocidad de culturas. Se trata pues de una educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural más que una educación para los que son culturalmente diferentes.

La educación intercultural supone cambios profundos que no se limitan a la escuela. Como señala Goenechea (2004), para que la educación intercultural sea efectiva es necesario que se desarrolle dentro de un proyecto educativo y social global. Los programas educativos diseñados para dar respuesta eficaz a las necesidades formativas de los emigrantes “únicamente alcanzarán sus objetivos si se realizan conjuntamente con planes dirigidos a erradicar la marginalidad económica y social de las minorías étnicas y culturales” (Muñoz Sedano, 1997, p. 35).

García Castaño (2000) afirma que la promoción de la interculturalidad no puede dejarse en manos exclusivamente de la escuela como si de un conocimiento formal se tratase, que puede ser aprendido a través de los libros de texto con la ayuda de sus intérpretes, los maestros. Se abre así todo el terreno de la sensibilización en la interculturalidad en la que, entre otros, los medios de comunicación deben jugar un papel muy importante si son capaces de reinterpretar sus funciones en lo que se refiere a la forma y a la manera en que habitualmente presentan la diversidad: como una forma de diferencia y desigualdad. Hay que abandonar la idea de que en las situaciones multiculturales resulta útil delimitar las fronteras de cada una de las culturas que se sitúan en convivencia; dónde empieza una cultura y dónde concluye otra no es ni un conocimiento necesario, ni un conocimiento posible.

Los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural deben ser atendidos en un contexto global. Por lo tanto, será necesario apoyar cambios no sólo ideológicos, sino políticos, económicos y educativos que afectan a todos los ámbitos de la vida diaria (Aguado Odina et al., 1999).

Hay que señalar también los límites de la “educación intercultural”. Por empezar ha dado origen a mucha confusión en algunas ocasiones porque por ejemplo los profesores han celebrado las culturas de manera exótica y planeado proyectos culturales sin un análisis crítico del valor educativo. A veces los profesores tienden a enfatizar las diferencias y de esta forma estereotipan y marginalizan. O a veces existe el riesgo de considerar los estudiantes inmigrantes como embajadores de su país forzando a representar una cultura que ni siquiera conocen en los detalles. Además muchos profesores muestran respeto por las diferentes culturas, pero algunos se quedan anclados a su enfoque tradicional y no saben tomar distancia desde su propio punto de vista.

Otro límite se refiere a la debilidad epistemológica porque la pedagogía intercultural tiene una reciente historia y en la práctica resulta ser utópica e irreal (Bash, 2007). Se critica también el uso de las palabras porque a veces son utilizadas de manera impropia y esto puede llevar a reforzar estereotipos y prejuicios.

Reich (2000) resalta que existe un movimiento contrario a todas estas ideas de educación intercultural. Hay algunos profesores neo-conservadores y esto significa, en sus palabras, que “existe el peligro que la educación intercultural puede perder su importancia en la práctica y también credibilidad política” (Reich, 2000, p. 72).

Concluyendo, McCall (2005) considera el estudiante como multidimensional y la educación intercultural no puede dar una respuesta eficaz a los retos de la

nueva sociedad compleja donde cada persona no puede representar una determinada cultura.

2.6. La formación del profesorado en Educación Intercultural

Para que la Educación Intercultural se instaure completamente en el actual sistema educativo y dé respuesta a la diversidad del alumnado, es necesario un cambio en la Formación del Profesorado, que solo podemos realizar si somos conscientes del significado de esta formación. La formación intercultural promueve competencias en múltiples culturas.

En la actualidad, existe una falta de correspondencia entre la necesidad de esta formación y los cambios ocurridos, otros autores añaden la falta de formación, lo que nos lleva a plantear la cuestión cómo es la Formación del Profesorado en Educación Intercultural. Se requiere un profesorado capacitado para trabajar con la diversidad. Uno de los aspectos sobre los que más se ha insistido es la necesidad de dar formación inicial y continua al profesorado para que sea capaz de desarrollar su labor en contextos multiculturales. Sin embargo, más allá de las técnicas y habilidades adquiridas, será necesario contar con un profesorado con actitudes y valores positivos hacia la diversidad cultural.

Además, se ha señalado la necesidad de incorporar en los equipos docentes a profesores procedentes de minorías culturales. Siguiendo a Muñoz Sedano (1997, p. 42) “no basta la buena voluntad. Es menester que los profesores se preparen para recibir y comprender a sus alumnos, a sus familias, a sus colegas procedentes de otros países; que respeten la diversidad de lenguas, los modos de vida, los proyectos, los comportamientos, las religiones; que puedan manejar los conflictos que surjan y sepan aprovecharlos para enriquecer culturalmente a cada uno”.

Sabariego (2002, p. 30) apuesta por modelos de innovación en la formación del profesorado y así afirma:

por un modelo de participación del profesorado en procesos de innovación educativa y de reflexión en la acción sobre cuáles son los objetivos más convenientes para promoverlos, cuáles son los métodos de enseñanza más apropiados o cuáles son los métodos que facilitan la consecución de estos objetivos a través de la investigación. Promoviendo la figura del profesor como un profesional reflexivo que articula la propia formación con la actividad reflexiva e investigadora y la innovación en Educación Intercultural.

Esta concepción de Sabariego pone el énfasis en la reflexión crítica por parte del maestro, con el fin de capacitarles para crear ambientes y promover aprendizajes más humanos. Los objetivos que queremos conseguir en la formación derivan en unos contenidos básicos a trabajar, englobados según Jordán Sierra et al. (2004), en tres ámbitos clásicos: conocimientos amplios sobre la realidad, dominio de destrezas didácticas y actitudes interculturales. Sabariego (2002) en el currículum multicultural para la Formación del Profesorado engloba los contenidos atendiendo a su modalidad:

- Contenidos conceptuales: teoría de la Educación Intercultural (nociones principales, y toma de conciencia de las diversas ideologías subyacentes a las políticas, modelos y programas), conocimiento de las culturas más representativas de su contexto social, para lograr empatizar con ellos.
- Competencias pedagógicas: métodos, recursos para introducir el interculturalismo en el currículum y criterios para afrontar conflictos.

- Contenidos transversales: actitudes y valores, destrezas sociales, autoestima, aceptación y comprensión de las diferencias, respeto hacia la diversidad racial, sexual, religiosa y socioeconómica.

García Gómez y Arroyo González (2014) destacan que los cursos de Formación del Profesorado se dirigen a un profesorado selecto (profesorado voluntario, específico y sensible con la Interculturalidad), son optativos, no reflexionan sobre el modelo educativo y social que se proponen construir partiendo de la realidad multicultural existente (para qué educamos) y la formación es instrumental. Aguado Odina (2004) constata además que la formación del profesorado no tiene carácter permanente por lo que en la práctica existe una confusión conceptual planteándose desde enfoques compensatorios y de educación especial, en muchos casos. Se sugiere, por tanto, integrar la formación en educación intercultural en los planes de estudio como parte de las disciplinas obligatorias, proporcionar recursos de formación accesibles y que permitan la autoformación del profesor y proporcionar recursos a los profesores para analizar su práctica docente desde el enfoque intercultural (Rodríguez Izquierdo, 2009). Debería ser además una formación continua y permanente, que permitiera dejar de reproducir enfoques compensatorios al diseñarse, en no pocas ocasiones, desde visiones de la diversidad como diferencias a compensar (García Castaño, Rubio Gómez, & Fernández Echeverría, 2018; Rubio Gómez, Martínez Chicón, & Olmos Alcaraz, 2019).

Es importante tomar consciencia de cómo se enfrentan los profesores a esta formación. La ausencia de cambios en la didáctica por parte del profesorado proviene de una predominancia de la actitud negativa o pasiva hacia el tema de la interculturalidad. Jordán (1994) numera tres actitudes distintas que suelen presentar los profesores ante la interculturalidad:

1. Profesores que conciben las culturas de los niños minoritarios como dañinos, deficitarios e incluso entorpecedores de los procesos de integración y académicos.
2. Profesores que muestran cierta sensibilidad hacia las culturas diferentes en la escuela.
3. Docentes que se muestran muy sensibilizados respecto al valor de las culturas minoritarias, y estudian las cuestiones referentes a la acogida, valoración y tratamiento escolar.

Estas actitudes evidencian la necesidad de formar a todo el profesorado, sin excepción, hacia una postura positiva respecto a la Educación Intercultural, para lograr que conciban la clase en su integridad, con sus diferencias personales y en convivencia.

2.6.1. Formación inicial del profesorado en Educación Intercultural

Para formar a este profesor crítico, consideramos imprescindible que este modelo crítico contemple tres bloques de trabajo, derivados del perfil a alcanzar: la adquisición de un bagaje cultural amplio y sólido de clara orientación política; capacidad de reflexión crítica sobre la práctica para desvelar las ideologías, prácticas educativas cotidianas y de autonomía; y práctica de las actitudes que definen al intercultural transformador (crítico, investigador y comprometido). Este modelo sienta sus bases en un modelo de índole genérico, que establece que los profesores en formación ya poseen conocimientos y creencias sólidas tanto en cuestiones profesionales como en conocimientos sociales y de otras culturas. Esto se debe al proceso de socialización, escolarización y experiencia vital, que determinan como perciben la realidad. Por tanto, es importante que en esta formación inicial se

lleve a cabo un proceso de resocialización con el fin de ayudarles a educar en una sociedad plural. Para conseguirlo se determina que se deben trabajar tres dimensiones: competencia cognitiva, conocimiento de algunas culturas diferentes y competencia pedagógica.

Este modelo de formación pretende que el docente, al finalizar el mismo, haya adquirido unas competencias determinadas en el ámbito de la Educación Inclusiva, que para García Gómez y Arroyo González (2014) son:

- 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- 3) Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- 4) Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo.
- 5) Trabajar en equipo.
- 6) Participar en la gestión de la escuela.
- 7) Informar e implicar a los padres.
- 8) Utilizar las nuevas tecnologías.
- 9) Afrontar los deberes y los dilemas éticos de su profesión.
- 10) Organizar la propia formación continua.

Si nos preguntamos por qué los futuros docentes no han adquirido estas competencias, la literatura especializada apunta que puede ser la no validez de los sistemas actuales (Jordán Sierra et al., 2004). Esta falta de validez es compartida por Sabariego (2002), que recoge algunas de las razones por las que no se adquieren o dificultan su adquisición: un currículo oculto (reafirma la creencia y actitud que el alumno ya lleva); la falta de globalización, considerando a esta asignatura como una más y no como un tema que debe englobar a todas; y trabajar esta asignatura de forma tangencial al currículum. La solución que propone es que todos los temas relacionados con la

Interculturalidad se desarrollen interdisciplinariamente, trabajando todos los docentes en equipo. Sabariego (2002), también argumenta la falta de apoyo administrativo como motivo del fracaso.

2.6.2. Formación Permanente del Profesorado en Educación Intercultural

Nos ocupamos a continuación de la Formación Permanente del Profesorado. Los referentes básicos que se han de fomentar para crear el perfil del profesor adecuado, según especifica Álvarez y Batanaz (2007) son:

- a) La comprensión adecuada y actual de las bases psicopedagógicas de su labor;
- b) El conocimiento adecuado del contenido de las propuestas reformadoras;
- c) La capacidad para analizar la realidad concreta;
- d) El desarrollo de los componentes del currículum en armonía con el medio multicultural en el que tiene lugar.

Esta escuela intercultural ha provocado la multiplicación de las iniciativas de las administraciones y de las universidades, de las publicaciones y los encuentros científicos, de forma que la “música” intercultural ha ido penetrando en el discurso y en el sistema educativo (Besalú, 2002). Entendemos que estas iniciativas, transformadas en propuestas de formación que han de ser realizadas para ayudar y apoyar al profesorado, lograr un cambio de actitud, crear en ellos un “yo multicultural” que le permita ver el mundo desde perspectivas socioculturales distintas, que se sensibilice y comprometa con esta Educación. Una educación cuyos objetivos se pueden resumir en uno: calidad, donde el profesor ha de estar preparado para atender a los imprevistos que surjan y a las necesidades de los alumnos, sabiendo que su puesta en práctica no solo tiene un contenido afectivo y moral, de respetar

y conocer otras culturas, sino que ha de formar personas críticas, con capacidad para convivir y cooperar con los demás, que posean actitudes y valores positivos ante la diversidad.

Urge consensuar un modelo de formación inicial y permanente que atienda a las necesidades del propio. Este modelo ayudaría a dar una respuesta flexible a las exigencias del actual sistema educativo caracterizado por esa interculturalidad, existiendo diversos modelos, para preparar a los profesores en activo, e incluir en los planes de estudio de formación inicial, las asignaturas pertinentes relacionadas con esta área (García Gómez & Arroyo González, 2014).

Tercer capítulo: El contexto de la inmigración y los modelos de integración: Países Bajos y Ámsterdam como referencia

Para comprender la situación de un colectivo en particular, como es el caso de los inmigrantes, es preciso ubicarlo en el conjunto de la sociedad, tanto desde el punto de vista histórico como en ámbitos tan importantes como la economía y la política. El primer objetivo de este capítulo es presentar el contexto económico-demográfico de los inmigrantes en Ámsterdam y explicar el concepto de optimismo migrante. Luego mostraremos los modelos de integración de los inmigrantes en los distintos países europeos con particular atención a Países Bajos.

3.1. Perfil de los Inmigrantes en Países Bajos y en la ciudad de Ámsterdam⁵

Es mucha la literatura que desde el punto de vista histórico considera Países Bajos como un país con un vaivén continuo de inmigrantes. El número aumenta en los años 60 y 70. Una primera categoría viene de las ex colonias por causas políticas, otros llegan sucesivamente por razones económicas. Los llamados “guest workers” proceden del área mediterránea, sobre todo de Turquía y Marruecos porque Países Bajos necesita mano de obra de bajo coste en la industria pesada (Lindo, 2000). Todos estos inmigrantes son llamados “allochthoneus population”, o sea de otros orígenes (Hermans, 2002, p. 184). El término no indica solo el origen extranjero sino también una condición de privación y desventaja. La tercera categoría está representada por refugiados procedentes de ex Yugoslavia, Somalia, Iraq, Afganistán, Irán, Ex Unión

⁵ El contenido de este apartado ha sido publicado en el artículo “La evolución de las políticas educativas de Países Bajos hacia los alumnos inmigrantes: del multiculturalismo al asimilacionismo”. *RIEM, Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 8(1), 49-80.

Soviética y Vietnam. Según un informe anual sobre la integración a cargo del Centro de Estadística de Países Bajos⁶, el 1 de enero de 2016,

la población total de los Países Bajos era alrededor de 17 millones con un total de 3.8 millones de inmigrantes, de los cuales 2.1 millones son de origen no occidental y 1.7 millones de origen occidental. Casi la mitad de los inmigrantes no occidentales son de segunda generación -han nacido en Países Bajos- mientras que entre los que tienen orígenes occidentales este porcentaje es del 60%. Los grupos no occidentales más grandes tienen orígenes turcos (397.000) y marroquíes (386.000), seguidos por grupos de migrantes surinameses (349.000) y antillanos (151.000) (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 53).

La migración en Países Bajos ha crecido en los últimos años, debido a la creciente migración laboral de los nuevos estados miembros de la UE. Los polacos representan la mayoría de estos trabajadores migrantes, pero a partir de la abolición del permiso de trabajo obligatorio, también se han asentado en Países Bajos más búlgaros y rumanos.

Entre los inmigrantes hay también refugiados que se han establecidos en Países Bajos. El Centro de Estadística reputa refugiados a personas con orígenes afganos, iraquíes e iraníes o somalíes. Debido a los eventos recientes, se incluyen también las personas de Siria y de Eritrea. Su número subió sustancialmente en 2014 y 2015 y el 1 de enero de 2016 había 44.000 personas sirias y 8.000 eritreas. El grupo mayor de refugiados en Países Bajos es de origen iraquí (56.000) (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

⁶ CBS, Central Bureau of Statistics, <https://www.cbs.nl/en-gb>

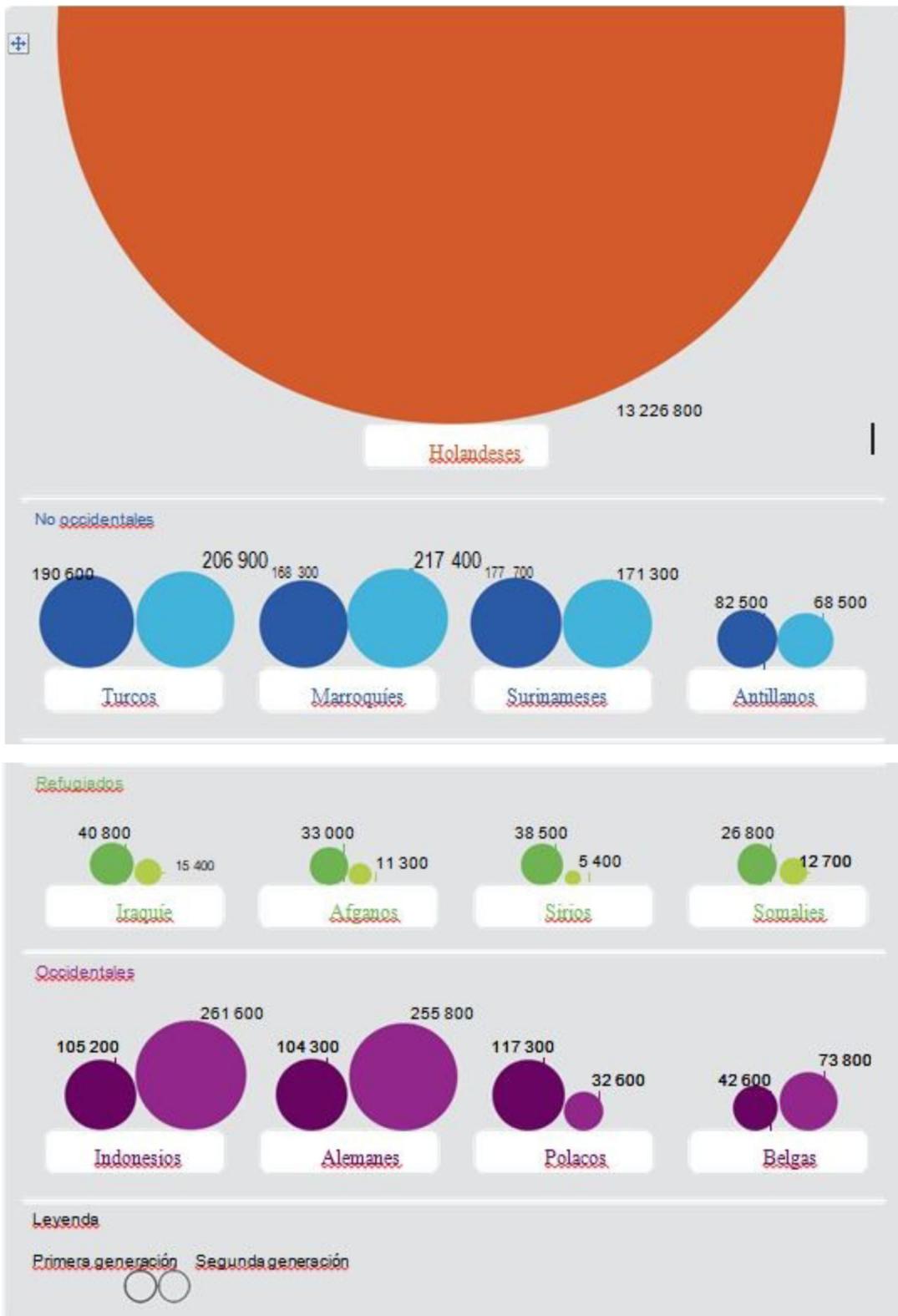


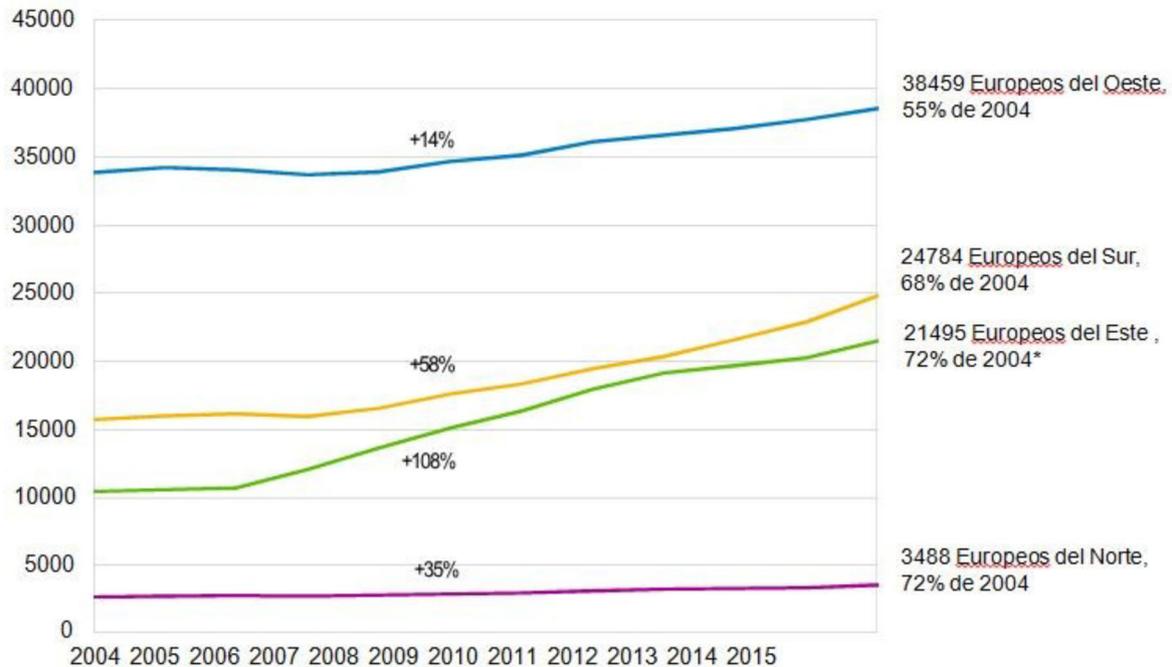
Figura 1. Población inmigrante en Países Bajos
Fuente: CBS, 2016

A continuación examinaremos la situación en la ciudad de Ámsterdam, capital de los Países Bajos y principal destino de población extranjera en el estado. Algunos expertos (Crull, 2015) describen esta ciudad al igual que otras como Londres o Bruselas, como contextos de super-diversidad. Son ciudades de mayoría-minoría, en las que el antiguo grupo mayoritario se ha transformado en una minoría. En tales ciudades, hoy los hijos de inmigrantes no se integran en el grupo mayoritario o *mainstream*, sino en una mezcla de grupos étnicos. Según un informe del Centro de Estadística del Ayuntamiento de Ámsterdam (Lindeman & Booi, 2015), la mayoría de los inmigrantes no son occidentales aunque en los últimos años se está asistiendo a un aumento del número de inmigrantes de los países europeos.

Como se ha visto anteriormente está subiendo el número de inmigrantes de Europa del Este pero a causa de la crisis económica están llegando también muchas personas de los países del sur de Europa y en particular en Ámsterdam hay muchos europeos que estudian o trabajan.

La mayoría viene de Europa del oeste (44% de todos los inmigrantes, alrededor de 38.500), después se sitúa la población procedente de sur de Europa (28%, 25.000 aproximadamente), Europa del Este (24%, 21.500 más o menos) y un pequeño grupo viene del norte de Europa (4%, 3.500 aproximadamente). Más de 114.000 inmigrantes europeos viven en Ámsterdam. A menudo se trata de algo temporal, de hecho de los que se habían establecido allí en 2004, ya en 2014 el 43% se habían ido. El número de inmigrantes que vive en Ámsterdam ha crecido desde 2004 un 41%. El crecimiento mayor fue en 2007 con el 38% y sobre todo debido a los que vienen del Este de Europa (de 2007-2014 el 80%) y sur de Europa (de 2007-2014 del 56%). Además solo en el año

2014 los del sur de Europa han crecido el 8% con respecto a la media que es del 5% y están aumentando también los del Este (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 55).



Fuente: OIS 2015

Figura 2. Inmigrantes Europeos en Ámsterdam 2004-2015

Fuente: OIS, 2015

Por ejemplo muchos vienen de Polonia, Bulgaria y Rumania y algunos llegan también de la ex Yugoslavia, aunque éstos habían entrado ya en los años 90, pero con la anexión de Eslovenia y Croacia a la Unión Europea se asiste a un incremento de esta población. Cuando empezó la crisis económica, se presentaron muchos inmigrantes del sur de Europa, por ejemplo, ha subido el número de griegos pero ha aumentado mucho también el número de italianos (de 2008 a 2015 +60%), y en el mismo período, franceses (+44%) y españoles (+62%), con la excepción de los portugueses (+16%) (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

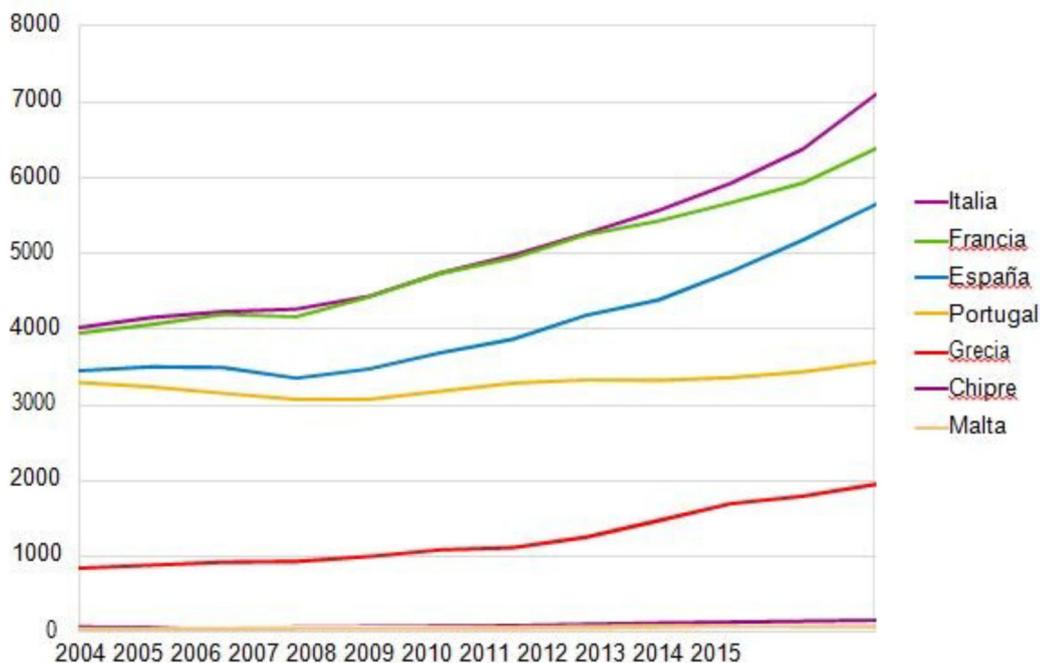


Figura 3. Inmigrantes en Ámsterdam procedentes del sur de Europa 2004-2015
Fuente: OIS, 2015

Se asiste también a un incremento de los inmigrantes del norte y del oeste de Europa pero mucho menos respecto a los del sur de Europa. Entre los del norte emergen más suecos (38%) y entre los del oeste destaca que el número de irlandeses (27%) y británicos (24%) está creciendo y el número de alemanes y austríacos es el más bajo (6%, 10%).

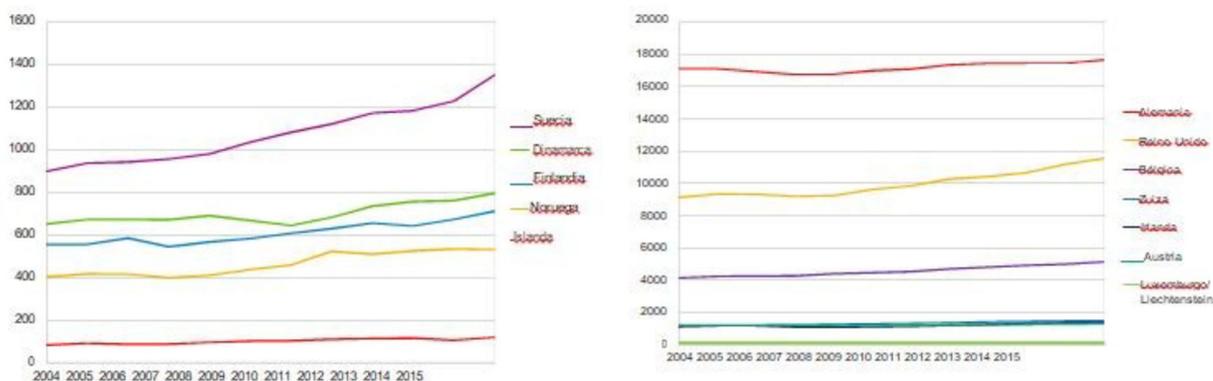


Figura 4. Inmigrantes en Ámsterdam procedentes de Europa del norte y Europa occidental

Ámsterdam es el mayor polo receptor para el negocio entre los europeos del sur y en general presenta más inmigrantes que las otras ciudades mayores como Rotterdam y Utrecht mientras que en La Haya hay muchos inmigrantes del centro y este de Europa.

3.1.1. Trabajo e ingresos

Una de las razones que contribuye al logro de la integración en la sociedad holandesa es realizar un trabajo remunerado. Resulta que las personas con un origen no occidental participan con menos frecuencia en la mano de obra ocupada que los que vienen de los nuevos países de la UE o los nativos holandeses.

En la sociedad holandesa es favorecida la participación laboral de las mujeres y las mujeres de Surinam o Antillas se emplean con más frecuencia que las mujeres turcas o marroquíes.

En 2015, un inmigrante no occidental tenía tres veces más probabilidades de quedar desempleado con respecto a un holandés y tenía un 50% menos de probabilidad de encontrar un empleo que alguien de los nuevos países miembros de la UE. Un alto nivel de educación tiende a reducir el riesgo de desempleo.

Entre las personas de orígenes no occidentales de mayor educación, el desempleo es menos de la mitad que la de los que tienen una formación inferior dentro de la misma categoría. Sin embargo, los inmigrantes no occidentales con un alto nivel de instrucción tienen dos o tres veces más probabilidad de estar desempleados que un holandés con el mismo grado de instrucción.

El 22% de los que tienen un entorno no occidental con una edad entre los 15 y los 25 años de edad están desempleados, frente al 9% de los jóvenes nativos holandeses. Desde 2008, el porcentaje de desempleo ha subido más entre los jóvenes de orígenes no occidentales que entre los jóvenes nativos.

En el caso de Ámsterdam, aparece que la capital absorbe a los inmigrantes ricos más que otras ciudades y los ingresos de los inmigrantes son más altos que la media de la ciudad, pero cambia según el grupo de inmigrantes.

Entre los europeos, los búlgaros constituyen el último grupo, en cambio los del norte y el oeste ganan más, y los del sur de Europa están sobre la media. En Ámsterdam el nivel de ingresos es mejor que en las zonas rurales, pero es un poco más bajo que en La Haya. Muchos inmigrantes tienen en Ámsterdam su propio negocio (uno de cada 5) como principal fuente de ingresos. En Ámsterdam el 5% más o menos de los inmigrantes posee una asistencia social y en general los inmigrantes europeos tienen una posición favorable si la comparamos con la de los inmigrantes no occidentales, a excepción de los búlgaros (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

	Amsterdam	Rotterdam	La Haya	Utrecht	Países Bajos
Europa del Norte	17	15	13	13	13
Europa del Este	28	27	28	25	23
Europa del Oeste	16	17	14	12	13
Europa del Sur	16	21	18	19	16
total inmigrantes europeos	19	22	20	17	16
Total	20	21	19	13	12

Figura 5. Inmigrantes Europeos más pobres a nivel nacional, 2012 (porcentaje)

Fuente: CBS; OIS, 2014

Un niño de cada 5 crece en pobreza y si consideramos los inmigrantes del este se habla de un tercio mientras entre los inmigrantes del sur de Europa son los niños griegos los más pobres (Lindeman & Booi, 2015).

3.1.2. Inmigrantes especializados en Ámsterdam y optimismo migrante

A la ciudad de Ámsterdam llegan muchos inmigrantes que tienen trabajos especializados y un análisis de Cebolla Boado y Miyar Busto (2017) revela que principalmente los sueldos constituyen el factor más importante que atrae a los flujos de migrantes altamente cualificados. Otros elementos son el porcentaje de desempleo o el grado de economías innovadoras. También el bienestar y la presión fiscal son dos factores evaluados por los migrantes cualificados, sobre todo cuando no tienen la intención de estar fuera a largo plazo. El gasto público resulta más atractivo para los que se quedan a largo plazo y la presión fiscal baja para los que se quedan a corto plazo.

Entre los que emigran son los más instruidos los que eligen una emigración internacional (Dao et al., 2016). Esto explica porqué a partir del principio del siglo, la migración altamente especializada representa la mayor componente de los flujos migratorios mundiales (Widmaier & Dumont, 2011). Recientes estudios sugieren que el número de migrantes con una formación universitaria ha crecido del 70% y los países compiten entre sí para conseguirlos. Según los expertos en migraciones, Europa tendrá aún más necesidad de personas altamente especializadas con respecto al número que tiene ahora (Kahanec & Zimmermann, 2011). El aumento de importancia del sector ICT de las economías contemporáneas parece dar una respuesta más al aumento de solicitudes de trabajadores altamente calificados (Michaels, Natraj, & Van Reenen, 2013).

Canadá, América, Nueva Zelanda y Australia junto a Reino Unido, parecen ser los países de mayor éxito en la “competición por conseguir más talentos” (Kerr et al. 2016, p. 31) y estos tipos de migrantes perciben la experiencia

migratoria como una experiencia personal provechosa (Triandafyllidou & Gropas, 2014).

Para estos inmigrantes se puede aplicar la idea del optimismo migrante (Hunkler, 2017). Ellos constituyen un grupo seleccionado con características como la ambición, el optimismo y la motivación. La motivación para emigrar está asociada a un alto éxito en el campo educativo (Heath & Brinbaum, 2007; Portes & Rumbaut, 2001). Actitudes como aspiraciones educativas son transmitidas por parte de los padres a sus hijos (segunda generación) (Phalet & Lens, 1998). Si los inmigrantes vienen de su país con un nivel elevado de educación, puede ser una razón más para explicar el porqué ellos tienen unas expectativas más altas hacia sus hijos.

El optimismo y la motivación pueden estar presentes independientemente del alto nivel de instrucción. Por ejemplo los migrantes con un bajo nivel educativo pueden tener mayores aspiraciones hacia sus hijos porque pueden considerar su estatus una barrera estructural (Heath & Brinbaum, 2007). Los estudiantes de las minorías étnicas tienden a invertir más en la alta instrucción para compensar la desventaja (Louie, 2001). De todas maneras la discriminación anticipada no contribuye a explicar sus elecciones ambiciosas. Una investigación (Cebolla Boado & Nuhoğlu, 2017) se ha ocupado de entender si estas expectativas del optimismo migrante se deben a la selectividad migrante o a la experiencia migratoria de la familia. En un estudio hecho en China se ha comprobado que los adolescentes que esperan emigrar son muy optimistas aún antes de que se averigüe la experiencia de emigrar. Se trata ésta de una prueba indirecta de selectividad y por otro lado no se ha encontrado ningún resultado sobre la asociación entre las expectativas y la experiencia migratoria. Por un lado la experiencia migratoria crea una ventaja asociada al proceso mismo de la migración que ayuda a cambiar puntos de

vista y actitudes. Según esta lógica hay una conexión casual entre migración y optimismo. Por otro lado, esta paradoja nace no como consecuencia de la migración sino antes de que ocurra, a partir de cuando los inmigrantes se han auto seleccionado. Esto sugiere que tanto la migración como el optimismo tienen en común características como la ambición. “La migración puede representar un choque o ampliar las aspiraciones porque hay una consciencia sobre las nuevas oportunidades que la migración puede ofrecer” (Czaika & Vothknecht, 2014, p. 4). Los resultados de una investigación muestran como es la selectividad que guía el sentimiento de optimismo migrante pero esta no puede explicar de manera cierta la paradoja del optimismo migrante.

3.1.3. Alumnos italianos y españoles en el sistema educativo holandés

Por lo que se refiere en particular a nuestro objeto de estudio, los últimos datos que tenemos sobre el número de inmigrantes italianos y españoles nos los facilita el Centro de Estadística de Amsterdam (CBS) y son muy recientes. De hecho han sido registrados los italianos y los españoles desde 2012 hasta septiembre de 2017 y están divididos por edad y género. Como se nota en la siguiente tabla los chicos menores de 15 años tanto italianos como españoles se han duplicado en 5 años y también los italianos (tanto chicos como chicas) y las chicas españolas entre 15 y 30 son el doble, mientras los chicos de 409 en 2012 han llegado a 694 en 2017. Subrayamos estas dos franjas de edad porque lo que nos interesa investigar concierne los estudiantes italianos y españoles de primaria y secundaria.

Además gracias a un estudio⁷ de la Embajada Italiana en Países Bajos hemos conseguido conocer el número de estudiantes italianos de escuela primaria (de 4 a 12 años) y son 656 y el número de estudiantes de secundaria (de 12 a 18 años) que son 328. Estos datos se refieren al 2017.

			Población: hombres y mujeres					Población: hombres					Población: mujeres							
			2012	2013	2014	2015	2016	2017	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2012	2013	2014	2015	2016	2017
			número																	
Amsterdam	Total nacionalidad	Total edad	790 110	799 278	810 937	821 752	833 624	844 947	389 005	393 261	399 424	404 881	411 608	418 127	401 105	406 017	411 513	416 871	422 016	426 820
		menos de 15 años	124 247	125 702	126 907	127 467	127 224	126 764	63 357	64 087	64 838	65 128	65 053	64 809	60 890	61 615	62 069	62 339	62 171	61 955
		de 15 a 30 años	179 980	182 731	186 878	191 500	197 236	201 848	83 938	85 045	87 139	89 292	92 440	95 576	96 042	97 686	99 739	102 208	104 796	106 272
		de 30 a 45 años	200 655	201 466	202 583	203 152	204 288	206 409	102 018	101 980	102 183	102 370	103 052	104 171	98 637	99 486	100 400	100 782	101 236	102 238
		de 45 a 65 años	195 642	196 762	199 282	202 117	204 741	207 391	100 670	101 179	102 670	104 179	105 529	106 666	94 972	95 583	96 612	97 938	99 212	100 725
		más de 65 años	89 586	92 617	95 287	97 516	100 135	102 535	39 022	40 970	42 594	43 912	45 534	46 905	50 564	51 647	52 693	53 604	54 601	55 630
	Italianos	Total edad	4 341	4 661	5 117	5 880	6 676	7 672	2 651	2 815	3 106	3 540	3 986	4 552	1 690	1 846	2 011	2 340	2 690	3 120
		menos de 15 años	305	338	373	442	527	605	149	162	180	232	279	319	156	176	193	210	248	286
		de 15 a 30 años	925 1 015	1 171	1 525	1 826	2 254	528	574	685	874 1 016	1 251	397	441	486	651	810 1 003			
		de 30 a 45 años	2 013	2 144	2 334	2 569	2 892	3 303	1 201	1 281	1 389	1 520	1 721	1 986	812	863	945 1 049	1 171	1 317	
		de 45 a 65 años	748	803	872	978 1 052	1 141	481	505	556	622	672	712	267	298	316	356	380	429	
		más de 65 años	350	361	367	366	379	369	292	293	296	292	298	284	58	68	71	74	81	85
	Españoles	Total edad	3 377	3 787	4 234	4 751	5 220	5 547	1 654	1 866	2 093	2 352	2 634	2 780	1 723	1 921	2 141	2 399	2 586	2 767
		menos de 15 años	275	332	398	433	511	530	137	170	209	226	260	265	138	162	189	207	251	265
		de 15 a 30 años	847	959 1 075	1 255	1 354	1 497	409	466	511	584	648	694	438	493	564	671	706	803	
de 30 a 45 años		1 459	1 678	1 876	2 110	2 301	2 377	683	792	902 1 042	1 169	1 229	776	886	974 1 068	1 132	1 148			
de 45 a 65 años		582	592	665	739	827	916	290	297	333	369	420	458	292	295	332	370	407	458	
más de 65 años		214	226	220	214	227	227	135	141	138	131	137	134	79	85	82	83	90	93	

Fuente: CBS; OIS, 2017

3.1.4. Composición del grupo inmigrante

Más de un tercio de los inmigrantes que hay en Países Bajos ha nacido aquí, por lo tanto son de segunda generación, o sea sus padres nacieron fuera de Países Bajos y ellos nacieron en Países Bajos. Son más los del oeste de Europa,

⁷ Ambasciata d'Italia a L'Aia, http://www.ambblaja.esteri.it/ambasciata_laja/it/

casi la mitad (47%), en cambio del este de Europa de segunda generación son el 25%, el 29% son del sur de Europa y el 32% del norte de Europa. Hay más mujeres (51%) que hombres (49%) entre los inmigrantes y las mujeres son más numerosas en el grupo del este de Europa (57% y 43% hombres) y en el norte de Europa (55% mujeres y 45% hombres). En cambio del sur de Europa resultan más los hombres (52% hombres y 48% mujeres). Y entre los inmigrantes los del oeste son los más ancianos. Los inmigrantes de la Unión Europea en general tienen en media 36 años y de éstos los del oeste tienen en media 40 años.

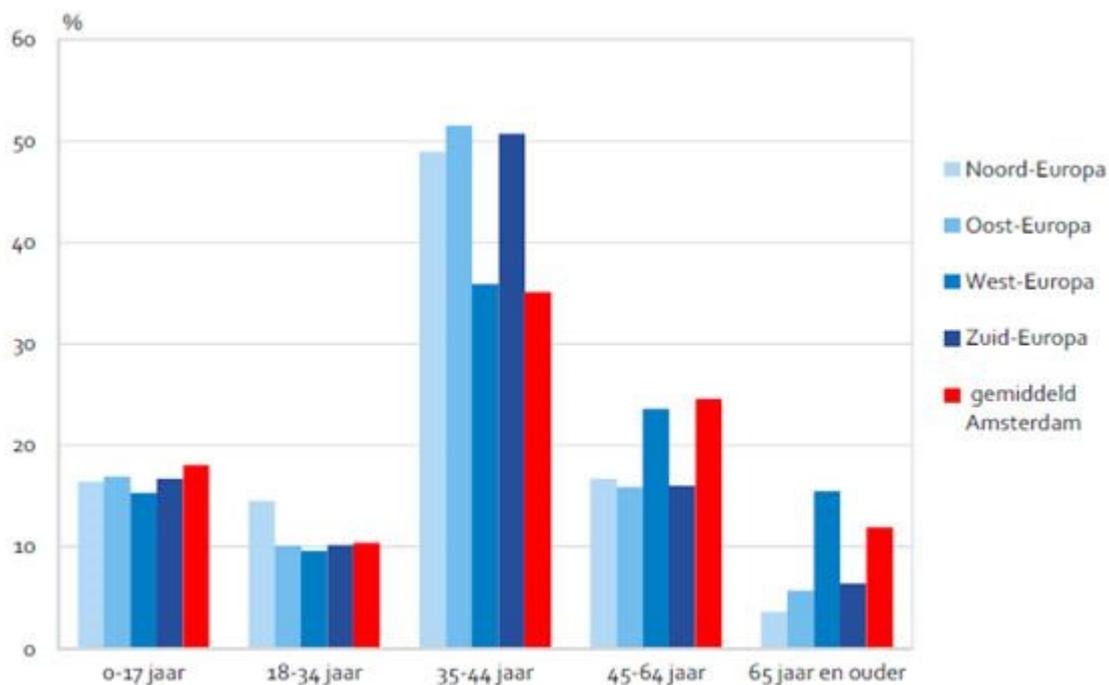


Figura 6. Inmigrantes Europeos divididos por edad, Amsterdam 1 de enero 2015

Fuente: OIS, 2015

Los inmigrantes a menudo viven solos o son parejas sin hijos, son los del oeste que representan más esta categoría, y los que representan la excepción a esta

tendencia son los que vienen de ex Yugoslavia, Bulgaria o Portugal que vienen con niños.

Los inmigrantes de la Unión Europea viven a menudo en el centro, en el sur y en el oeste de Amsterdam, pero los del este y también los portugueses prefieren vivir fuera del ring, en el barrio de New West por ejemplo. Los del sur de Europa se establecen en partes del Pijp, Oud Zuid, y Wallen (centro). Los del sur de Europa viven y se quedan en Ámsterdam viviendo 12 años, aunque los portugueses llegan por término medio a los 17 años.

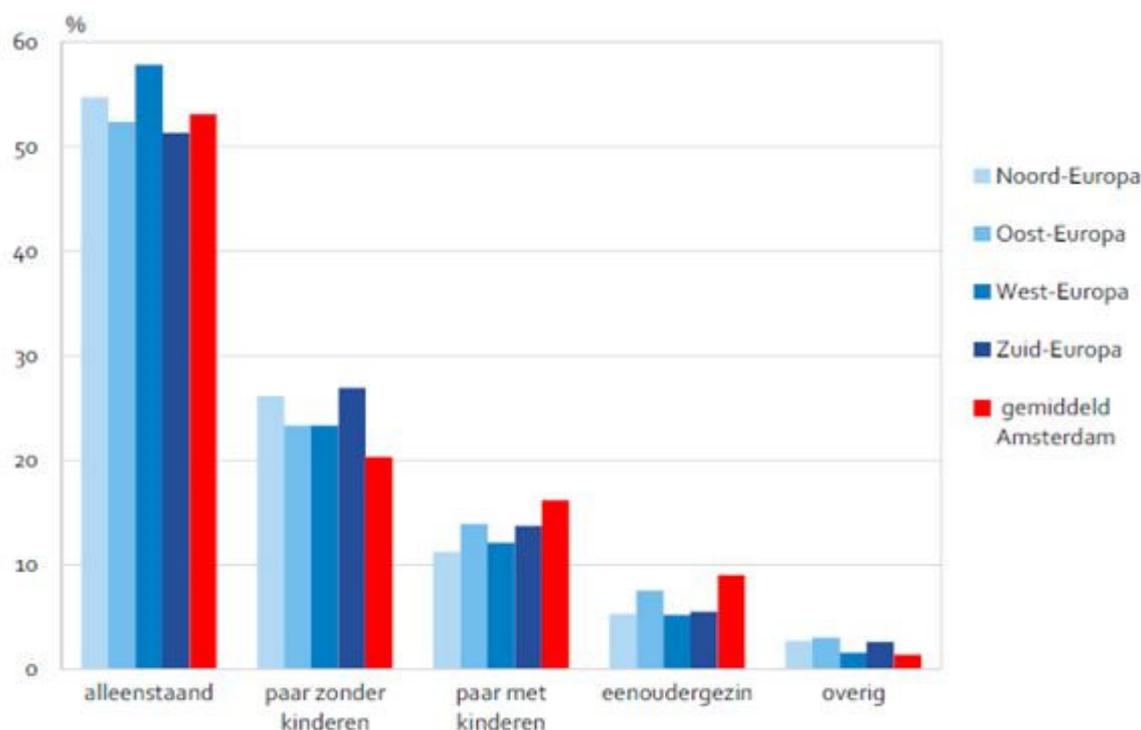


Figura 7. Inmigrantes Europeos divididos por tipología de casa

Fuente: OIS, 2015

3.2. La diversidad social en Europa. Enfoques respecto a la integración de los inmigrantes en los distintos países de la UE y el caso de Países Bajos

A partir del año 2000 la Unión Europea ha intentado armonizar las políticas de integración de los inmigrantes en los países miembros, desarrollando

algunas herramientas, desde “los principios básicos comunes” (2004) a la “Agenda Europea para la Integración de los Inmigrantes fuera la Unión Europea (2011) y un “plan de acción para la integración de países terceros” (2016). Mientras tanto los poderes “locales” demandan la incorporación de sus propias peculiaridades y afirman que el reconocimiento de la heterogeneidad social es la condición sine qua non para actuar una política de integración.

Según Bericat (2019) está claro que la tensión presente no puede ser reducida simplemente negando la diversidad que hay en las sociedades europeas e implementando políticas basadas en la homogeneidad y uniformidad. Por otro lado los intentos de integrar todas las características diferentes de cada uno de los 28 miembros en una política común se opone al conseguimiento de la integración misma. Este problema se puede resolver a través del desarrollo de una idea de Europa que encuentra un equilibrio entre homogeneidad y heterogeneidad. Es necesario examinar los aspectos similares y las diferencias en las estructuras socio-institucionales de los 28 países miembros, para crear una adecuada tipología que refleja la diversidad social de Europa, es decir reconocer que Europa no es una sociedad homogénea y uniforme. De hecho, hay que preguntarse: ¿cuántas Europas existen dentro de la Unión Europea?

Esping-Andersen (1990, 1999) analizan la diversidad social considerando el papel que juegan el estado, los mercados y la familia en la producción y distribución del bienestar. Resultan de ahí 3 regímenes: el Liberal o anglosajón (Australia, Canadá y América), el Conservador o Continental (Austria, Francia, Alemania) y el social democrático o de los países nórdicos (Noruega, Suecia, Finlandia).

Pero esta tipología refleja parcialmente la diversidad social. La crítica mayor se refiere al uso de una sola dimensión, mientras es importante tener en cuenta el carácter multidimensional de la política social (Bonoli, 1997).

Bericat y Sánchez (2016) han utilizado un “meta-índice” multidimensional, o sea unos indicadores para estimar los aspectos distintos de la calidad de las varias sociedades europeas. Se trata de indicadores compuestos, que consideran diferentes dimensiones y aspectos relativos a la calidad de vida de las personas y la calidad social de los países. La construcción de este meta índice multidimensional o Índice de Calidad Social (ICS) se basa en la información que deriva del sistema de índices sobre la calidad de las sociedades europeas.

Destacan 5 grupos de países europeos caracterizados como sigue: muy alta calidad social, alta calidad social, media calidad, baja calidad y muy baja calidad. Esto revela la heterogeneidad dentro de Europa pero estas 5 Europas tienen una homogeneidad interna. Los 5 grupos son los siguientes: países del norte (Dinamarca, Finlandia, Suecia); países continentales y occidentales (Austria, Bélgica, Alemania, Francia, Luxemburgo, Países Bajos, Irlanda y Reino Unido); países mediterráneos occidentales (Italia, Malta, Portugal y España); países de Europa central y del este (Croacia, República Checa, Hungría, Polonia, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Letonia y Lituania); países del este y balcánicos (Chipre, Grecia, Bulgaria y Rumanía). Los países nórdicos y Países Bajos tienen un alto nivel de igualdad social, calidad democrática y de gobierno, y calidad de vida. Los países del Mediterráneo tienen un nivel inferior y Bulgaria y Rumanía tienen el nivel más bajo.

La Unión Europea será una comunidad políticamente integrada si adopta políticas comunes concebidas a partir del reconocimiento de la diversidad social de estas 5 Europas.

Mientras tanto los viejos países de inmigración, han redefinido su enfoque hacia la integración de los inmigrantes y de las minorías en las últimas dos décadas.

En un estudio de Cebolla Boado y Finotelli (2015) sobre la situación actual de 15 países europeos más Noruega y Suiza, se han analizado los enfoques de la integración que predominan en estos países seleccionados. Los viejos países de inmigración como por ejemplo Francia se basan en un modelo asimilacionista, basado en la idea que la integración tiene éxito solo si los inmigrantes se asimilan culturalmente en la sociedad francesa. De todas formas, en Francia, los objetivos asimilacionistas se combinan con una noción inclusiva de ciudadanía, y esto ha llevado a considerar el modelo francés más similar al modelo universalístico más que asimilacionista (Koopmans et al., 2005). Reino Unido y Países Bajos, junto con Bélgica, plantean un modelo multicultural (Joppke 2009), mientras los países nórdicos usan modelos más tolerantes y abiertos, aunque los últimos cambios ven un proceso de integración de éxito combinando “derechos y” obligaciones” (Hagelund & Brochmann, 2010).

En particular en Suecia el objetivo es trabajar para eliminar la discriminación contra los inmigrantes y también la desigualdad entre los inmigrantes y los nativos suecos creando un modelo excepcional con una ambiciosa política de integración (Maas, 2007). Entre los países escandinavos, solo Dinamarca sigue con un modelo asimilacionista y Finlandia todavía no tiene un marco para su política de integración, pero parece que se dirija hacia un enfoque multicultural. Finalmente, los países de habla alemana como Austria, Suiza y por supuesto Alemania se han considerado segregacionistas, ya que no son favorables a la inclusión de los inmigrantes. La palabra “segregacionismo” en

los últimos años resulta obsoleta porque estos países se consideran liberales en una perspectiva comparativa pero falta un modelo de integración nacional. En los países del sur de Europa prevalece un modelo “no modelo” de integración, o sea faltan unas políticas de integración (Cebolla Boado & Finotelli, 2015). En cambio, la idea de inclusión que prevalece en Portugal- como producto de experiencias coloniales y post coloniales- posiciona a este país entre las sociedades multiculturales.

En Italia, faltando un modelo como base y por lo tanto un marco común de referencia, las políticas de integración han sido entregadas a la magistratura, las fuerzas del orden, el voluntariado, la escuela. Una red social e institucional que ha creado este “no modelo” lleno de contradicciones. Algunos opinan que esta ausencia no es tan negativa porque los modelos representan algo rígido y son poco flexibles respecto a la realidad, pero por lo menos representan un marco de referencia. En Italia una ley orgánica sobre la migración se realizó en los años 90, conocida como la Ley Martelli (L.39/90). Regulaba los flujos migratorios y legalizaba 220.000 trabajadores extranjeros, sobre todo del norte de África (OIM, 2011). La segunda ola migratoria cambió el escenario, los inmigrantes venían de Africa, Europa del este, China y la sociedad se convirtió en más compleja (Caritas, 2005). A nivel cultural se ha impuesto un modelo asimilacionista pero exclusivo, basado en el “respeto de nuestras leyes y tradiciones italianas” pero sin derecho a la ciudadanía. Los inmigrantes deberían renunciar a su identidad sin recibir nada a cambio. Es un modelo asimilacionista basado en el *ius sanguinis* y por tanto bloquea el acceso a la ciudadanía. El modelo italiano es por tanto un modelo asimilacionista sin asimilación, que da a los inmigrantes una marginalidad que se autoalimenta, y de esa manera aumenta la separación entre locales e inmigrantes. Este

multiculturalismo sin multiculturalidad lleva a ideas xenófobas y racistas y a riesgo de generar en un futuro próximo muchos problemas (Guolo, 2009).

Entre los países nuevos para la inmigración, Irlanda representa un caso de exclusión como demuestra también la ley restrictiva de 2004 (Cebolla Boado & Finotelli, 2015).

Como ya hemos dicho, Reino Unido ha elegido un modelo multiculturalista basado en el reconocimiento no solo de los derechos del individuo sino también indirectamente, del grupo al que se pertenece. Grupo que reivindica a menudo autonomía, protección y a veces acceso privilegiado a los recursos sociales. Reino Unido no pide el abandono de su identidad cultural para la integración, y el único límite está constituido por el respeto de las leyes y de las reglas democráticas. En la base del modelo está la idea de que pertenecer a una colectividad es fundamental para la construcción individual y que negar la identidad colectiva significa negar también la primera (Guolo, 2009). La idea multiculturalista supone una concepción de igualdad basada en la diferencia y pone el acento más en la identidad que en la cohesión social.

A diferencia del modelo holandés, que tiene dimensiones estatistas centradas en torno a la política de los “pilares”, el modelo británico se fundamenta sobre relaciones de fuerza y negociación colectiva. La británica es una escena pluralista, formada por grupos que se enfrentan y buscan un acuerdo, estableciendo convenciones que cambian en el tiempo y el estado es el garante de estos acuerdos. La idea de libertad no está conectada a la idea de igualdad como en el modelo francés sino a la idea de autonomía y reconocimiento de los derechos colectivos. El límite de este modelo es haber creado varias comunidades que no comunican entre sí. El excesivo reconocimiento particularístico lleva a las comunidades a vivir una al lado de la otra y no con la otra (Guolo, 2009).

3.2.1. Modelos de integración de los inmigrantes desarrollados en Países Bajos⁸

Después de haber examinado la situación y las características de los inmigrantes en Países Bajos y Ámsterdam, analizamos los modelos de integración de los inmigrantes. La diferente concepción de lo que representa la integración de los inmigrantes se encuentra en la base de las diferencias entre los modelos teóricos y en los distintos enfoques políticos y académicos de la cuestión migratoria.

¿Significa emancipación socio-cultural, participación socio-económica, adaptación socio-cultural o buena ciudadanía? ¿La integración debería implicar a las minorías, a los extranjeros o a los que tienen origen extranjero? ¿Se refiere a factores socio-económicos o factores socio-culturales y cuál sería la relación entre éstos? ¿Significa que Países Bajos se ha convertido en una sociedad multicultural o más bien que una perspectiva de multiculturalidad tiene que ser evitada? (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 59).

El desarrollo de la política de integración de los inmigrantes está marcado por una discontinuidad (Entzinger, 2006). Cada diez años más o menos aparece una nueva política o “marco” que propone una manera distinta de definir la integración, categorizando los grupos interesados y con diferentes maneras de resolver este asunto y diversas perspectivas normativas sobre la diversidad en

⁸ El contenido de este apartado ha sido publicado en el artículo “La evolución de las políticas educativas de Países Bajos hacia los alumnos inmigrantes: del multiculturalismo al asimilacionismo”. *RIEM, Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 8(1), 49-80.

la sociedad holandesa. En los últimos 10 años ha habido varios cambios en las políticas de integración y el éxito electoral de los partidos anti-inmigración ha coincidido en Países Bajos con un retorno a una línea dura de asimilacionismo (como en Francia en los años 90) dejando atrás el enfoque multiculturalista. Siguiendo el desarrollo de las autoras Greco y Goenechea Permisán (2018) a continuación, nos detendremos en la evolución temporal de las políticas puestas en marcha en Países Bajos:

- Política años 70: hasta los años 70, la presencia de los inmigrantes (guest workers y gente de las colonias) era vista como temporal y por lo tanto se había pensado en una política “ad hoc” para ellos. Empiezan a organizarse programas de Educación en la Lengua y Cultura Propias (ELCP, lo que en España se conoce como ELCO) para los hijos de los inmigrantes con el objetivo de prepararles para volver a su país. Esta fase de negación estaba basada en la idea de que Países Bajos no era y no habría debido ser un país de inmigración.
- Política años 80: a finales de los 70, principio de los 80, cuando se asume ser un país de inmigración, se asiste a un primer cambio. A los inmigrantes se les llamó minorías étnicas y la política de “guest worker” se convirtió en una política de integración de las minorías basada en un modelo de multiculturalismo concebido como participación y también emancipación socio-cultural. Se trata del reconocimiento legal del derecho a la diferencia, o sea el derecho de desarrollar su identidad cultural y religiosa. La sociedad holandesa en el pasado estaba dividida en “pilares”, es decir verticalmente según la fe religiosa y no según las clases sociales. Cada comunidad religiosa, constituía un pilar organizado según su estructura funcional: escuelas, hospitales, periódicos, sindicatos, canales de radio y televisión. De esta forma, los

diferentes grupos de la sociedad podían coexistir, sin necesidad de compromisos sobre su identidad, gracias a una estrategia de autonomía de los distintos grupos y de acuerdo político. “La idea principal era la ausencia de intervención de la política en la expresión identitaria de los grupos” (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 60). Cuando en 1983 el gobierno holandés tuvo que pensar en un nuevo modelo de integración de los grupos minoritarios, decidió coger el viejo modelo a “pilares” utilizado por católicos y protestantes en los siglos anteriores y en el cual el gobierno habría desempeñado un papel de mediador de la desventaja social. Nació así un modelo multicultural, que no se proponía la asimilación de los extranjeros, un modelo en el que cada uno podía expresar su identidad. En esa época había una sociedad dispuesta y flexible hacia las nuevas tradiciones y costumbres. Así nacieron mezquitas, escuelas, canales televisivos islámicos y, aunque existían algunos partidos anti inmigrantes, parecía que el país supiera gestionar la situación (Entzinger, 2010) (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

- Política años 90: al comienzo de la década comenzaron a surgir unos problemas. Un informe de 1989 del Netherlands Scientific Council for Government Policy⁹ señalaba que la política multicultural no había logrado evitar la marginalización de los inmigrantes y había creado unas clases étnicas segregadas. Al mismo tiempo, se levantaron algunas voces de oposición a la política holandesa. Primero, en 1991 Bolkestein, líder del partido liberal y ministro de defensa, en un artículo declaró que la cultura islámica era inconciliable con la holandesa. El gobierno

⁹ Órgano independiente de investigación, en el que se apoya el gobierno holandés, conocido por las siglas WRR. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) (1989), Minderhedenbeleid, The Hague: Staatsuitgeverij.

entonces se dirigió hacia políticas que aspiraban a la integración en la sociedad holandesa. Este cambio indicó que la atención ya no era hacia un enfoque que miraba a la emancipación de las minorías sino a la participación socio-económica de los inmigrantes como ciudadanos o ‘allochthonous’ (Scholten, 2011a). Más que categorizar a los inmigrantes en un grupo según sus rasgos etno-culturales, fueron categorizados según su ascendencia extranjera. Mejorar la participación socio-económica significaba mejorar también la situación socio-cultural (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 61). El gobierno dejó a los municipios el papel de dar comienzo a unas políticas de integración y el gobierno mantuvo solo la tarea de control. Proponer de nuevo un modelo a “pilares” en una sociedad laica puede ser una de las causas por la que empezó esta insatisfacción hacia las políticas multiculturales. En resumen, podemos afirmar que durante los años 90 la posición del gobierno era contradictoria y mientras por un lado se seguía operando en contra de formas de discriminación hacia los inmigrantes, por el otro se retrocedía. Por ejemplo, en 1997 se revoca la posibilidad de conseguir la doble ciudadanía en las prácticas de naturalización (Entzinger, 2004). En este periodo de confusión, la atención pasó de los derechos de las personas a sus responsabilidades hasta llegar a la culpabilización de las minorías, culpables de estar en una posición de desventaja porque se les consideraba poco propensos a la integración (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 61).

- Política años 2000: El año 2000 fue muy turbulento. El científico Paul Scheffer declaró¹⁰ que el reconocido modelo multiculturalista holandés había sido un fracaso y esto condujo a un debate en el Parlamento donde

¹⁰ Scheffer, P.(2000), ‘Het multiculturele drama’, *NRC Handelsblad*, 29 de enero.

se afirmaba que las relaciones entre los ciudadanos eran problemáticas. A partir de entonces se llegará a la intolerancia hacia el diverso, el musulmán, sobre todo. Fue así que Pim Fortuyn, político hostil al Islam, y su partido Lista Pim Fortuyn (LPF) ganaron las elecciones en 2002 (Scholten, 2011a) y pusieron en marcha una política de integración asimilacionista donde los inmigrantes tenían que integrarse en la sociedad holandesa y respetar las normas y los valores del país (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 61). Fortuyn fue asesinado en mayo de 2002, nueve días antes de las elecciones que lo daban como posible líder del partido más importante en el Parlamento. Poco después, fue asesinado también el director de cine holandés Theo Van Gogh, conocido por su visión crítica del Islam. A partir de entonces todos los partidos modificaron su programa sobre temas como inmigración e integración. Así fue tomando forma una política de integración “New style”, que pone el énfasis en la cohesión sociocultural de los inmigrantes en la sociedad holandesa. Mientras la política de integración de los años anteriores había subrayado la “ciudadanía activa”, la política “New Style” se focalizó sobre la “ciudadanía común” de los inmigrantes, que significa que la unidad de la sociedad está basada en lo que sus miembros tienen en común, que las personas hablen holandés y que respeten las normas holandesas, por lo tanto, tenía rasgos asimilacionistas. Las diferencias socio-culturales que persistían eran consideradas un obstáculo para la integración, lo que importaba era mantener la identidad nacional y social de la sociedad holandesa (Scholten, 2011b) (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 62). En 2004 el gobierno dejó de financiar el programa de lengua y cultura de origen para los hijos de inmigrantes (Nationaal

expertisecentrum leerplanontwikkeling, 2016; Van Nispen, 2012). En 2007, con el Acta de integración cívica, los inmigrantes tienen que seguir cursos de integración cívica. La ley de 2007 establece como requisito la superación de un examen (muy caro) para obtener el permiso de residencia tanto temporal como permanente, para los que no vienen de países europeos (Entzinger, 2004). Sin embargo, algunas nacionalidades no tienen que superar el test: Canadá, USA, Japón, por ejemplo, lo que en la práctica significa reducir la entrada de inmigrantes sobre todo musulmanes, seleccionando solo a los más “culturalmente asimilables” o a aquellos que proceden de las naciones con más poder económico y político (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 62-63). La vuelta al asimilacionismo (Joppke & Morawska, 2003) en las políticas de integración fue menos explícita en el período 2007-2010, cuando el Partido Laborista estaba en el gobierno nacional. Sucesivamente, la coalición de centro-derecha guiada por el ministro Rutte que llegó al poder en 2010, promovió de nuevo la asimilación, la identidad nacional y la “Dutchness” (Scholten et al., 2015). En realidad, no se hizo mucho en este sentido. Los nuevos políticos están focalizando la atención en limitar la inmigración, con la excepción de los flujos altamente especializados. De todas formas, es más fácil decirlo que hacerlo, ya que muchos inmigrantes vienen de otros países de la Unión Europea y estos flujos no se pueden realmente controlar (Scholten et al., 2015) (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

“Así asistimos a un desarrollo de las políticas de integración que pasan de un enfoque multiculturalista a uno “monocultural” y se está imponiendo un culturalismo en todos los discursos tanto en política como a nivel académico, aunque de manera contradictoria se sigue hablando de políticas

antidiscriminatorias” (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 63). Un país que durante mucho tiempo ha sido considerado como ejemplo de multiculturalismo y de respeto por la diversidad cultural, en pocos años ha vuelto a un modelo asimilacionista. ¿Qué ha pasado? Para Entzinger (2006) una de las razones hay que buscarla en el aumento de los inmigrantes, ya que la promoción de la diversidad cultural se puede hacer hasta que las minorías no se transformen en mayorías. Además, dado que muchos inmigrantes han comenzado a participar más en la sociedad, para los holandeses ha sido como una amenaza hacia su cultura y sus valores y por eso sienten nostalgia por su identidad y piensan que hay que preservarla. Algunos sociólogos (Essed & Hoving, 2014) afirman que a pesar de que haya una visión oficial de “tolerancia”, existe una corriente de racismo en la cultura holandesa (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

La explicación del aumento del antagonismo hacia los inmigrantes y la vuelta al asimilacionismo tienen dos explicaciones: una se refiere a los intereses económicos y la otra a los diferentes valores e identidades. Estas explicaciones corresponden a las teorías del conflicto realista (Blalock, 1967; Sherif & Sherif, 1969) y a la teoría de la identidad social (Tajfel & Turner, 1979). Las dos teorías subrayan el impacto de las características del contexto social sobre el cambio de reacciones hacia las minorías étnicas. Siguiendo estas teorías, destaca que el contexto ideológico y estructural es fundamental para entender las actitudes de las personas hacia las minorías étnicas. La teoría del conflicto realista postula que los grupos tienden a tener una mayor fricción entre sí cuando están en competencia por los recursos económicos y materiales. De esta manera se tiende a proteger los intereses del grupo de pertenencia o ingroup (nosotros) y en consecuencia se activa un comportamiento discriminatorio hacia el outgroup (ellos) (Coenders & Scheepers, 1998)

(Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 63-64). En cambio, la hipótesis central de la teoría de la identidad social (Tajfel & Turner, 1979) es que los miembros del ingroup intentarán encontrar aspectos negativos del outgroup mejorando así la imagen de sí mismos. Para Fortuyn, el problema de la sociedad multicultural tenía que ver con el Islam e insistió en que éste podía amenazar la sociedad y la cultura holandesa. Para los medios de comunicación el Islam se convirtió en el símbolo de los problemas relativos a las minorías y de ahí la discusión sobre la importancia de asimilar turcos y marroquíes (Coenders et al., 2008) (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

Concluyendo podemos afirmar que hay unos factores importantes que influyen en los cambios de las políticas educativas hacia los inmigrantes. Primero el número de los inmigrantes que llegan y su situación – guest workers o refugiados; pero es difícil plantear políticas adecuadas teniendo en cuenta este factor porque la migración es un proceso dinámico (Castles, 2004). Luego es fundamental la orientación política del gobierno. Bonjour (2009) presenta una panorámica de la reciente literatura sobre la interacción que existe entre el parlamento y los ciudadanos en términos de decisiones políticas y concluye en su estudio que si el gobierno es de izquierda, habrá medidas favorables para los estudiantes inmigrantes, mientras que si el gobierno está orientado hacia derecha, habrá unas políticas educativas más “sobrias”, o sea vendrán asegurados solo los servicios principales por parte del gobierno (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 74).

Otro componente que ha influido en este cambio de dirección de la política educativa en Países Bajos ha sido la geopolítica, de hecho el gobierno

holandés depende mucho de las decisiones que se toman en los otros países europeos cuando se trata de políticas sobre los flujos migratorios y eso tiene también un efecto en las políticas educativas (Alink et al., 2001). Por último los costes y los beneficios influyen en las políticas educativas de los inmigrantes (Mishan & Quah, 2007) (Greco & Goenechea Permisán, 2018). A lo largo de este apartado hemos descrito con detalle cómo las políticas en Países Bajos han evolucionado desde un modelo multiculturalista, del que fue durante décadas un modelo en Europa, hacia el asimilacionismo que guía actualmente sus actuaciones.

El multiculturalismo supone la expresión del pluralismo cultural y entre sus fundamentos se encuentran la no discriminación por razones de etnia o cultura y el reconocimiento de la diferencia cultural y del derecho que tienen los inmigrantes a ella. Desde las posturas asimilacionistas, las indicaciones de que los inmigrantes desean mantener sus vínculos con su cultura e idioma se interpretan como una desviación de la situación deseada (Vedder & Virta, 2015) (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 74).

A nivel educativo hay dos hechos claros que muestran ese cambio de orientación. El primero de ellos es que en 2004 el gobierno holandés dejó de financiar la Educación en la Lengua y Cultura Propias -ELCP, lo que en España se conoce como ELCO- para los hijos de los inmigrantes (Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling, 2016; Van Nispen, 2012), que llevaba desarrollándose desde los años 70 con diferentes denominaciones. Otro cambio importante se refiere a los programas de intervención de Educación de la Primera Infancia (ECE), que constituyen el núcleo de la política de compensación educativa en los Países

Bajos. Estos programas, como veremos en los detalles en el siguiente capítulo, ofrecen actividades compensatorias institucionales a niños pequeños que carecen de estimulación educativa en el entorno familiar. Se dirigen a niños de entornos socioeconómicos desfavorecidos y de origen inmigrante. Pretenden prevenir y combatir las desventajas educativas que resultan de factores sociales, económicos y culturales desfavorables del entorno familiar de los niños (Driessen, 2018). A partir de enero de 2018 este programa ha dejado de ser gratuito, con lo que se restringe el acceso de los inmigrantes –o al menos de aquellos con menor poder adquisitivo- a la Educación de la Primera Infancia (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 74-75).

Cuarto capítulo: Desarrollo de una política educativa de atención a la diversidad cultural en Países Bajos

“El éxito de la integración de los inmigrantes es fundamental para asegurar la cohesión social en los países receptores. Los inmigrantes aportan capital humano y pueden contribuir a la riqueza económica y a la diversidad cultural del país de acogida” (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 64). Y ya que la educación tiene un papel muy importante en este sentido, nos preguntamos cómo atiende la educación a la diversidad cultural. En los siguientes apartados veremos primero cual es la legislación que se refiere a la educación de los menores inmigrantes, cómo funciona el sistema educativo holandés y finalmente las medidas puestas en marcha por Países Bajos.

4.1. Legislación europea sobre la educación de los menores inmigrantes

“Que la educación es un derecho fundamental para todos, es una noción asumida. No obstante, la mayoría de países de la UE se interesan por garantizar una educación de calidad y un acceso a la escolarización en igualdad de oportunidades para los alumnos inmigrantes” (Cobano Delgado & Terrón Caro, 2012, p. 21). Línea de trabajo en la que se centran las recomendaciones de la política global que actualmente se está forjando en la UE, planteándose como uno de los retos más importantes la integración de la población inmigrante.

De forma general para toda la UE, debemos indicar que la primera medida legislativa se aprobó el 25 de julio de 1977, Directiva del Consejo relativa a la escolarización de hijos de trabajadores migrantes (77/486/CEE). Mediante dicha directiva se invita a los estados miembros a que adopten las medidas necesarias para que

ofrezcan enseñanza gratuita a los hijos de inmigrantes sujetos a escolarización obligatoria, que procedan de algún país miembro a la UE (Cobano Delgado & Terrón Caro, 2012, p. 14).

Así mismo, otro de los aspectos a destacar en esta directiva, es que ya aconseja promover a su vez la lengua materna y la cultura de origen del alumnado extranjero, en colaboración con los países de procedencia y de forma coordinada con la enseñanza normal del estado correspondiente (Art. 3).

Explícitamente, dicha directiva hace mención especial al alumnado extranjero originario de países miembros de la UE. Sin embargo, sucesivamente, en una Declaración, el Consejo declaró la intención de que los objetivos de la mencionada directiva se harían extensibles también a los hijos de inmigrantes procedentes de terceros países (Mesa, 2006, citado por (Cobano Delgado & Terrón Caro, 2012). En esta línea, según expone Eurídice (2004), en la Resolución adoptada por la Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos en mayo de 1983, se concreta la necesidad de prestar una atención educativa al alumnado extranjero: carencias educativas y culturales, facilitar los recursos pertinentes, planificar una educación intercultural, mantener vínculos con la cultura de origen, formación del profesorado para impartir la lengua materna y la cultura de origen, pensado para hijos de migrantes de los estados miembros y de otros países así como para las segundas y terceras generaciones (Cobano Delgado & Terrón Caro, 2012).

Durante los años 1984 y 1989 el Consejo de Europa presentó tres recomendaciones específicas para la atención al alumnado inmigrante y su integración y eran: la Recomendación a los estados miembros sobre los inmigrantes de segunda generación en 1984; en ese mismo año también se realizó la Recomendación del Comité del Consejo Europeo a los estados miembros sobre el componente intercultural en la formación del profesorado

y en 1989 el Consejo Europeo de Ministros hace la Recomendación a los estados miembros sobre la educación de los hijos de migrantes (Cobano Delgado & Terrón Caro, 2012). Aunque hay que decir que los estados miembros no estaban sujetos a la obligación de las indicaciones recogida en dichos documentos (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005). En 1994, en el Informe de la Comisión sobre la educación de los hijos migrantes en la Unión Europea se refiere explícitamente a los hijos de los trabajadores no comunitarios. Además de indicarse que el enfoque intercultural ha de ser el más adecuado para abordar la diversidad cultural y lingüística (Mijares, 2009). En octubre de 1999 se publica el documento normativo Conclusiones del Consejo Europeo de Tampere, en el que se especifica que:

la Unión Europea debe garantizar un trato justo a los nacionales de terceros países que residen legalmente en el territorio de sus Estados miembros. Una integración más decidida debería encaminarse a concederles derechos y obligaciones comparables a los de los ciudadanos de la Unión, así como a fomentar la ausencia de discriminación en la vida económica, social y cultural y a desarrollar medidas contra el racismo y la xenofobia (Consejo Europeo, 1999 (Art. 18)).

En esta línea, se le concede la igualdad de derechos educativos, entre otros, a los nacionales de terceros países que cuenten con un permiso de residencia de larga duración. El 29 de junio de 2000 el Consejo de la UE adopta la Directiva 2000/43/ CE relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico. En la cual se establecen una serie de obligaciones que los estados miembros deberán cumplir para *luchar contra la discriminación por motivos de origen racial o étnico, con el fin de que se aplique en los estados miembros el principio de*

igualdad de trato (Art. 1), estableciéndose como uno de los diversos ámbitos de aplicación el educativo (Cobano Delgado & Terrón Caro, 2012, p. 15).

Reunido, el 21 y 22 de junio de 2002, el Consejo Europeo en Sevilla, ratifica su responsabilidad en activar el programa aprobado previamente en Tampere por el que se acuerda que la UE sea un espacio de libertad, seguridad y justicia (Consejo Europeo, 2002).

Desde el 25 de noviembre de 2003, en la Directiva 2003/109/CE del Consejo relativa al estatuto de los nacionales de terceros países de larga duración, se recoge que los estados miembros deben ofrecer igualdad de oportunidades al acceso al sistema educativo, a los hijos menores de edad de padres inmigrantes legales y titulares de un permiso de residencia de larga duración (Cobano Delgado & Terrón Caro, 2012, p. 16). Aunque los estados miembros pueden delimitar dicho principio, al exigir pruebas que demuestren dominio del idioma para acceder al sistema educativo (Eurydice, 2004).

Es significativo destacar que los documentos normativos a nivel europeo analizados, no suelen concretar ayudas específicas para los menores hijos de inmigrantes irregulares (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005).

Si bien, el Parlamento Europeo, el 13 de octubre de 2005, en la Resolución sobre la integración de los inmigrantes en Europa mediante una escuela y una enseñanza multilingües expone:

Considera que los hijos de inmigrantes en edad escolar tienen derecho a una enseñanza pública, cualquiera que sea el estatuto jurídico de su familia, y que este derecho incluye el aprendizaje de la lengua del país de acogida, sin perjuicio del derecho de estos niños al aprendizaje de su lengua materna (Art. 1).

En resumen, la actual legislación europea en materia de educación para los menores, nacionales de terceros países que gozan de un estatuto legal o que

han sido residentes al menos durante un determinado periodo mínimo, tiene relación con la concesión del derecho a la educación bajo las mismas condiciones que las aplicables a los nacionales, aunque sujeta a ciertas excepciones (Cobano Delgado & Terrón Caro, 2012). Países Bajos permiten explícitamente también a los hijos de inmigrantes en situación irregular la inscripción en los centros educativos. Por el contrario, en algunos países, los centros no están obligados a escolarizar a menores en situación de residencia irregular. Es el caso de Dinamarca, Lituania, Polonia, Suecia e Islandia. Estos países exigen pruebas del estatus de residencia regular antes de admitir a los menores en el sistema escolar. En Polonia, por ejemplo, los menores han de estar inscritos en el padrón municipal, mientras que en Islandia, deben tener su domicilio legal en el país.

4.1.1. Definición de objetivos comunes y seguimiento de las políticas de integración

Uno de los objetivos generales establecidos en la Cumbre de Lisboa de 2000 fue la mejora de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. Esto guarda especial relación con el acceso de los inmigrantes y de sus hijos a los sistemas educativos y de formación.

Entre los criterios de referencia europeos para la educación y la formación que se adoptaron en el Consejo sobre “Educación, juventud y cultura” celebrado el 5 de mayo de 2003 y que deberían alcanzarse para el año 2010, destacan en concreto tres, que promueven la integración y el empleo de la población inmigrante:

- el porcentaje medio de jóvenes inmigrantes que abandona los estudios prematuramente no debería superar el 10 %;

- al menos el 85 % de los jóvenes inmigrantes de la UE de 22 años debería haber completado la Educación Secundaria superior;

- el porcentaje de jóvenes inmigrantes de la UE con malos resultados en lectura y escritura debería disminuir al menos en un 20% con relación al año 2000.

En efecto, está claro que existen dificultades concretas, en especial de naturaleza lingüística, que los menores inmigrantes pueden experimentar en el transcurso de su educación y que pueden conducir, en un principio, a problemas de lectoescritura y, finalmente, al abandono de los estudios. Estos tres criterios deberían, por tanto, llevar a los Estados miembros a intensificar sus esfuerzos en favor de los escolares con dificultades y, en concreto, con ciertos alumnos inmigrantes. La Comisión Europea cuenta con distintos medios a su disposición para garantizar el seguimiento de las políticas adoptadas por los Estados miembros para la integración de los inmigrantes. De acuerdo con las conclusiones de la Cumbre de Tesalónica (19-20 de junio de 2003), la Comisión está promoviendo la cooperación y el intercambio de información entre los Estados miembros a través del “Grupo de puntos de contacto nacionales” para la integración de los nacionales de terceros países. Más concretamente, la introducción de programas para los inmigrantes recién llegados, la formación lingüística para los inmigrantes y su participación en la vida ciudadana, cultural y política se han identificado como áreas prioritarias a este respecto. Además, en 2003 la Comisión acordó preparar un informe anual sobre las políticas de inmigración e integración en Europa, con el fin de recoger una gran cantidad de datos sobre los movimientos migratorios en la UE, así como sobre las políticas y prácticas en materia de inmigración e integración.

Por último, el Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia, que inició sus actividades en 1998(6), centró su trabajo, en 2003 y 2004, en la

discriminación sufrida por los inmigrantes en el ámbito del empleo y de la educación.

En la temática que nos ocupa y para tener una visión más completa de las aportaciones realizadas sobre la educación de los niños de origen inmigrante en la UE, debemos aludir al Libro Verde presentado en Bruselas por la Comisión de las Comunidades Europeas el 3 de julio de 2008. En dicho documento se hace un recorrido muy ilustrativo y riguroso sobre la situación educativa de los niños de inmigrantes y las problemáticas con las que se encuentran en la UE. Lectura obligada para los estados miembros, previamente a la formulación de las políticas educativas gubernamentales (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008).

Según aparece recogido en el Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el “Libro Verde – Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE” (2008, p. 88):

Los Estados miembros tienen la responsabilidad primera y fundamental de cumplir el compromiso de integración de sus inmigrantes. En el caso de los niños y jóvenes, esto significa no sólo asegurar el acceso de todos al sistema educativo, garantizando que no haya discriminación por motivos de status social, sino también esforzarse para que el éxito educativo sea considerado un derecho de los alumnos que son hijos de inmigrantes.

El Informe sobre la educación de los hijos de los inmigrantes (2008/2328(INI)) del Parlamento Europeo, publicado a inicios del año 2009, recoge una serie de recomendaciones para que la población inmigrante en situación regular así como sus hijos logren una plena integración (Cobano Delgado & Terrón Caro, 2012, p. 17):

- la educación juega un papel fundamental en la integración e igualdad de oportunidades de los menores de hijos inmigrantes;
- el aprendizaje de las lenguas del país de acogida, así como del fomento de la lengua y la cultura materna debe estar integrado en los programas escolares de los centros con el fin de salvaguardar su capital cultural además de fomentar la integración.
- la necesidad de trabajar con todos los niños las competencias en comunicación intercultural, así como la capacidad de transmitir tanto la cultura propia como la de comprender y respetar la del otro;
- evitar por parte de cada uno de los países que integran la UE la creación de guetos en los centros escolares. De igual forma, se recomienda trabajar de forma inclusiva e integradora, evitando las clases especiales para niños extranjeros, medida desafortunadamente muy habitual en determinados países;
- al profesorado se le debe formar en la atención a la diversidad cultural y a los centros con elevados porcentajes de alumnado extranjero se le debe prestar los recursos necesarios para trabajar adecuadamente la interculturalidad (Parlamento Europeo, 2009).

En 2010 el Consejo Europeo establece nuevas iniciativas. Dado que los objetivos de la Cumbre de Lisboa no se consiguieron o se lograron solo en parte, se puso en marcha la estrategia “Europa 2020” para un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo. Uno de los objetivos es reducir la pobreza, como medio para ayudar a abordar la desigualdad. Se apuesta sobre: “educación innovadora, formación y oportunidades laborales”, con el fin de favorecer la inclusión de marginados, discapacitados y comunidades migrantes (CE, 2010).

A través la estrategia de Europa 2020 se quiere reducir el número de estudiantes que abandonan los estudios llevándolo de 15% a 10% y aumentar el número de personas graduadas entre 30 y 40 años al 40% (CE, 2010).

4.2. Organización del sistema escolar en Países Bajos

En Países Bajos hay 1 millón y 600 mil estudiantes en la escuela primaria y 960 mil estudiantes en la secundaria, según un informe del ministerio de 2012. Los estudiantes son los que reciben el más alto número de horas de instrucción obligatoria entre los países OECD: 940 horas anuales en la primaria y 1000 horas en la secundaria de grado inferior (la media OECD es de 791 horas en la primaria y 907 horas en la secundaria de primer grado) (OECD, 2014).

Atraer y formar a nuevos profesores es importante para mantener un alto nivel de calidad en el sistema educativo. Los profesores holandeses son mayores que en la media OECD de 2012: el 46% de la escuela secundaria superan los 50 años (comparado con la media OECD de 36%). Los docentes de primaria tienen que superar con éxito un programa educativo profesional de cuatro años que focaliza la atención en la enseñanza e incluye una práctica. Además, tienen que superar exámenes de lengua y matemáticas. También los docentes de secundaria asisten a un programa educativo profesional o un curso post graduación. Los estándares de enseñanza que guían la profesión del docente vienen reglamentados por el “*Education Professions Act*”. Las escuelas desarrollan la práctica para los docentes y reciben programas de soporte para los nuevos docentes. Según el Inspectorado holandés de Educación (*Inspectie van het Onderwijs*), la práctica para el docente debería ser mejorada para desarrollar las habilidades de adaptación a las diferentes necesidades de los alumnos. Los sueldos de los docentes en Países Bajos son relativamente altos

si los comparamos con la media OECD, pero son bajos si lo comparamos con las profesiones universitarias (OECD, 2014).

4.2.1. El Programa de Enseñanza (*Lerarenagenda 2013-2020*)

El Ministerio de Educación, Ciencias y Cultura (2013) ha elaborado un programa para la enseñanza cuyos puntos principales son:

- 1) Atraer a estudiantes de gran capacidad en los programas de práctica formativa de los docentes;
- 2) Mejorar los programas de práctica de los docentes antes del servicio;
- 3) Proveer caminos de desarrollo atractivos y flexibles;
- 4) Desarrollar apoyo para los docentes al principio de su carrera;
- 5) Desarrollar escuelas y organizaciones para el aprendizaje involucrando a docentes, directores de los institutos y consejos escolares;
- 6) Ayudar a los docentes a mantener y desarrollar sus habilidades y calificaciones;
- 7) Sostener una fuerte organización profesional que represente a los docentes.

Países Bajos han hecho un enorme esfuerzo para mejorar la capacidad de las escuelas a mejorar a través de un programa de tres años llamado “Escuelas tienen la Iniciativa” (*School aan Zet*, 2012). Este programa tiene el propósito de aumentar la motivación y la eficacia de la educación a través de un trabajo en seis áreas:

- 1) trabajo orientado a los resultados;
- 2) administración de los recursos humanos / organización del aprendizaje;
- 3) habilidades de base;

- 4) trabajo con las diferencias entre los estudiantes;
- 5) valorización de los estudiantes excelentes/ con talento;
- 6) habilidades en ciencias y tecnología.

La participación a este programa es voluntaria y empieza con las escuelas aclarando cuáles son sus objetivos y ambiciones. Con la ayuda de unos expertos para establecer los objetivos, las escuelas pueden conducir tres sesiones conocidas como conversaciones de ambición, así como tres conversaciones de evaluación para controlar los resultados en línea con sus expectativas. El programa anima también las escuelas a pedir el dinero para proveer, entre otras cosas, visitas de expertos independientes y críticos a participar en las conversaciones (OECD, 2014).

Con la nueva ley, a partir de 2014/2015, la evaluación de los estudiantes se convirtió en obligatoria al final de la escuela primaria para evaluar la lengua y las matemáticas. Las escuelas tienen el derecho de elegir entre una variedad de proveedores de test que cumplan los criterios establecidos por el “*College for Assessment and Examination*”. En algunos casos los resultados de los tests pueden ser usados para determinar el acceso a la escuela secundaria junto al consejo que dan las escuelas a los estudiantes. El *Language and Numeracy Act* (2010) establece las competencias que tienen que lograr los estudiantes tanto en la primaria como en la secundaria por lo que se refiere a la lengua y a las matemáticas.

El Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia (*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*, OCW) es responsable de la calidad del sistema educativo. Establece la política educativa nacional y también los exámenes y las subvenciones. Otros cuerpos de la política educativa son:

- El Inspectorado de Educación que monitorea la calidad de las Instituciones educativas;
- Centro de Estadística (*Central Bureau of Statistics*) que recoge los datos sobre la educación y la transición al mercado del trabajo;
- El Consejo Educativo Holandés que es un cuerpo independiente y guía a los académicos, administradores y a otros expertos de educación;
- Ministerios responsables por la salud, bienestar, deportes, asuntos sociales, empleo, economía, agricultura e innovación abarcan asuntos educativos específicos;
- Otras partes interesadas incluso los sindicatos que representan a los docentes y los jefes escolares, las organizaciones de las comisiones escolares, y la Educación cooperativa (*Onderwijscoöperatie*), que incluye las cinco organizaciones de docentes líderes, prometen ayudar la calidad de la profesión docente;
- Están involucrados también los institutos de investigación y otras instituciones como por ejemplo el Instituto General Nacional para el Desarrollo del Currículo (*National Expertisecentrum Leerplanontwikkeling*, SLO); el Instituto Central para el Desarrollo del Test (*Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling*, CITO); el Centro para los tests y los Exámenes (*College voor Toets en Examinering*, CVTE); la Academia de las Escuelas Líderes en Países Bajos (*Nederlandse Schoolleiders Academie*, NSA); la Fundación por la Cooperación en la Educación, formación y mercado del Trabajo (*Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijfsleven*, SBB); el Centro de investigación para la Educación y el Mercado del Trabajo (*Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt*, ROA);
- otras agencias que apoyan la escuela.

Los Municipios son responsables de algunas áreas de la política educativa en la escuela obligatoria, incluyendo las infraestructuras. Las autoridades municipales controlan también el abandono escolar (OECD, 2014).

El programa *Drive to Reduce Dropout Rates* (2002) fue introducido por el Gobierno Holandés con el objetivo de reducir el abandono escolar al 2.5% en 2012, con un número no superior a 35 mil estudiantes. En 2012/13, los resultados provisionales muestran que el número ha bajado a 27.950 (desde los 71 mil de 2001). Para 2016, el gobierno estableció el propósito de reducir el número a 25 mil.

Esta política está basada en seis puntos: 1) mejor transición entre la “pre vocational secondary education” y la “high vocational education”, 2) atención a los instrumentos que sirven para las necesidades especiales en las escuelas, 3) una oferta para los estudiantes que prefieren trabajar en programas hechos a su medida, 4) información, guía y asesoramiento a los estudiantes, 5) actividades culturales y deportes más atractivos, 6) programas para los jóvenes de 18-23 años que abandonan la escuela.

Para cumplir estos objetivos el gobierno:

- Se ha asociado con regiones, autoridades locales, empleados y otras partes interesadas;
- Ha creado una base de datos abierta sobre la educación (*Open Onderwijsdata*, DUO) para mejorar el sistema de los datos y análisis y entender mejor a los estudiantes y las estrategias que hay que usar para prevenir el abandono;
- Se ha ocupado de las subvenciones para reducir el número de estudiantes que dejan la escuela;
- Ha creado programas e instrumentos (2008-11) para estudiantes que podrían no conseguir una calificación. (OECD, 2014).

4.2.2. Características del sistema escolar holandés¹¹

Uno de los pilares del sistema educativo holandés ha sido siempre la libertad para elegir una escuela según las preferencias religiosas o ideológicas de cada uno, sin coste adicional (Crull & Holdaway, 2009). El artículo 23 de la constitución holandesa se refiere a la libertad en la educación e institución educativa y reconoce libertad de organización a las escuelas. En consecuencia, hay una gran variedad de Institutos privados con diferentes principios religiosos o pedagógicos/didácticos que reciben dinero por parte del gobierno. En Países Bajos existen 44 escuelas islámicas a las que asisten el 6% de estudiantes turcos y marroquíes (Herweijer, 2008). Todas las escuelas tienen el mismo plan de estudios, y las tasas escolares son muy bajas o inexistentes (Greco & Goenechea Permisán, 2018). Supuestamente los padres inmigrantes pueden enviar a sus hijos a una escuela primaria en un barrio de clase alta sin coste adicional, pero en la práctica, generalmente los envían a las escuelas de su propio vecindario (Crull & Holdaway, 2009).

“Las escuelas están orgullosas de tener autonomía y en los últimos años está aumentando. El Ministerio de Educación ha puesto unos estándares de calidad que los Institutos deben cumplir, incluyendo las competencias y la formación de los profesores, los objetivos y el número mínimo de horas de instrucción” (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 65). Existe esta libertad desde 1848 y a partir de 1917 se aprobó un apoyo del estado para los institutos tanto

¹¹ El contenido de este apartado ha sido publicado en el artículo “La evolución de las políticas educativas de Países Bajos hacia los alumnos inmigrantes: del multiculturalismo al asimilacionismo”. *RIEM, Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 8(1), 49-80.

públicos como privados con el resultado que un tercio de las escuelas primarias y un quinto de las secundarias son privadas.

Las escuelas se dividen en públicas, privadas, internacionales y especiales (para alumnos con necesidades especiales). Las escuelas públicas son tradicionales o siguen un determinado método (Montessori, Steiner, etc.). La mayoría de las escuelas privadas tienen una orientación religiosa, sobre todo católica o protestante y están dirigidas por una iglesia o una fundación. El 35% de las escuelas son públicas, el 29% católicas, el 27% protestantes y el resto son escuelas privadas que basan la enseñanza en principios educativos específicos. Todas las escuelas (excepto algunas escuelas internacionales) reciben subvenciones por parte del gobierno (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 65).

Dos tercios de los estudiantes prefieren la escuela privada y el número sigue subiendo durante los últimos años. Se ha comprobado que la calidad de las escuelas privadas es más alta y también los resultados de los alumnos son mejores (Patrinos, 2010).

En Países Bajos la escuela tiene más autonomía que en otros países, incluyendo la construcción y uso de infraestructuras, la autonomía para contratar a los profesores y cuánto pagarles, el uso de material didáctico, el currículum y el uso del dinero que obtienen del gobierno. Los institutos privados pueden aplicar unos requisitos basados en la identidad religiosa, ideológica y pedagógica (Herweijer, 2009) (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

“El papel del gobierno es marginal; financia a los institutos, organiza y supervisa los exámenes, inspecciona las escuelas y da material a las familias

(Wößmann et al., 2007a, 2007b). Por otro lado, toda esta autonomía ha causado una fuerte competitividad entre las escuelas por conseguir alumnos y ha desalentado la colaboración” (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 65). La Inspección evalúa las escuelas en varios periodos del año tomando en cuenta los resultados de los estudiantes, los informes de las escuelas sobre la calidad y los objetivos, los profesores, el clima en la escuela, las señales de desviación del rendimiento normal y los problemas que pueden presentarse (Greco & Goenechea Permisán, 2018). En función de todo ello, puede clasificar la escuela como “muy débil”, “débil”, “suficiente” y “buena”. En 2007, el 14,1% de las escuelas primarias de las mayores ciudades (Ámsterdam, La Haya, Rotterdam y Utrecht) fueron catalogadas con bajo rendimiento; solamente en Ámsterdam un quinto de las escuelas primarias estaban en esta categoría, aunque la proporción de escuelas en barrios con desventajas ha bajado al 16,9%. Se ha notado, además, que en estas escuelas falta un equipo de profesores de alta calidad.

Las escuelas clasificadas como muy débiles se ponen bajo una estricta supervisión y en dos años tienen que alcanzar una calidad adecuada. Si al término de estos dos años no se ha adquirido una calidad adecuada se puede conceder un año más pero solo donde hay una expectativa de mejora realista, de forma contraria la Inspección tiene el poder de cerrarlas. En enero de 2009, 125 de 7199 escuelas primarias fueron catalogadas como muy débiles y solo en 9 casos la mejora no fue suficiente. A 6 de éstas, la Inspección concedió un año más y para las otras 3 se consideró que no había una expectativa de mejora (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

4.2.3. Estructura del sistema educativo de Países Bajos

“El sistema educativo holandés establece métodos de selección de los estudiantes ya después de la primaria según su nivel académico. Esta es quizá la principal diferencia con otros sistemas educativos europeos –como el español o el italiano- que plantean una educación secundaria comprensiva, dirigida al conjunto del alumnado” (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 66).

La escuela es obligatoria de 5 a 18 años y el nivel en la primaria es bueno. A los 12 años, es decir al final de la primaria, los institutos suministran un test preparado por el “National Institute for Test Development” (CITO) para medir el rendimiento de cada estudiante. Conforme a los resultados del test, y las recomendaciones de los profesores se aconseja a los padres el tipo de instituto secundario al que deberían inscribirse sus hijos. A los 12 años, después de la primaria, los alumnos tienen como posibilidad la “vocational education” (PRO) que prepara para trabajos manuales y tres tipos de escuela secundaria: “pre vocational secondary education” (VMBO) que dura 4 años y prepara para la “upper secondary vocational education”; la “senior general secondary education” (HAVO) de 5 años y sirve para la “high vocational education” y la “pre-university education” (VWO) que dura 6 años y permite el acceso a la universidad (Traag y Van der Velden, 2008) (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

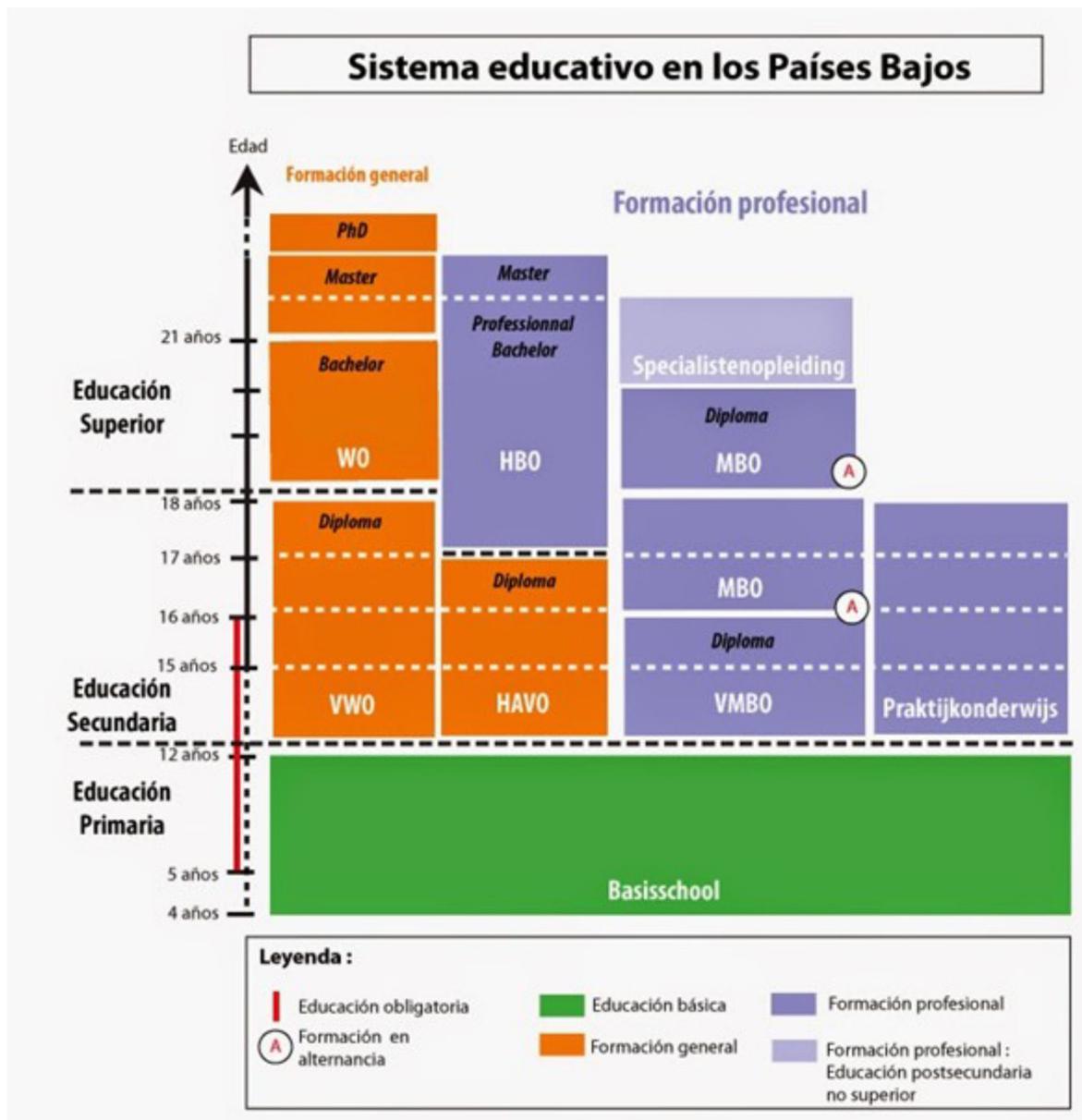


Figura 8. Sistema educativo en los Países Bajos

Fuente: <http://mavoieproeurope.onisep.fr/en/initial-vocational-education-and-training-in-europe/dutch-system/>

Los estudiantes de origen extranjero consiguen con menor frecuencia el acceso a los itinerarios académicos más prestigiosos socialmente. En el momento de la selección de la escuela secundaria, los hijos de inmigrantes en general aún terminan en las vías inferiores del sistema secundario. Por

ejemplo, en el caso de los marroquíes, al final de la primaria, un tercio se sitúa en las en las zonas más bajas de educación secundaria. Muchos niños reciben una recomendación de la escuela para una escuela técnica, y muchas niñas se dirigen a una escuela vocacional para el servicio de limpieza o sastrería. Esto quiere decir que no pueden ir a una clase intermedia en la escuela secundaria y se les envía directamente a la formación vocacional. A la edad de 12 años, sus futuras carreras escolares ya están bastante definidas (Crull & Holdaway, 2009) (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

4.3. Políticas para mejorar la atención educativa a los inmigrantes

A continuación, presentamos las medidas desarrolladas en Países Bajos para promover el éxito escolar de los estudiantes inmigrantes y en general de todos aquellos con desventajas:

- hay un programa de pre-escuela gratuito en colaboración con la primaria para niños de 2,5 a 4 años para aprender el holandés jugando. Los programas de intervención de Educación de la Primera Infancia (ECE) en la actualidad representan el núcleo de la política de compensación educativa en los Países Bajos. Ofrecen actividades compensatorias institucionales a niños pequeños que carecen de estimulación educativa en el entorno familiar. Se dirigen a niños de entornos socioeconómicos desfavorecidos y de origen inmigrante. Pretenden prevenir y combatir las desventajas educativas que resultan de factores sociales, económicos y culturales desfavorables del entorno familiar de los niños (Driessen, 2018). A partir de enero de 2018 este programa ha dejado de ser gratuito, con lo que desaparece la principal herramienta de compensación educativa de la que se beneficiaban

muchos alumnos de origen extranjero (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 68).

- Se dispone de dinero extra para los estudiantes con un contexto desfavorecido. En la primaria el dinero se proporciona a las familias con un nivel cultural muy bajo. En 2008 fueron entregados 314 millones y representó la mitad del dinero total que el gobierno asignó para desventajas educativas (Herweijer, 2009). La escuela secundaria recibe dinero según el número de estudiantes inmigrantes que viven en áreas con carencias y en 2008 fueron concedidos 72 millones de euros. Las escuelas consiguen casi el doble de la suma de dinero para un niño con antecedentes de inmigración que para un hijo de padres nativos de origen de clase media o alta. A través de este mecanismo, se han invertido cientos de millones de euros en educación para los hijos de inmigrantes en los últimos 25 años (Crull & Holdaway, 2009) (Greco & Goenechea Permisán, 2018).
- Se realizan políticas para mejorar la calidad de la lengua holandesa y de la aritmética con la introducción de niveles de referencia y competencias básicas para los estudiantes.

- Están previstas políticas para reducir el abandono escolar. Las medidas de prevención incluyen un programa de guía en la carrera, transiciones más ligeras en la secundaria, la mejora del apoyo y la colaboración con otras agencias (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

- Se contemplan políticas para aumentar la escuela obligatoria hasta los 18 años para los estudiantes que no hayan conseguido una calificación básica.
- Se promueve una integración social y una participación activa (Herweijer, 2009).
- A partir de 2011 existe el programa “Care and advice teams” que ofrece ayuda en orientación y bienestar social a los estudiantes de secundaria.
- No hay que pagar ninguna matrícula en la escuela obligatoria, incluso en el caso de las escuelas privadas, que en su mayor parte reciben financiación del estado. Todo tipo de contribución es de tipo voluntario.
- Todos los padres reciben un subsidio para el hijo hasta que cumpla los 18 años (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

Según un estudio de OCDE (2010) algunas medidas para los estudiantes inmigrantes siguen siendo un reto en Países Bajos:

- El objetivo político de disminuir la segregación entre nativos holandeses e inmigrantes en la escuela primaria. A partir de 2006 los consejos escolares y los municipios tienen que consultarse entre ellos para una distribución más equilibrada de estudiantes en las escuelas.
- La importancia de involucrar a los padres inmigrantes. Se instaló una plataforma para padres de minorías étnicas en 30 municipios para contactar a los padres desde los grupos de inmigrantes.
- Clases intensivas de holandés en la primaria. Algunas escuelas, pero no todas, al final de la primaria ofrecen a los estudiantes un año extra para mejorar el holandés y favorecer la transición a la secundaria.
- Promoción de la integración a través del deporte (Ministry of Youth and Families, 2007) (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

4.3.1. *Escuela infantil*

La escuela es obligatoria a partir de los 5 años, pero la mayoría de los niños en Países Bajos empiezan la escuela primaria a los 4. Para los niños menores de 4 existe un programa de pre- escuela a partir de 2 años y medio. En 2006 el 63% de los niños holandeses de 2,5 a 4 años asistía a una pre-escuela y eran más holandeses que inmigrantes (Broekhof, 2006). Estos programas de pre-escuela (2,5 – 4 años) y principio de escuela (4 y 5 años) se introdujeron en 2000 para reducir las desventajas de los niños inmigrantes, para que pudieran aprender el holandés y las habilidades de aritmética antes de empezar la escuela primaria (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

“Broekhof (2006) habla de calidad de pre-escuela baja y de docentes no especializados ni cualificados y hay mucha rotación de personal. Además hay una parte importante de niños con desventajas que no participan en estos programas. Deberían incrementarse estos esfuerzos para comunicar a los padres de estos niños la importancia de estos programas para sus hijos” (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 70). Estos programas tienen como principales objetivos prevenir la segregación, reforzar la calidad de la educación pre escolar y establecer una conexión con la escuela primaria. Además, las escuelas con muchos inmigrantes pueden contratar a docentes pertenecientes a los grupos étnicos minoritarios porque pueden entender el lenguaje y la diversidad cultural y por consiguiente entender mejor las necesidades de los niños. Si se interviene lo antes posible se ha comprobado que se pueden reducir más las desventajas a nivel lingüístico, cognitivo y social entre niños inmigrantes y nativos (Broekhof, 2006) (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

4.3.2. Abandono de los estudios

Muchos inmigrantes dejan de estudiar en la secundaria. Por esta razón en 2007/08 la escuela obligatoria se incrementó de dos años, de los 16 pasó a los 18 años para aquellos alumnos que no habían logrado una calificación básica. El bajo nivel educativo es una barrera para entrar en el mercado laboral para los inmigrantes. Es cierto que los inmigrantes con un bajo nivel educativo están disminuyendo (sobre todo para los inmigrantes occidentales), pero el número de inmigrantes no occidentales con un bajo nivel de instrucción sigue siendo alto (49% de jóvenes turcos y 39% de marroquíes) (Leeuwen et al., 2008) (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

En colaboración con los municipios, escuelas y varios institutos, el gobierno ha dispuesto una serie de apoyos extra para reducir el abandono, uno de estos es por ejemplo es el programa “*care and advice teams*”. De esta manera las escuelas colaboran con varios entes para ofrecer un sostén extra a los estudiantes con dificultades emocionales, de comportamiento o de aprendizaje y así poder prevenir el abandono. También en la secundaria está prevista la presencia de un mentor para algunos estudiantes inmigrantes, que ofrece ayuda y orientación (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

“El gobierno ha puesto mucha atención en involucrar también a las familias en la educación de los niños porque a pesar de todas estas ayudas hay mucho abandono escolar de los estudiantes inmigrantes. Los padres pueden ayudar a combatir el abandono y mejorar el aprendizaje del idioma” (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 70). En 2006 fue creada una Plataforma para Padres de Minoría Étnica (PAOO) para favorecer una colaboración entre los

padres inmigrantes del país, para darles información, ayudar a los docentes a comprender mejor el contexto social y cultural de las familias inmigrantes.

“En general las escuelas y los municipios realizan muchas iniciativas para involucrar a las familias en la educación de los hijos y también cursos de holandés gratuitos” (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 71). Un estudio identifica problemas de comunicación de las familias como principal obstáculo porque los padres no poseen un nivel adecuado de holandés, no conocen el sistema educativo holandés y tienen una baja autoestima (Smit et al., 2007). Algunos padres se quejan porque no se sienten bien acogidos por parte de los profesores durante las reuniones (Smit et al., 2007; Smit & Driessen, 2007), no pueden expresar su opinión como los padres holandeses en los canales oficiales escolares y no están representados por ejemplo en los consejos escolares (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

4.3.3. Regulación política para reducir la segregación en la educación

El sistema educativo juega un papel fundamental para dar respuestas a las necesidades de los inmigrantes y para promover su integración. Un elemento clave en la educación ha sido la estrategia de definir algunos pasos para reducir la concentración étnica y la segregación. La distribución de los estudiantes inmigrantes está concentrada en determinadas escuelas de cuatro principales ciudades (Ámsterdam, La Haya, Rotterdam, y Utrecht). A partir de 2006 se busca una distribución más equilibrada de los estudiantes en las escuelas. Las escuelas públicas tienen que aceptar a todos los estudiantes si tienen espacio

pero algunos ayuntamientos han sugerido a las escuelas poner un límite en el porcentaje de estudiantes de minoría étnica.

Otra medida para reducir la segregación en las escuelas es el Centro Nacional de Conocimiento para escuelas mixtas (*Kenniscentrum Gemengde Scholen*) que depende del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia. El Centro Nacional de Conocimiento para Escuelas Mixtas se fundó en 2007 y sus dos funciones principales son la difusión del conocimiento y el impulso a la acción (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 71).

La difusión del conocimiento quiere decir que el Centro de Conocimiento transfiere los conocimientos disponibles y genera nuevos conocimientos (por ejemplo, a través de la investigación y el debate). Esto significa que es un centro de experiencia que actúa como un centro de intercambio de información: crear y mantener una base de datos con información extensa sobre la prevención de la segregación escolar y la facilitación del diálogo y la integración (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

Fomentar la acción significa que el Centro de Conocimiento avisa a los municipios, grupos de padres, escuelas y juntas escolares sobre la importancia del tema y la urgencia de tomar medidas. Además de eso, el Centro tiene como otro objetivo preparar a los participantes para combatir la segregación y promover la integración en las escuelas.

El objetivo del Centro de conocimiento es hacer circular el conocimiento sobre la segregación escolar entre las áreas de investigación, políticas y prácticas. Como leemos en el trabajo de greco y Goenechea Permisán (2018), para alcanzar ese objetivo, el Centro Nacional de Conocimiento para Escuelas Mixtas:

- Organiza reuniones nacionales, regionales y locales para municipios, padres, escuelas y sus juntas;
- Escribe y publica manuales sobre cómo crear escuelas mixtas;
- Administra este sitio web (<http://www.gemengdescholen.nl/>) para proporcionar una visión general de las noticias actuales y la información de fondo (Herweijer, 2009) (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 72).

El gobierno holandés y las autoridades locales han puesto en marcha proyectos para facilitar momentos de interacción entre los estudiantes inmigrantes y los nativos holandeses. Se ha comprobado que las familias de los estudiantes inmigrantes no participan mucho en la vida escolar de los hijos y el gobierno debería hacer más para proveer toda la información necesaria en el momento de escoger una escuela: cuáles son las oportunidades que ofrece esa escuela, los puntos débiles, y además hacerlo en varios idiomas, para que todas las familias puedan elegir entre varias opciones y no porque allí hay gente del mismo lugar, sino por la calidad del instituto (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

El Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia debería colaborar con las instituciones que forman a los profesores para reforzar las prácticas de evaluación en las escuelas. Un primer paso sería tomar los existentes instrumentos de evaluación adaptados al nivel de la clase y los planes para formar a los profesores. Un segundo paso sería poner la información al alcance de los profesores y de las escuelas líderes, a través de una formación pre- y en- servicio. Además, deberían ser evaluadas las capacidades de los profesores de adaptar su clase, las iniciativas de las escuelas para mejorar las competencias de los profesores, por ejemplo a través de cursos de formación específicos y la colaboración entre docentes para crear

planes de aprendizaje personalizados (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 72).

4.3.4. Intervención política para aumentar las competencias de los docentes

El objetivo del gobierno es contratar docentes muy cualificados y en 2007 la Comisión para la Selección de los docentes preparó también un programa para aumentar el sueldo de los docentes y las oportunidades de carrera. El Ministerio de Educación aseguró un mejor sueldo, una carrera profesional y una escuela más profesional. Existen también unas medidas para mejorar la calidad de los nuevos docentes, de hecho, al final del año de prueba del docente, los niños tienen que hacer un test lingüístico y de aritmética. En el sistema holandés hay también estándares comunes sobre la lengua y la aritmética y se han establecido los niveles de referencia de los rendimientos que pueden ser usados por los profesores para controlar los avances de los estudiantes en el aprendizaje. Muchas escuelas organizan cursos intensivos de holandés, tanto en la primaria como en la secundaria y las clases están reservadas a los estudiantes que no manejan el idioma. Según la edad, las capacidades y el nivel cultural se les pone en un determinado grupo y normalmente se quedan allí un año y medio o dos, hasta que no consigan un nivel adecuado de holandés y luego pueden incorporarse en clase con el resto de los compañeros. En la escuela secundaria las clases consisten en 16 horas de holandés como segunda lengua, 3,2 horas de aritmética, 2,1 horas de educación física y 1,4 hora de informática a la semana (Greco & Goenechea Permisán, 2018, p. 73).

Según un estudio de OCDE (2006), en algunas escuelas existen iniciativas extra para estos estudiantes como por ejemplo la ayuda para los deberes o el apoyo lingüístico. Los alumnos que todavía presentan dificultades con el idioma tienen la oportunidad de obtener apoyo lingüístico extra, aunque no todos los institutos ofrecen este programa. De media se trata de una hora y media adicional por semana.

Un problema del sistema es la falta de docentes preparados en las escuelas difíciles y los que tienen mucha experiencia prefieren trabajar con estudiantes nativos. Aunque los docentes muestran una actitud positiva hacia la diversidad cultural en las clases (Derriks & Ledoux, 2002), no siempre se sienten cualificados para enfrentarse a esta diversidad, quieren aprender estrategias más eficaces y formarse de manera adecuada para proponer una educación intercultural (Leeman, 2008; Thijs & Berlet, 2008; Thijs et al., 2008) (Greco & Goenechea Permisán, 2018).

4.4. La Educación bilingüe

El término de bilingüismo se ha definido de muchas maneras distintas. Bloomfield (Bloomfield, 1933 citado por Appel & Muysken, 1988)¹² determina que el individuo bilingüe tiene que dominar dos o más lenguas como un nativo. Otra definición es la de Macnamara (Macnamara, 1969 citado por Appel & Muysken, 1988)¹³ que dice que un bilingüe tiene algunas habilidades (hablar, leer, oír y escribir) en la segunda lengua. Pero lo que está

¹² Bloomfield, L. (1933) *Language*. Nueva York: Holt

¹³ Macnamara, J. (1969) How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? En Kelly (Ed.) *Description and measurement of bilingualism: An international seminar*, (pp. 79-97). Universidad de Toronto.

generalmente aceptado es que una persona bilingüe es capaz de utilizar dos lenguas distintas en alternancia.

Las personas bilingües son los que aprenden un segundo idioma, distinto del que se habla en casa. Tienen entre los 3 y 21 años, a menudo nacidos fuera del país en el que viven y donde están aprendiendo un segundo idioma, diferente del que hablan en casa y no teniendo el mismo nivel de los nativos que están en clase con ellos (citado por Batalova, 2006). A veces en las escuelas los profesores ignoran las necesidades de los alumnos bilingües y perpetúan desigualdades en el proceso de aprendizaje de estos estudiantes. Algunos estudios han demostrado que el rendimiento de los niños bilingües en el octavo grado (71%) es inferior a los nativos en la lectura y en Matemáticas (Batalova, Fix, & Murray, 2007).

La situación lingüística de los grupos minoritarios es diferente de la de las personas de grupos mayoritarios. Se afirma que los problemas sociales de los grupos minoritarios son problemas lingüísticos. Pero en realidad estos problemas lingüísticos están relacionados con la posición social de los grupos minoritarios (Van Nispen, 2012). A veces estos alumnos vienen de familias con un entorno socio cultural bajo y que viven en barrios pobres y van a escuelas con otros alumnos en la misma situación, con profesores que no tienen los recursos para trabajar con ellos (Zehler et al., 2003).

La lengua minoritaria es importante y existe el riesgo de que esta lengua se pierda como medio de comunicación entre el grupo. La lengua es para ellos un símbolo importante para la identidad propia, pero para obtener oportunidades económicas, los miembros de los grupos minoritarios tienen que dominar bien la lengua mayoritaria (Appel & Muysken, 1988).

La lengua y la educación están íntimamente relacionadas. El gobierno tiene la posibilidad de mejorar la situación lingüística de los grupos minoritarios por

medio de la educación, con respecto a la primera y segunda lengua. A través de la educación se detectan claramente los problemas lingüísticos y estos problemas dificultan la participación en el sistema educativo. Los grupos minoritarios corren el riesgo de perder la lengua materna. En general hay una presión social, económica y política fuerte de utilizar la lengua oficial. La educación puede mejorar la posición de la lengua minoritaria utilizando la lengua materna como lengua oficial en la escuela (Van Nispen, 2012).

La política de la escuela puede responder positivamente a la diversidad lingüística o la puede ignorar. Una reacción positiva a la diversidad lingüística puede manifestarse por medio de la aceptación de las lenguas y culturas minoritarias. Se ha demostrado la importancia de enseñar la lengua materna para un mejor rendimiento en la segunda lengua aunque las políticas educativas a menudo han ignorado estos datos (Eurydice, 2004).

Muchas escuelas ven a estos niños desde una perspectiva deficitaria y piensan que hay que insistir solo en el uso del idioma local (García et al., 2008). Un buen dominio de la primera lengua es importante para alcanzar un proceso bueno en la adquisición de la segunda lengua. El transfer lingüístico de una lengua a otra no será adecuado si los estudiantes no tienen un buen nivel en su lengua materna (Zehler et al., 2003).

La enseñanza en la lengua materna es una condición importante para un desarrollo positivo de la personalidad de los niños y para el desarrollo de una autoimagen positiva. La educación bilingüe mejora la autoestima de los niños minoritarios si piensan que su lengua y cultura están respetadas por el sistema educativo (Spolsky, 1977 citado por Verhoeven 1987, p. 17)¹⁴. Cuando la escuela no ofrece la posibilidad de enseñanza en la primera lengua, la escuela

¹⁴ Spolsky, B. (1977) The establishment of language education policy in multilingual societies. En: Spolsky, B. & Cooper, R.L. (eds.) *Frontiers of bilingual education*. Rowley, Mass.: Newbury House

será para los niños de grupos minoritarios un lugar donde no existen su lengua ni su cultura, donde su identidad social está ignorada. Obtienen así una autoimagen negativa (Appel & Muysken, 1988).

Las políticas educativas de Países Bajos han cambiado a lo largo de los años y se ha pasado desde una flexibilidad en los métodos de enseñanza, donde se daba importancia a la lengua de origen, a una rigidez donde lo más importante es centrarse en la enseñanza del idioma local sin tener en consideración la diversidad de estos estudiantes bilingües. Se usó en el pasado también un programa de ayuda a los alumnos bilingües que ofrecía clase extra del idioma local fuera del horario escolar. Y se ha demostrado que los estudiantes que siguen este programa no necesitan ninguna ayuda extra y que han aprendido dos idiomas consiguiendo el mismo nivel (Crawford, 2003).

La filosofía de los últimos años, en cambio, se está desplazando de una educación bilingüe a la educación solo en la lengua local y también se tiende a no utilizar el término bilingüe en las políticas educativas para homologarlos al resto de alumnos. La consecuencia es que estos estudiantes bilingües no están recibiendo la educación que necesitan.

Quitando importancia a la adquisición de la lengua materna en el proceso de aprendizaje, no se consiguen los objetivos y los alumnos fracasan (García et al., 2008). Se ha demostrado la conexión entre los dos idiomas para lograr el éxito escolar en estos alumnos. Parece una contradicción apoyar el uso de la lengua materna para conseguir un mayor nivel académico en el idioma local pero los beneficios se pueden explicar con el concepto de la interdependencia lingüística, es decir que los dos idiomas se refuerzan el uno con el otro y por lo tanto el estudiante aprende los dos (Cummins, 2000). Cummins (2000) menciona que las habilidades en la lengua principal y la segunda lengua tienen una relación mutua, formulada como la hipótesis interdependiente. Por eso,

dice que la lengua materna tiene que recibir un lugar central en la educación bilingüe. Si las habilidades en la primera lengua se desarrollan a un nivel alto, estas habilidades tendrán un nivel alto en la segunda lengua también. La conclusión es que un cierto grado en la primera lengua tiene influencias importantes en el desarrollo de la segunda.

La interdependencia lingüística resulta más fuerte si las lenguas comparten características lingüísticas (por ejemplo inglés y español), donde los estudiantes pueden comparar los factores lingüísticos, pero también en el caso de lenguas diferentes, como por ejemplo chino e inglés los beneficios académicos se han reconocidos. El conocimiento y las habilidades conseguidas en un idioma están potencialmente disponibles para el desarrollo de otra (García et al., 2008)..

Collier (1995) insiste en la importancia de 4 factores para el éxito escolar de los alumnos bilingües: 1) entorno sociocultural que apoya, 2) desarrollo de la lengua materna a un alto nivel cognitivo, 3) desarrollo cognitivo continuo y 4) aprendizaje de un segundo idioma con tareas cognitivas complejas. El programa que prevé la enseñanza en dos idiomas resulta el mejor.

El programa 50/50 donde se enseña el 50% del tiempo en la lengua de origen y el 50% en la lengua local es mejor que el programa 90/10 (August & Shanahan, 2006). Y se ha demostrado que estos estudiantes usando este programa desde la escuela primaria han conseguido los mismos resultados académicos o incluso superiores. Sin embargo, no todos los países están dispuestos a implementar estos programas porque las comunidades locales no quieren que se enseñe en la lengua de las minorías (García et al., 2008)..

Muchos estudios han demostrado los beneficios cognitivos para los niños bilingües. Bialystok (2004), por ejemplo, afirma que conocer 2 sistemas lingüísticos da una conciencia metalingüística. Los niños bilingües además

tienen dos maneras de describir el mundo y por lo tanto percepciones e interpretaciones más flexibles, que significa tener un pensamiento divergente y creativo.

Se ha debatido mucho también sobre el tipo de evaluación para los alumnos bilingües y a menudo la evaluación de estos estudiantes se basa en la consecución/ el logro de las habilidades lingüísticas y no del contenido (Houser, 1995) y este tipo de evaluación para estudiantes que todavía están aprendiendo el idioma del test no tiene sentido. Una correcta evaluación debería integrar contenido y habilidades (Shepard, 1996). Los exámenes están pensados para una población monolingüe y a menudo no reflejan el lenguaje que los alumnos bilingües conocen (García et al., 2008).. Además los exámenes no incluyen actividades, palabras o conceptos que pertenecen a los dos mundos de los estudiantes bilingües (Mercer, 1989). Por lo tanto, se deberían aportar unos ajustes. Rivera y Stansfield (2001) dividen estos ajustes en 5 categorías: 1) presentación: permite repeticiones, explicaciones, simplificaciones, traducciones en la lengua de origen, 2) respuesta: permite a los estudiantes responder en su lengua materna, 3) setting: incluye trabajo de grupo, o en un lugar separado, 4) tiempo: concede tiempo adicional para completar el test o pausas extras, 5) refuerzo: uso del diccionario y glosario bilingüe. También los criterios deberían ser diferentes y en cambio muchas veces estos alumnos son considerados no competentes.

Resulta que la evaluación sobre la preparación de una tarea, la producción de algo concreto es mejor que un ejercicio de elección múltiple porque los estudiantes bilingües pueden demostrar lo que saben hacer y lo que saben en ambos sectores del lenguaje y del contenido (Navarrete & Gustke, 1996). Además, los alumnos bilingües deberían ser evaluados de una manera bilingüe, por ejemplo las preguntas en una lengua y las respuestas en otra, o

los textos escritos se pueden escribir en el idioma local y la parte oral en la lengua de origen o viceversa y ofrece la posibilidad a los estudiantes de usar los dos idiomas y sus habilidades en diferentes contextos y para distintos propósitos (García et al., 2008). O aún se podrían dar las instrucciones y las preguntas usando la lengua de origen de los alumnos y luego ellos hacen los deberes en la lengua local y esto evitaría de etiquetar los alumnos bilingües de “limitados” o “a riesgo” o “deficientes” Cummins (2000).

Son muy importantes técnicas como el aprendizaje cooperativo, es decir el uso de una pedagogía intercultural donde el profesor hace la diferencia en la educación de los alumnos.

Muchas veces se usan programas compensatorios para estos alumnos que no tienen el mismo nivel de los nativos y se les saca del aula creando desigualdades (Anstrom, 1997). Hay que decir también que no hay mucho material y recursos que pueden usar los profesores para ayudar a los estudiantes bilingües (Hopstock & Stephenson, 2003b). A veces pasa que los profesores confunden a los alumnos bilingües con estudiantes con dificultad de aprendizaje o de desarrollo del lenguaje (Zehler et al., 2003) y esto suele pasar porque el profesorado no está formado para trabajar con niños bilingües que están desarrollando un segundo idioma (Ortiz, 2001).

Los estudiantes bilingües necesitan material apropiado para aprender tanto su lengua de origen como la lengua local. Se necesitan profesores con experiencia y que involucren los padres en la educación de los hijos porque la participación de los padres aporta muchos beneficios: más participación, más resultados, mejora las actitudes para aprender y mejor rendimiento (De Cohen et al., 2005). La realidad en cambio es que los padres que a veces tienen un nivel de instrucción bajo y no saben comunicar en la lengua local siguen siendo marginados y estigmatizados y esta visión se extiende también a los

hijos. (Ramírez, 2003). Los padres quieren aprender a ayudar a los hijos en casa pero a veces sienten indiferencia y falta de capacidad en su intento a ser más involucrados en la escuela (Pérez Carreón, Drake, & Calabrese Barton, 2005).

Resumiendo, se puede decir que habría que subrayar los beneficios del bilingüismo, la utilización de material adecuado para estos estudiantes, el uso de una evaluación válida para los alumnos bilingües y que tenga en cuenta más factores, experiencia y formación de los educadores con los estudiantes bilingües que consideren importante la lengua y la cultura de origen de los niños, así como políticas educativas que tengan en cuenta la realidad de los estudiantes bilingües (García et al., 2008).

4.4.1. Los modelos de educación bilingüe en Países Bajos

Appel y Muysken (1988) distinguen diferentes modelos de la educación bilingüe:

1. El uso de ambas lenguas durante todos los cursos o solamente durante algunos cursos.
2. La función de ambas lenguas como medio de comunicación en las clases.
3. La lengua como sujeto (por ejemplo como geografía) o como el medio de instrucción para todos los sujetos.
4. El objetivo del programa bilingüe de ambas lenguas.
5. La participación de los niños minoritarios y mayoritarios en el programa bilingüe.

Por medio de estos criterios se pueden clasificar las escuelas bilingües según los diferentes modelos. Las escuelas bilingües pueden tener dos formas del programa de la educación bilingüe, la forma débil y la forma fuerte (Van

Nispen, 2012). Existen algunas diferencias importantes entre las formas débiles y fuertes de la educación bilingüe (Baker & Jones, 1998).

Las escuelas bilingües que usan las formas débiles aspiran a que los niños con una lengua minoritaria vayan a utilizar casi sólo la lengua mayoritaria. Estas escuelas se consideran clases bilingües por la presencia de niños bilingües y no por fomentar el bilingüismo. Las formas débiles de la educación bilingüe son básicamente asimilacionistas. El objetivo principal es la transición desde la lengua y cultura propias hasta la cultura y lengua mayoritarias.

En contraste con las formas débiles, las formas fuertes de la educación bilingüe aspiran al bilingüismo total, donde se ven las dos lenguas y culturas como un enriquecimiento. El mantenimiento y mejoramiento de la lengua minoritaria, las habilidades culturales y lingüísticas son las ambiciones más importantes de esta forma (Baker & Jones, 1998).

En general, la diferencia entre las dos formas es que el objetivo de las formas débiles del programa es producir monolingüismo, mientras que las formas fuertes aspiran a originar estudiantes hábiles en dos idiomas.

Como se sabe el holandés es la lengua oficial de Países Bajos, además del frisón. Sin embargo, hay también grupos étnicos que tienen su propia lengua que forman las lenguas minoritarias que tienen su presencia en la sociedad holandesa junto a la lengua oficial. Es decir, las escuelas en Países bajos tienen que tener en cuenta estas lenguas. Normalmente, el gobierno de un país puede optar por una educación monolingüe (con la lengua oficial) o por una educación bilingüe. Existen diferentes modelos para una educación bilingüe (Van Nispen, 2012).

Con el desarrollo económico que tuvo lugar después de la segunda guerra mundial, especialmente a partir de los años 60, todos los países europeos más industrializados asistieron a la llegada de trabajadores extranjeros con

diferentes entornos culturales y lingüísticos que buscaban mejores condiciones laborales y de vida. Estos inmigrantes han tenido que enfrentarse con dificultades de adaptación de tipo social, cultural y lingüístico. Estas dificultades se reflejaron también en el éxito escolar de sus hijos. Muchas veces los programas bilingües se limitaban a la enseñanza de la lengua como metodología compensatoria. Estas políticas educativas resultaron inadecuadas a responder a las necesidades de los países europeos debido a la diversidad de situaciones y el carácter heterogéneo de la población. Resultó necesaria desarrollar una pedagogía que incluía:

- acciones desarrolladas por parte del país de origen y de acogida;
- información permanente para todos los agentes involucrados en el proceso de la enseñanza sobre las realidades de las poblaciones migrantes;
- en los años 70 el Consejo de Europa subrayó la importancia de eliminar las dificultades de adaptación social y escolar de los estudiantes de familias inmigrantes. Se insistió también en mantener la lengua y cultura de origen porque el objetivo era el retorno. Los gobiernos fueron invitados a tomar medidas que miraban a promover el aprendizaje de la lengua y cultura del país de acogida y del país de origen. Se empezó a considerar de tal manera la educación en un contexto multicultural. En 1977 el Consejo de los Ministros adoptó las siguientes guías:
 - promover iguales oportunidades de educación a los niños migrantes;
 - proveer cursos de lengua adecuados a los estudiantes;
 - organizar cursos de lengua y cultura de origen;
 - implementar programas educativos desde una perspectiva intercultural.

De tal manera se empezaron a formar profesores con la conciencia de educar en un contexto multicultural. Introducir profesores de ambos países, de acogida y de origen, ofrecer formación continua en una perspectiva intercultural, organizar seminarios y cursos de pedagogía intercultural (Woodrow et al., 2019).

El gobierno de Países Bajos optó desde los años 70 hasta el año 2004 por la educación bilingüe de forma débil para diferentes alumnos étnicos en las escuelas. Es decir, la Educación en la Lengua y Cultura Propias¹⁵ (ELCP) y la Educación en las Lenguas Alóctonas¹⁶ (ELA) (Van Nispen, 2012). El programa de la ELCP tuvo lugar en el periodo 1974-1998 y el de la ELA desde 1998 hasta 2004 (Appel & Muysken, 1988).

4.4.2. La Educación en la Lengua y Cultura Propias (ELCP)

En los años 70 llegaban a Países Bajos las familias de los obreros de los países mediterráneos. Por el aumento de los niños que tenían una permanencia temporal, se puso en marcha el programa de Educación en la Lengua y Cultura Propias (ELCP) (Driessen et al., 1987).

En esta primera fase, los programas de enseñanza de la lengua y cultura de origen del alumnado inmigrante tuvieron como objetivo su preparación para regresar a su país. La enseñanza de la lengua de origen, al tiempo que recibían también clases de lengua neerlandesa, debía servirles para integrarse en las sociedades de sus padres y madres, pero no para conseguir una mejor integración en la sociedad de acogida. El hecho es que, en este primer momento, los programas estaban organizados por las propias comunidades de

¹⁵ Traducción de OET(C): Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur

¹⁶ Traducción de OALT: Onderwijs in Allochtone Levende Talen

inmigrantes y todavía no se centraban en los beneficios pedagógicos y en la autoestima que ocupaba el conocimiento de la lengua familiar (Mijares, 2006). La Educación en la Lengua y Cultura Propias estaba financiado por los gobiernos españoles e italianos, para los niños de sus súbditos, que vivían temporalmente en Países Bajos como trabajadores extranjeros. Algunas organizaciones de los obreros extranjeros seguían con esta iniciativa. Desde el año 1970, el Ministerio de Cultura, Recreación y Trabajo Social financiaba estas provisiones. Así resultó la Educación de la Lengua y Cultura Propias aparte de la educación regular (Driessen et al., 1987).

En el momento en que el Ministerio de la Educación y los Asuntos Científicos financió la Educación de la Lengua y Cultura Propias, surgió un objetivo extra; la integración en la sociedad holandesa.

Esto implica que la ELCP estaba institucionalizada dentro de la escuela y que las escuelas podían contratar a profesores extranjeros. Los alumnos minoritarios podían asistir a la ELCP por un máximo de cinco horas por semana, dentro o fuera de las horas regulares de la escuela. Relativo al contenido y forma pedagógica, esta educación se dirigía al sistema educativo en el país de origen. Tanto los profesores extranjeros, como los materiales provenían del país de origen (Van Nispen, 2012).

La ELCP tomó parte en la política del gobierno con respecto a los grupos mediterráneos, que tenían dos puntos de partida; en primer lugar, se partía de la idea de remigración. En segundo lugar se partía de la idea de igualdad, es decir, en una vida digna, oportunidades iguales y participación en las provisiones. Estos dos puntos de partida producían conflictos. Al nivel de los objetivos había una contradicción entre la asimilación y pluralismo. La asimilación tenía como consecuencia la pérdida de la identidad propia, mientras que el pluralismo fomentaba la formación minoritaria. Es decir, el

gobierno no tenía un plan de política unívoco (Driessen et al., 1987)¹⁷. El objetivo de la política era ‘la integración sin perder la identidad cultural propia’. Esta propuesta se llamaba la política de dos líneas, porque estaba dirigida al mismo tiempo a la remigración e integración.

No había una adaptación entre la educación regular y de apoyo por un lado y la Educación en la Lengua y Cultura Propias por otro lado. La ELCP funcionaba casi totalmente aislada de la educación holandesa (Berg-Eldering, 1986).

La nueva política educativa que se desarrolló desde 1980, partió de la posibilidad de una presencia permanente de los grupos minoritarios en Países Bajos y se orientó a una participación equivalente de los grupos minoritarios en la sociedad neerlandesa. Había un cambio de una política aislada a una política más general con atención especial a los grupos minoritarios. Este cambio tenía que prevenir que la situación de atraso de los grupos minoritarios continuara.

Los objetivos principales de la Política de Minorías Culturales en la Educación eran (Driessen et al., 1987):

1. La educación tiene que preparar a los alumnos de los grupos minoritarios hasta que puedan funcionar y participar socioeconómicamente, social y democráticamente en la sociedad neerlandesa, con la posibilidad de hacerlo desde la propia cultura.
2. La educación tiene que estimular la aculturación de los alumnos minoritarios en la sociedad holandesa. La aculturación se refiere al proceso de conocerse, valorarse y aceptarse mutuamente y abrirse a otras culturas.

¹⁷ Entzinger, H. (1984) *Het minderhedenbeleid. Dilemma's voor de overheid in Nederland en zes andere immigratielanden in Europa*. Meppel/Amsterdam: Boom.

Los puntos de aplicación para realizar estos dos objetivos eran por medio de:

1. La primera acogida en la educación;
2. La Educación en la Lengua y Cultura Propia;
3. La educación intercultural.

Según la política la ELCP tenía que, como hace la educación regular, relacionar con la situación actual de los alumnos minoritarios y su ambiente natural. Significa que los materiales y métodos se tenían que adaptar a la situación de los grupos minoritarios. Además, la ELCP se tenía que adaptar al programa educativo general de la educación regular. Para promover eso, la ELCP recibía un fundamento legítimo y la situación jurídica de los profesores extranjeros se nivelaba con la de los profesores holandeses (Mijares, 2006).

Una investigación mostró que el dinero y tiempo del gobierno, tenían efectos insuficientes en el mejoramiento de los resultados de los alumnos minoritarios en la escuela primaria (Van Nispen, 2012).

Por eso, el ministerio de E&AC creó en 31 de octubre 1991 la Comisión Alumnos Alóctonos de la Educación (CAAE). El papel de la comisión era hacer una propuesta para aumentar la efectividad de la política con respecto a los alumnos alóctonos en la educación. El objetivo era lograr una participación de los alóctonos en las instituciones en la sociedad y también una emancipación en su propia cultura.

La Comisión Alumnos Alóctonos de la Educación quería una política dirigida a una reducción de los retrasos educativos, a la enseñanza del holandés como segunda lengua y a la Educación en las Lenguas Alóctonas (Van Nispen, 2012).

En el informe ‘Ceders en el jardín’ (*Ceders in de tuin*) de la Comisión Alumnos Alóctonos de la Educación se defendió un nuevo plan de la política educativa para los alumnos alóctonos. No había indicaciones claras que la

Educación de la Lengua y Cultura Propias tuviese un efecto positivo en la lucha contra los retrasos educativos. Se introdujo el término: ‘Las Lenguas Alóctonas’ para indicar las lenguas que no tienen su origen en Países Bajos. La idea del nuevo plan era que en la educación se tenía que distinguir la lucha contra los retrasos educativos y la cultura de los alumnos alóctonos (Turkenburg, 1999). En este planteamiento la atención estaba dirigida a la enseñanza primaria, después a la enseñanza secundaria y la educación para adultos, porque estos sectores forman la base para la habilidad de participar en la sociedad holandesa.

Un objetivo importante de esta política es tener una oportunidad para los diferentes grupos alóctonos de participar en la sociedad holandesa y emanciparse hasta ser ciudadanos equivalentes, con los mismos derechos y obligaciones como los habitantes autóctonos y con la oportunidad de tener una propia cultura (Van Nispen, 2012).

El 31 octubre 2003 salió una nueva nota de la política sobre el planteamiento de los retrasos educativos. Los puntos más importantes eran:

1. Había nuevas proporciones administrativas; las escuelas tenían la mayor responsabilidad para la calidad de la educación, también en el terreno de los atrasos educativos.
2. Las escuelas recibían dinero directamente del gobierno para la lucha contra los retrasos educativos.

El 23 abril 2004 salió otra nota donde se repitió el punto que las escuelas tenían la responsabilidad sin la intervención de los municipios. Se añadían aspectos como el control de la inspección de educación sobre las escuelas que prestan a nivel insuficiente y acuerdos con los municipios sobre la manera de luchar contra la segregación y promover la integración.

El objetivo principal relativo al contenido es el aprendizaje del holandés. Otros objetivos son apoyar a los alumnos alóctonos durante las clases en la escuela y un planteamiento para las oportunidades de educación para estos alumnos y de esta forma se suspendieron los programas de Educación bilingüe (Van Nispen, 2012).

4.4.3. Los problemas en la ELCP y uso de la Educación en las Lenguas Alóctonas (ELA)

A lo largo de los años, se notó que la Educación de la Lengua y Cultura Propias tenía algunos problemas (Driessen et al., 1987).

Primero, la ELCP no tenía profesores marroquíes, una calidad y competencia limitada de los profesores, falta de materiales, objetivos vagos y una falta de un plan educativo.

Además, no había una buena conexión con la educación regular (relativo al contenido y al enfoque pedagógico). Por la barrera lingüística entre los profesores holandeses y extranjeros y por la divergencia de los objetivos, no había una adaptación mutua entre la Educación en la Lengua y Cultura Propias y la educación regular a nivel pedagógico ni con respecto al contenido.

Resultó que había muchos obstáculos para que la ELCP pudiera realizarse. Por ejemplo, había problemas con las condiciones básicas como un aula caliente y profesores o materiales adecuados. Algunos profesores no tenían su propia aula o faltaba la pizarra hasta que la ELCP se convirtió en un juguete de los conflictos interétnicos en las escuelas (Van Nispen, 2012).

De acuerdo con el deseo de los padres extranjeros, la ELCP estaba dirigida al regreso mientras que la escuela regular estaba dirigida a la integración (Driessen et al., 1987). Por un lado, los padres extranjeros creían que había insuficientes horas de la ELCP. Por otro lado, los profesores holandeses creían que la ELCP era un atentado al proceso de la adquisición lingüística (Berg-

Eldering, 1986). Por los problemas que tenía la ELCP, surgió otro programa de la educación bilingüe: la Educación de las Lenguas Alóctonas (ELA) que empezó el 1 agosto 1998. Había algunos cambios con respecto a la ELCP (Turkenburg, 1999):

1. Un cambio relativo al contenido es la distinción entre el plan de retrasos y el plan de cultura.
2. La ELCP era para algunos alumnos alóctonos específicos y había una limitación para los grupos minoritarios; la ELA en cambio era para todos los alumnos alóctonos.
3. El meollo de la educación cultural es el valor intrínseco por el contacto con la historia cultural.
4. En el aspecto administrativo, los municipios tenían la responsabilidad, y recibían un préstamo del gobierno. Las escuelas tenían la responsabilidad para la realización.

Además, había una distinción entre el plan de cultura y el plan de abandono escolar. Es decir, la ELA tenía dos variantes: la educación cultural en que el mantenimiento de la lengua materna es lo más importante, y el apoyo lingüístico, que sirvió para la adquisición del holandés por medio de la lengua materna. Un 72% de los recursos se usaba para el apoyo lingüístico. La educación cultural era menos popular (Turkenburg, 2002). El núcleo aquí es que los alumnos que tienen poco dominio del holandés podían recibir explicación o instrucción en su lengua materna. Existen cuatro modelos para el apoyo lingüístico (Spliethoff, 2000):

1. El modelo 1 es el *apoyo directo en la clase*. Los profesores de ELA y del grupo trabajan juntos el mismo tema. Las actividades se cumplen paralelamente y relativas al contenido. Los profesores de ELA controlan si los alumnos entienden los temas y si es necesario dar explicación extra en la

lengua materna. Además, tienen un papel importante en el desarrollo de los alumnos, porque se les acercan en la lengua propia que usan mejor para expresar sus sentimientos.

Una ventaja de este modelo es que la adquisición del holandés pueda acelerarse porque reciben enseñanza en la primera lengua. Pero una desventaja es que se pueda perder la esencia de las clases ELA porque estas clases se integran en las clases del grupo.

2. El modelo 2 es “*pre-teaching*” *dentro la clase*. Hay enseñanza dentro de las clases pero no se trata de un apoyo directo. Los alumnos reciben los mismos temas primero en su primera lengua y después en holandés. Los profesores les enseñan a los alumnos de forma separada. Estas clases se adelantan a los temas que se tratan más tarde en las clases generales. Los profesores de ELA y del grupo no tratan el mismo tema al mismo tiempo. Además, el grupo está separado.

3. El modelo 3 es “*pre-teaching*” *fuera de la clase*. Es una variante del modelo 2 y las clases se dan fuera de las aulas. El contenido es el mismo pero los alumnos están fuera del aula en un lugar o espacio separado. Una desventaja de este modelo es que las clases se tienen que adelantar a las clases del grupo, pero por falta de tiempo o enfermedades de los profesores puede ser que las clases se retrasen.

4. El modelo 4 es “*remedial teaching*”. Los profesores ayudan a los alumnos con un problema específico en su lengua materna dentro o fuera del aula. Pueden ser problemas con la lengua, pero también con matemáticas por ejemplo. Un problema es que no haya materiales disponibles para este modelo. Los alumnos que no tienen problemas, no asisten a clases en su lengua propia, para los padres esta situación no es aceptable. Se pueden combinar los modelos. Una combinación del modelo 1 y 3 es la mejor solución.

Solamente los profesores cualificados (los profesores de la ELA tenían que dominar el holandés) podían dar enseñanza en las clases, era la responsabilidad de las escuelas. También, las clases de la ELA tenían que tener en cuenta el curriculum general de la escuela. No se tenía que marginalizar la ELA, tenía que tener la misma tramitación como las otras materias. Se podían dar 2,5 horas de enseñanza de la ELA dentro de las horas regulares. La ELA era una materia autorizada y una parte autorizada del curriculum de la escuela (Van Nispen, 2012).

4.4.4. Los problemas de la ELA

También la ELA tuvo algunos problemas (Turkenburg, 2001). Por razones técnicas, la ley no era realizable. A finales del siglo, el número de los alumnos alóctonos aumentó a 200.000. En su totalidad había más de 160 lenguas distintas y fue imposible encontrar a profesores adecuados para todas estas lenguas. Además, faltaban materiales adecuados. En 2004 también la ELA desapareció y a partir de ese momento no hubo ninguna enseñanza en lengua materna en las escuelas primarias (Turkenburg, 2001). A primera vista, la ELA estaba mejor organizada que el programa anterior, con los profesores cualificados, los cuatro modelos del apoyo lingüístico y los objetivos más claros. Sin embargo, experimentó problemas con los materiales y profesores inadecuados. Además, la ley no era realizable para tantos alumnos de minorías étnicas.

En general, una escuela bilingüe efectiva tiene que tener en cuenta algunas condiciones; tiene que fijarse en objetivos claros, integrar el programa en la comunidad y en la escuela, apoyar el programa, contratar profesores y materiales adecuados y establecer colaboración con los padres de los niños

bilingües. Ambos programas de la educación bilingüe en Países Bajos, la ELCP y la ELA, no han realizado bien todas estas condiciones. Tanto en los años 80 como hacia el año 2000 no había resultados buenísimos de los alumnos alóctonos en las escuelas. Los objetivos realizados de la política educativa era mantener la primera lengua y cultura y la integración, pero la realización de los programas era difícil y de poca calidad (Van Nispen, 2012).

4.5. El racismo en el sistema educativo holandés y en los textos escolares

El racismo habita entre nosotros: nuestras sociedades son racistas; nuestro sistema educativo, si no hacemos nada para remediarlo, es uno de los elementos reproductores de esta ideología; y el profesorado, si no toma conciencia de esta realidad y no se propone un trabajo sistemático y sostenido contra ella, está contribuyendo implícitamente –a veces de forma explícita– a su perpetuación. Este reconocimiento debe ser el punto de partida de cualquier acción educativa que pretenda ser eficaz, más allá de la habitual retórica “buenista” y bienpensante (Besalú & Vila, 2007).

La escuela, hija predilecta de la Ilustración, y los profesores, precisamente por la función que tienen encomendada y por su formación académica, pueden ser muy propensos a algún tipo de fundamentalismo cultural, a considerar que la cultura occidental es la forma más acabada y mejor de relación con el medio y con los humanos, en la que todas las demás deberían mirarse. De ahí la importancia de que los claustros de profesores emprendan verdaderos procesos de formación, partiendo de la toma de conciencia y la revisión del propio bagaje cultural y de las propias actitudes en relación con los otros, hasta llegar a una revisión profunda del currículum escolar y de la cultura

institucional que se vive en los centros (Besalú & Vila, 2007). En cualquier caso, en primera instancia, esta formación debería ser fundamentalmente un trabajo de introspección más que dedicar tiempo a estudiar cómo son los “otros” y cómo deberíamos tratarles, o a aprender otras lenguas (aunque, desde luego, el saber no ocupe lugar) u otras culturas a través de conferencias, libros y viajes.

El objetivo principal de esta educación antirracista debe ser la preparación de todos los individuos para la tarea de crear y mantener las condiciones que permitan la existencia de una sociedad justa, democrática y no racista en un contexto social multicultural (Alegret, 1992). Una línea de trabajo ineludible pasa por el lenguaje, el instrumento escolar máspreciado y utilizado, tanto para estructurar y formalizar el pensamiento como para acceder a las distintas ramas del saber; por una lucha permanente y sistemática contra las palabras y los conceptos ambiguos y discriminatorios:

La lucha contra el racismo debe ser un acto reflejo. Debemos empezar dando ejemplo y fijándonos en las palabras que usamos. Las palabras son peligrosas. Algunas se utilizan para herir y humillar, para alimentar la desconfianza y el odio. Otras son despojadas de su sentido profundo y alimentan intenciones jerárquicas y discriminatorias. Debemos renunciar a las ideas preconcebidas, a algunos dichos y proverbios que van en el sentido de la generalización y, pues, del racismo. Deberás eliminar de tu vocabulario las expresiones que arrastran ideas falsas y perniciosas. La lucha contra el racismo empieza con el trabajo sobre la lengua (Ben Jelloun, 1998, p. 57; citado por Besalú & Vila, 2007).

Pero debemos saber también que el antirracismo no es sólo una cuestión moral, sino que todo el ordenamiento jurídico y normativo nos ampara y, de alguna forma, nos exige intervenir con decisión en estos temas. La voluntad de tomarse en serio el racismo debería tener su reflejo en los documentos institucionales de los centros, donde deberían aparecer con claridad los mecanismos y procedimientos para registrar, responder y controlar los incidentes racistas, atender, proteger y resarcir a las víctimas, y las estrategias para prevenir, gestionar y resolver los conflictos.

La escuela ha de mostrar su compromiso con la igualdad no sólo mediante lo que hace y dice, sino también a través de la imagen que ofrece y del ambiente y los recursos materiales. Eso requiere tener un cuidado especial por la decoración y la limpieza del centro: carteles en distintas lenguas; fotografías e imágenes que reflejen la diversidad del entorno; obras de arte o temas realmente universales y, sobre todo, ausencia de pintadas discriminatorias en muros, lavabos, etc. Significa también ampliar y hacer más inclusiva la escuela: cuidar la selección de materiales y recursos didácticos, los libros de texto y los contenidos de la biblioteca escolar; tener en cuenta la diversidad cultural en las actividades complementarias y extraescolares, en las celebraciones y fiestas escolares; fomentar los contactos, colaboraciones, intercambios, correspondencia con escuelas de otros países, etc... (Besalú & Vila, 2007).

Y, desde luego, esta voluntad antirracista debe tener también su reflejo en el currículum escolar, en todas y cada una de las materias.

4.5.1. Los libros utilizados en las escuelas

Los textos escolares juegan un papel importante en la escuela porque influyen en la manera, por parte de los estudiantes, de ver y entender la historia de su país, incluso conceptos raciales y poder hierárquico (Apple & Christian-Smith, 1991; Issitt, 2004). A veces el Curriculum privilegia la cultura dominante y excluye las minorías y su opresión (Weiner, 2017). De esta forma los textos reproducen las desigualdades raciales y los intereses de los grupos dominantes, facilitando los estereotipos, las actitudes xenófobas (Essed & Nimako, 2006; Goldberg, 2009; Mielants, 2009; Vasta, 2007).

Se nota en los libros escolares una visión eurocéntrica con el mito holandés de nación tolerante de las diferencias donde el racismo no existe. Los inmigrantes se sienten así alienados de la cultura holandesa y de la sociedad. La raza y el racismo son considerados tabú y los holandeses prefieren hablar de etnicidad pero esta preferencia oculta la larga historia de la exclusión racial de los inmigrantes y las relaciones desiguales de poder que remonta a la historia colonial de Holanda.

El “nuevo racismo” se basa sobre la manera de percibir las diferencias culturales y su incapacidad de asimilarse a la cultura holandesa les da el estatus de outsider perpetuo (Weiner, 2017). Esta ideología hegemónica junto a los estereotipos de inferioridad de las minorías aseguran una desigualdad racial eterna (Winant, 2001). La palabra “allochtonen” es también significativa porque se refiere a alguien no nacido en Países Bajos en contraste con autóctono, es decir holandés auténtico, nativo y explicita un valor mayor. Aunque una persona de Curaçao de tercera generación comparte nacimiento, lengua, cultura y tradiciones con un nativo es considerada allochton porque se subraya la superioridad por ser blanco (Ghorashi, 2009).

También los libros de la escuela dejan una clara diferencia entre “nosotros”, nativos residentes de una nación y “ellos”, los inmigrantes (Frijhoff, 2010) y

se lee en los libros como las diferencias culturales impiden la asimilación de los inmigrantes en el estado benévolo y tolerante de Países Bajos, que les asegura una generosa asistencia financiera (Frijhoff, 2010). De este modo se naturaliza la jerarquía racial que se basa en el origen nacional para definir quién y que es holandés y no.

Hay que dejar de explicar en la escuela la diversidad humana con esquemas racialistas, es decir, de mostrar las diferencias entre los humanos estableciendo categorías raciales (normalmente el color de la piel) y clasificándolos en función de estas diferencias “naturales” en distintas “razas”, sean éstas tres, cinco o más. Igualmente, es necesario trabajar con los alumnos los datos históricos y socioeconómicos relativos a la esclavitud, a la trata de esclavos, al colonialismo y a la historia de las migraciones, y utilizar la actualidad, lo que está ocurriendo ahora mismo en el mundo, para incrementar la conciencia planetaria y estimular el diálogo y la reflexión (Weiner, 2017).

En la escuela se ve con mucha frecuencia el diferencialismo. El insistir tanto en la diferencia hace que se oponga lo malo a lo bueno, lo mejor a lo peor, lo positivo a lo negativo. El problema del otro lo tiene quien diferencia. La preocupación por la diferencia se transforma en una obsesión con los diferentes. No se trata entonces, de tematizar la cuestión del otro, diferenciar y tolerar. Se trata por el contrario de aprender enriqueciéndose de la diferencia ya que con el otro construimos nuestro yo, y sabernos otros de los demás, para enriquecerlos y para compartir un todo en donde cada uno tiene diferencias. Y todas aportan. En esa perspectiva donde no hay diferencia espacial entre el otro y yo, o los otros y el nosotros, la cuestión racial o discriminatoria, carece de fundamento y se desvanece.

Los libros focalizan su atención sobre las diferencias culturales sin considerar que los inmigrantes han dado muchas aportaciones culturales a los holandeses.

“Con la llegada de los inmigrantes mucho ha cambiado nuestro país. En el deporte, la moda y el baile. ¿Y la comida? Compramos el delicioso pan en las panaderías turcas, por la noche cenamos al chino o cocinamos cous cous. Todo esto se ha convertido en algo natural para nosotros” (Fenger & Siemensma 2004, p. 74). Se advierte la exigencia de libros que deben promover la justicia racial y tratar las historias de opresión y exclusión en vez de ocultarlas.

La escuela debe ser a nuestro entender un espacio de pertenencia donde se enseñen los primeros valores y se propicie a la confianza, un lugar donde no hay solo elementos materiales que la componen, sino todo esto que antes mencionamos.

Tomando el concepto de integración que Martins nos plantea analizamos la Integración de cada alumno con todo lo que ello abarca. Sus ideas, sus pensamientos, sus problemas, sus alegrías, sus gustos. Educar para integrar, para no ver diferente. Educar para compartir. Educar para salvar las carencias. Educar para democratizar, educar para integrar.

4.6. Educación Intercultural en Países Bajos

Uno de los objetivos de las escuelas es crear conexiones. Entre los estudiantes se ha convertido en algo difícil por la diversidad étnica de la población de la escuela de nuestros días y las divisiones étnicas de la sociedad holandesa. Por tradición, las escuelas tienen una función de integración; en un mundo ideal la expectativa es la de desarrollar un conocimiento común, valores comunes, y actitudes que crean conexiones entre las personas en la sociedad. Al mismo tiempo, las escuelas tienen que respetar las diferencias individuales y culturales mientras desarrollan conocimiento y crean un ambiente escolar seguro y familiar para los alumnos. La idea dominante en muchos Países

Europeos, como también Países Bajos, es pensar en las personas en dicotomías, indígena/ extranjero, Cristiano/Musulmán, blanco/negro, que son asociados en general a valores implícitos como moderno/tradicional (Leeman & Ledoux, 2008). Esta diferenciación étnica influye mucho en la cultura escolar y pone los alumnos en categorías estáticas.

El Multiculturalismo en Países Bajos está visto como la solución al “problema de las minorías étnicas”, como una manera de limitar la discriminación, promoviendo la participación y combatiendo las desventajas escolares. El Multiculturalismo puede ser interpretado también como el resultado de un proceso de conflicto y negociación en base a las diferencias culturales en el contexto de la sociedad étnicamente heterogénea. La diversidad cultural es el punto de partida para una interpretación de reconocimiento de las diferencias tanto a nivel individual como de grupo (Gutman, 1994). Si la expresión de la diversidad cultural es considerada importante, la perspectiva de todas las personas, incluyendo a los inmigrantes, es esencial en las actividades relativas a la educación intercultural.

En la política educativa holandesa, de manera distinta a otros Países europeos (donde la educación intercultural es predominante solo para los inmigrantes), una diferenciación se hace entre una política focalizada en las oportunidades educativas para los inmigrantes, incluyendo el holandés como segundo idioma y una política de educación intercultural finalizada a la ciudadanía en la sociedad multicultural. A partir de la mitad de los años 80 la educación intercultural fue obligatoria en las escuelas holandesas. Según el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia, esa sirve para “preparar a los estudiantes holandeses y de las minorías étnicas a participar en la sociedad multicultural. Los jóvenes deberían conocer otras culturas y situaciones para combatir el prejuicio, la discriminación y el racismo asociado a las diferencias étnico-

culturales”. Driessen & Dekkers (1997) afirman que en 1985 se planteó la “Educational Priority Policy” (sustituida sucesivamente por una política de integración social y participación activa) para reducir o eliminar las desventajas en la escuela primaria causadas por circunstancias sociales, económicas y culturales y focalizaba su atención sobretodo a mejorar el idioma y la aritmética.

Hermans (2002), señala que los Institutos reciben subvenciones para disminuir el fracaso escolar de los alumnos inmigrantes y este dinero depende del número de inmigrantes que tiene el Instituto. Las escuelas pueden decidir cómo invertir este dinero (recuperación, cursos de lengua para inmigrantes, o mejorar los tratos entre familias y escuela). Según la Educacional Priority Policy todas las escuelas primarias deben impartir una educación intercultural independientemente de la presencia de alumnos extranjeros. Además, las Instituciones escolares han logrado incluir la educación Intercultural en el currículo. Los niños tienen que conocer otras culturas, aprender a convivir con los demás sin prejuicios y discriminaciones. Pero en la práctica solo el 20% de las escuelas ha puesto la educación intercultural en el currículo y depende más de la iniciativa de docentes individuales El gobierno ha dado dinero y recursos al sector educativo, a las escuelas en particular, para guiar un proceso basado en la pedagogía, los materiales del curriculum y la profesionalización de los profesores. El método popular para el desarrollo de una educación intercultural es “el método experimental”. Sobre la educación intercultural hubo muchos debates y distintos enfoques.

El enfoque dominante se basa en el respeto, la aceptación para todos los estudiantes. En este enfoque la cultura es considerada como un recurso de aprendizaje. Los críticos de este enfoque opinan que la tolerancia no es

bastante porque los grupos dominantes que tienen el poder deciden lo que es tolerable y lo que no es tolerable (Leeman, Lutz, & Wardekker, 1996).

Aunque la educación intercultural ha sido obligatoria en las escuelas holandesas a partir de los años 80 pocas son las escuelas, como hemos dicho, que de verdad la han puesto en el Currículum. En muchas escuelas la educación intercultural viene puesta como algo más en el Currículum más que como parte integrante de eso. Formas de educación intercultural han sido desarrolladas en escuelas con una población de estudiantes étnicamente mixta (Fase, 1993). Las “white schools” no parecen tener la necesidad de desarrollar una educación intercultural. Más o menos una sobre diez escuelas tiene un programa intercultural. Existen “proyectos culturales” con rasgos folclóricos y proyectos de “ser diferente”, que intentan prevenir el prejuicio. Uno de los problemas de estos proyectos es el “Culturalismo”. De hecho el Culturalismo dominante direcciona a las personas como miembros de un grupo étnico-cultural y las asocia a características culturales de ese grupo. El grupo docente es por la mayoría blanco y culturalmente orientado hacia el grupo dominante. El Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia y el Ministerio de la Salud, Bienestar y Deporte establecieron un programa especial en 1994 para estimular la “educación intercultural”. Su principal objetivo era facilitar la implementación de la educación intercultural como actividad regular en todas las escuelas. Para conseguir eso se establecieron una serie de actividades y una de esta fue el Aprendizaje Intercultural en el Proyecto de la Clase – *Intercultural Learning in the Classroom Project*.

Leeman & Ledoux (2008) refieren que esta actividad pensada por el grupo de Educación Intercultural, abarcaba a los docentes que tenían que colaborar para el desarrollo de actividades interculturales y experimentarlas con los estudiantes en el aula. Setenta y cuatro docentes, seleccionados por sus

intereses y experiencias en la educación Intercultural, participaron en este Proyecto durante un año. Fueron empleados en varios sectores de la educación, primaria, secundaria, educación para adultos. Las escuelas se encontraban en distintos sitios de Países Bajos y variaban en su composición a nivel de estudiantes. Principalmente participaron docentes blancos que reflejan la composición de los docentes en Países Bajos. Más de la mitad de los docentes participaron activamente en cuatro redes. El trabajo principal de las redes era el desarrollo de ejemplos de aprendizaje intercultural que podían con facilidad ser integrados en las actividades diarias de la clase. Los otros docentes y colegas de la misma escuela estaban en el entorno. Las redes recibían una guía y supervisión por parte de cuatro diferentes instituciones expertas de educación intercultural. El Grupo de Educación Intercultural realizó algunas líneas guías generales para los docentes que tenían que focalizar la atención en los procesos de formación de la identidad y enfatizar el diálogo en sus actividades. Además tenían que prestar atención a la diversidad entre los estudiantes y evitar la práctica del culturalismo.

4.6.1. Escuela Primaria

Con referencia a este sector, vamos a ver en los detalles en que consistían estos proyectos de aprendizaje intercultural que se focalizaban sobre el papel pedagógico de la educación y llevados a cabo por tres escuelas que usaban un enfoque inclusivo. Se prestó mucha atención a la habilidad de los estudiantes de ser empáticos con los otros compañeros, a su comportamiento, a la competencia de adaptarse a los sentimientos y a las preferencias de los otros. En los últimos años de la Primaria, se dio mucha atención en particular a crear una buena atmósfera en la escuela. El diálogo o las discusiones en clase eran

comunes, aunque los docentes no prestaron mucha atención a las técnicas para fortalecer la calidad de esta actividad.

Por lo que se refiere a la idea de diversidad, los docentes no se focalizaron sólo sobre la diversidad étnico-cultural sino también sobre el entorno socioeconómico, sobre la religión, género, sexo, edad del grupo, carácter y estilo de aprendizaje. La idea era que los estudiantes llegaran a ser conscientes de las diferencias entre ellos de esta forma y aprendieran a partir de estas diferencias. Se usaron mucho las discusiones en círculo porque este método daba a los niños la oportunidad de pensar y cambiar información con los demás sobre las identidades y el entorno cultural de sí mismos y de los compañeros. Este método proveía también la base en la que la diversidad cultural venía percibida como normal y positiva. Los estudiantes eran libres y no tenían miedo del culturalismo o dirigirse hacia una particular identidad cultural.

Podemos concluir que por lo que se refiere a la idea de diversidad, en los primeros años de la primaria, en general los docentes se alejaron de los “proyectos culturales” donde los niños conocían otras culturas de manera estereotipada. Los estudiantes podían hablar libremente de su vida diaria y los docentes intentaban evitar el culturalismo. En los primeros años de la primaria las discusiones en círculo representaban el método predominante. En los últimos años tomar las decisiones juntos y crear un ambiente acogedor y atento a las necesidades de todos fueron los objetivos principales. Los estudiantes se sentían libres en la clase de hablar de sí mismos como miembros de una minoría étnica o no y las clases se convertían a menudo en un intercambio de experiencias personales y nada más. El mensaje fue “somos todos especiales y no necesitamos cambiar nada de nosotros o de los demás” (Leeman & Ledoux, 2008, p. 395). De este modo hubo un respeto mutuo pero las tensiones

o los dilemas morales asociadas a la diversidad étnica y cultural no fueron discutidas. Las cualidades empáticas no tenían solo una componente cognitiva sino también emocional y comunicativa: de hecho se trata de la habilidad de imaginarse a sí mismo en la posición del otro con la voluntad de hacerlo.

Podemos concluir que en este proyecto la competencia intercultural incluyó objetivos en el ámbito del conocimiento, comportamiento y habilidades. Se focalizó en las diferencias étnico-culturales en un contexto sociopolítico y el enfoque se basó sobre las relaciones sociales. La mayoría de los docentes tomaron en consideración las diferencias entre los estudiantes en la organización de la clase y ajustaron sus lecciones, los contenidos, los programas, las varias maneras de trabajar, la comunicación en el aula y la orientación de los estudiantes. Algunos docentes presentaron unas reflexiones. Ellos no fueron capaces de estructurar la clase de una manera tal que la clase fuera transformada en un sitio en el que una población heterogénea de estudiantes desarrolla significados e identidades culturales interactuando entre ellos, con el docente y sobre el asunto (Leeman, Lutz, & Wardekker, 1996). Resulta interesante desarrollar más el concepto de aprendizaje intercultural dando atención a la calidad del enfoque educativo y a la incorporación del aprendizaje intercultural en las actuales tendencias educativas y también un concepto más crítico de diversidad. Es a través del diálogo entre el conocimiento crítico teórico sobre la educación intercultural y el conocimiento práctico de los docentes que se encuentra la oportunidad de desarrollar unos productos de curriculum que consideran los dilemas del aprendizaje intercultural y su potencial para poderlo transformar seriamente y verlo actuado en las escuelas de hoy.

Quinto capítulo: Planteamiento metodológico y resultados del estudio empírico sobre la situación educativa del alumnado italiano y español en la escuela holandesa

Las cuestiones metodológicas incluidas en este apartado se sitúan en la fase previa a la realización del trabajo de campo e incluyen la delimitación del problema a estudiar, los objetivos que nos planteamos, la elaboración de un diseño de investigación y de los instrumentos a emplear, la selección de la muestra de familias, profesores y alumnos¹⁸ que participarán en él, así como el modo en que se recogerán y analizarán los datos.

5.1. Objetivos

Como objetivo general nos planteamos examinar la atención educativa que reciben los alumnos italianos y españoles en la escuela de Ámsterdam, tratando de identificar si existen o no problemáticas que afectan a su proceso educativo y a su integración en la escuela. En particular, el interés del trabajo se fundamenta en que las medidas de apoyo escolar adoptadas en Ámsterdam, que es una ciudad con tradición muy amplia en este tema, pueden servir de ayuda para orientar las políticas de países con inmigración más reciente.

Como objetivos específicos, podemos destacar los siguientes:

- a) Analizar el sistema escolar de Países Bajos y destacar analogías y diferencias con el de Italia y España;

¹⁸ A lo largo de todo este documento se utilizará el género gramatical masculino para referirse a colectivos mixtos, como aplicación de la norma lingüística de la economía expresiva. Tan solo cuando la diferencia de sexos sea un factor relevante en el contexto se explicitarán ambos género.

- b) Explorar el contexto familiar de los alumnos de origen italiano y español, la situación laboral de sus padres, la ayuda que estos alumnos reciben en casa en lo que se refiere a cuestiones escolares, así como las expectativas educativas de estas familias;
- c) Estudiar las características socio-educativas de los alumnos de origen italiano y español, tratando de establecer su grado de integración en el sistema escolar y estudiar las actitudes de aceptación o rechazo del grupo mayoritario hacia el minoritario y viceversa, así como las relaciones existentes entre miembros de ambos grupos;
- d) Explorar si existen dificultades características de los alumnos italianos y españoles en relación al aprendizaje. Esto implica estudiar cuestiones como las dificultades con el idioma, el rendimiento académico en las distintas materias, la motivación hacia el aprendizaje y el grado en que participan en actividades extraescolares;
- e) Analizar la atención educativa que reciben los alumnos inmigrantes. Estudiaremos la formación que han recibido los docentes para educar en contextos culturalmente heterogéneos y sus expectativas en relación a los alumnos inmigrantes. Asimismo, se estudiarán las prácticas educativas y los programas implementados en los centros para atender a estos alumnos y por último, analizaremos la relación del centro con las familias extranjeras;
- f) Determinar si las acciones que se emprenden aseguran una buena acogida y si no proponer posibles vías de mejora que sirvan para mejorar la situación educativa de los alumnos italianos y españoles en Ámsterdam.

5.2. Metodología

Cada investigación requiere una serie de toma de decisiones y de elecciones que dependen de los objetivos del investigador, de su formación personal, de sus preferencias, de sus recursos. Y cada investigador tiene que justificar sus elecciones y las razones que lo han guiado. Hay que pensar en un proyecto, tomar unas decisiones para conseguir un objetivo de conocimiento y de esta manera se construye un método. El objeto toma forma mediante abstracciones elaboradas desde un posicionamiento metodológico, por esta razón no se puede sustentar una objetividad “pura”, pues desde este primer momento aparece la subjetividad del investigador para la selección de una postura acorde con su percepción, sus intereses y su formación. De acuerdo con la construcción del objeto de estudio, el planteamiento de las preguntas y los objetivos de la investigación, el investigador debe seleccionar un método para la recogida de los datos. Cada decisión debe llevarse a cabo según la orientación del trabajo valorando siempre la pertinencia de las decisiones o las necesidades de cambio.

Los métodos inductivos y deductivos tienen objetivos diferentes. Los métodos inductivos están generalmente asociados con la investigación cualitativa mientras que el método deductivo está asociado frecuentemente con la investigación cuantitativa. Como dice Corbetta (2010, p. 57) “la investigación cuantitativa se pregunta por los *porqués*, la cualitativa se pregunta por los *cómo*”. El enfoque neopositivista y el interpretativo, las técnicas cuantitativas y cualitativas conducen a conocimientos diferentes. “La investigación social es como un dibujo de la realidad social. Para hacerlo se escoge una perspectiva determinada, pero puede haber infinidad de ellas, no sólo en términos del

ángulo visual, sino también de la fidelidad a la apariencia formal. No existe un retrato absoluto, como no existe una representación absoluta y verdadera de la realidad” (Corbetta, 2010, p. 61).

Steve Taylor y Robert Bogdan (citados por Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003) refieren que entre los rasgos más característicos de la investigación cualitativa se encuentran: el interés por el significado y la interpretación; el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos; y la estrategia inductiva y hermenéutica. Para este ejercicio, consideramos relevante indagar la construcción de sentido que los propios actores dan del hecho social, tomando en cuenta el contexto sociohistórico en que están inscritos.

Para el desarrollo de este trabajo la metodología empleada ha sido de corte cualitativo y su eje ha sido la atención educativa a los alumnos de origen italiano y español en Ámsterdam y ha tratado también las respuestas que el profesorado y los centros educativos están dando a la creciente multiculturalidad en las aulas. Se ha elegido una metodología cualitativa porque según nuestros objetivos lo que nos interesa es entender y profundizar el fenómeno de la integración de los alumnos en Ámsterdam y explorarlos desde la perspectiva de los participantes y de su experiencia. “El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca la verdad o la moralidad, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas” (Álvarez- Gayou Jurgenson, 2003, pp. 25-26).

En el proceso de construcción metodológica, hemos elegido la entrevista a las familias y a los docentes y el grupo de discusión con los alumnos.

5.2.1. Entrevista

En investigación cualitativa hay que hablar, más que de técnicas o de fases, de un proceso de investigación: la investigación cualitativa no puede reducirse a técnicas específicas, ni a una sucesión de estadios, sino que consiste más bien en un proceso dinámico que une problemas, teorías y métodos; por consiguiente, el proceso de investigación no es una sucesión bien definida de procedimientos con un diseño claro, sino una interacción imprecisa entre el mundo conceptual y el empírico (Corbetta, 2010, p. 301).

En este proceso “la entrevista en profundidad opera como una técnica de producción de información de doble tipo: información verbal oral (las palabras, significados y sentidos de los sujetos implicados en la entrevista) e información de tipo gestual y corporal (las expresiones de los ojos, el rostro, la postura corporal, etc.), que son leídas o interpretadas durante la interacción cara a cara” (Canales Cerón, 2006, p. 220).

Para Denzin y Lincoln (2005, p. 643) la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Además, influyen mucho las características personales del entrevistador. La entrevista es un texto negociado, donde el poder, el género, la raza, y los intereses de clases han sido de especial interés en los últimos tiempos (Vargas Jiménez, 2012). Rubin y Rubin citados por Lucca & Berríos (2003) exponen las características que distinguen la entrevista cualitativa de otras formas de recopilar información:

I. La entrevista cualitativa es una extensión de una conversación normal con la diferencia que uno escucha para entender el sentido de lo que el entrevistador dice.

II. Los entrevistadores cualitativos están inmersos en la comprensión, en el conocimiento y en la percepción del entrevistado más que en categorizar a personas o eventos en función de teorías académicas.

III. Tanto el contenido de la entrevista como el flujo y la selección de los temas cambia de acuerdo con lo que el entrevistado conoce y siente (Lucca & Berríos, 2003, p. 320). Al respecto, Alonso (2007, p. 228) nos indica que:

(...) la entrevista de investigación es por lo tanto una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentada, segmentada, precodificado y cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación.

Dado que el objetivo es tener acceso a la perspectiva del sujeto estudiado, “la entrevista cualitativa debe ser flexible, adaptarse a las personalidades distintas de los entrevistados, poder cambiar de un sujeto a otro” (Corbetta, 2010, p. 346). Debe conceder al entrevistado plena libertad de expresión, para ponerlo en condiciones de destacar su propio punto de vista utilizando sus propias categorías mentales y su propio lenguaje. En definitiva, “el instrumento de la entrevista no puede estar (o debe estar poco) estandarizado” (p. 346). No es fácil realizar una entrevista cualitativa buena.

No se trata únicamente de conseguir que el sujeto consienta en ser entrevistado y responda con sinceridad a una serie de preguntas. La

parte más difícil consiste en hacer hablar al entrevistado, provocar un relato fluido en el que el entrevistador se limite a escuchar y a plantear de vez en cuando alguna pregunta de aclaración o a hacer alguna intervención cauta para reconducir la conversación a los temas centrales. La entrevista cualitativa debe acceder, si no a la psique profunda, al menos al mundo de las emociones y los sentimientos del sujeto entrevistado, a sus pensamientos más genuinos. Para obtener la plena colaboración del sujeto, el entrevistador debe lograr establecer una relación de confianza con el mismo, no como profesional, sino como persona, y esto no resulta sencillo en una relación muy limitada en el tiempo, que con frecuencia consiste en un solo encuentro, a veces sin preparación previa (por contraste con la interacción psicoterapéutica, que se desarrolla a lo largo de un largo período y en múltiples encuentros) (Corbetta, 2010, p. 361).

Según algunos autores (Guardián, 2010; Hernández, Fernández, & Baptista, 2005; Lucca & Berríos, 2003) cuando se lleva a cabo una entrevista cualitativa se recomiendan los siguientes aspectos: abordar a la persona entrevistada que propicie identificación y cordialidad, ayudar a que se sienta segura y tranquila, dejarla concluir el relato, utilizar preguntas fáciles de comprender y no embarazosas, actuar espontáneamente, escuchar tranquilamente con paciencia y comprensión, saber respetar las pausas y los silencios del entrevistado, buscar que las respuestas a las preguntas sean abarcadoras con relación al propósito de la investigación, evitar los roles de autoridad, no dar consejos ni valoraciones, ser empáticos, no discutir ni rebatir a la persona entrevistada, dar tiempo, no discutir sobre las consecuencias de las respuestas, ser

comprensivo, demostrar al entrevistado la legitimidad, seriedad e importancia del estudio y de la entrevista (Vargas Jiménez, 2012, pp. 124-125).

Consideramos muy útil y constructivo el empleo de la comunicación asertiva porque es un tipo de diálogo que potencia la empatía entre el emisor y el receptor, por tanto, se produce un acercamiento en las posturas personales lo que potencia el entendimiento mutuo. Ser un buen comunicador incluye saber escuchar bien y ser un buen oyente incluye mantener una actitud abierta hacia el mensaje de la persona. La escucha activa favorece una comunicación eficaz y fluida mediante el “saber escuchar”, además de que ayuda a conseguir información que no se conseguiría de otra forma. Se trata no sólo de oír, sino de saber escuchar. El escuchar deja de ser un proceso pasivo a ser un proceso más activo donde se hace el esfuerzo de entender, valorar el mensaje y conocer más allá de él. Así se consigue escuchar todo el mensaje de forma global, incluido lo que no se dice. En la escucha activa no sólo cuentan las palabras, también otros elementos como la respiración, tonos y demás.

Se hace patente también la necesidad de una revisión de los procedimientos y criterios de valoración ética imperantes para adecuarlos a sus requerimientos epistemológicos y metodológicos específicos. Hace falta preocuparse de la cuestión ética, es decir la responsabilidad para evitar daños a las personas que participan en las investigaciones, velando por su integridad, autonomía y dignidad, para lo cual son de obligado cumplimiento tres principios fundamentales: el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el respeto al anonimato (Abad, 2016).

De acuerdo con Abad (2016), en virtud del procedimiento de solicitud del consentimiento, las personas que participan en la investigación, deben recibir información acerca de los objetivos de la investigación, el tipo de participación demandada o esperada, el origen de la financiación del proyecto

o el respaldo institucional del mismo, así como sobre el uso que se hará de los resultados obtenidos.

“La confidencialidad remite, según el diccionario RAE, a la condición de confidencial, entendiendo por tal aquello que se hace o se dice en confianza o con seguridad recíproca entre dos o más personas, en particular en las situaciones en que entre estas personas se comparten secretos o informaciones privadas” (Abad, 2016, p.108).

El anonimato, según la RAE, se refiere al desconocimiento u ocultamiento de la autoría. Podemos vincular confidencialidad con privacidad, con el derecho de mantener los asuntos privados en la esfera de lo privado. Sin embargo, en el contexto de la investigación este principio se problematiza desde la obligatoriedad de dar a conocer los hallazgos. Recalcamos la idea de obligatoriedad pues en cualquier convocatoria pública destinada a la financiación de un proyecto de investigación se incluye un apartado específico sobre difusión de resultados. ¿Tiene sentido entonces plantear como principio ético el respeto a la confidencialidad? Aparentemente la respuesta es no. Ahora bien, la aparente contradicción entre la teoría y la práctica se acaba resolviendo con la petición de un permiso explícito de uso de los datos trabajados durante el proceso de investigación, lo cual se acompaña también de la posibilidad de revocar dicho permiso tras la revisión correspondiente del tratamiento que de estos datos se haya hecho (Abad, 2016, p. 108).

La garantía del anonimato tiene sus limitaciones en el ámbito de la investigación cualitativa por su propia definición. En investigaciones sobre grupos culturales o sociales muy delimitados, la mención a esa tercera esfera

situada en un contexto entre el ámbito de lo privado y de lo público, dificulta el anonimato máxime cuando el análisis hace necesaria la utilización de citas directas y literales (Wiles et al., 2006).

Los protocolos estandarizados tienden a obviar el rasgo fundamental que caracteriza la situación de investigación social cualitativa. Siguiendo a Bajtín (2003, citado por Abad, 2016) podemos afirmar que la base de la elaboración de los datos cualitativos, especialmente los obtenidos mediante técnicas de investigación basadas en las entrevistas o los grupos de discusión, como en nuestro caso, es el diálogo entre todos los sujetos involucrados, diálogo que pasa por el reconocimiento del otro como sujeto interlocutor de pleno derecho. De esta manera, es implícita la idea de la situación de investigación entendida como encuentro de subjetividades que dialogan y negocian; que no son cerradas, estáticas y acabadas sino abiertas, dinámicas y en construcción como el propio proceso de investigación (Neale, 2013).

Las entrevistas que hemos realizado a las familias y al profesorado pueden considerarse como semiestructuradas. Han tenido una duración aproximada de 60 minutos. Para su realización se ha seguido un guión de preguntas y para su elaboración hemos revisado los modelos utilizados por diversos autores en investigaciones con objetivos similares, por ejemplo García Fernández y Moreno (2002) y Goenechea (2004), y finalmente todas las cuestiones del guión de entrevista empleado han sido formuladas originalmente por la autora. Pensamos que podía ser adecuado tratar con las familias la experiencia migratoria, su percepción sobre la integración/discriminación en el sistema holandés, su interés en la promoción escolar y social de los hijos, sus relaciones con los centros educativos.

En cambio con los profesores hablamos de su formación, de las estrategias empleadas para trabajar con alumnos extranjeros y los posibles cambios de actitud como consecuencia de la presencia de estos alumnos.

5.2.2. Grupo de discusión

Otra técnica que nos pareció útil usar es la del grupo de discusión. Para Fontana y Frey (2005) el grupo de discusión es esencialmente una técnica de recogida de información cualitativa, que depende del cuestionario sistemático al que responden varios individuos simultáneamente de manera informal o formal. A diferencia de otros investigadores, Patton citado por Flick (2007) subraya el hecho de que la “el grupo de discusión es, en efecto, una entrevista. No un debate. No es una sesión de resolución de problemas. No es un grupo de toma de decisiones. Es una entrevista” (2007, p. 127).

La entrevista de grupo de discusión es la realizada con un pequeño grupo de personas sobre un tema específico, “los grupos son normalmente de seis a ocho personas que participan en la entrevista durante una hora y media” (2007, p. 126).

El entrevistador debe ser flexible, objetivo, empático, persuasivo, un buen oyente, Patton citado por Flick (2007) ve la entrevista de grupo de discusión como una técnica de recopilación de datos cualitativa que aporta algunos controles de calidad sobre la recogida de los datos ya que los participantes tienden a procurarse controles y comprobaciones los unos a los otros que eliminan las opiniones falsas.

El entrevistador debe equilibrar la entrevista de manera directiva con un rol de moderador, siendo el líder de la dinámica del grupo, desde el principio de la entrevista. El grupo entrevistado debe simultáneamente preocuparse acerca del guión de las preguntas e interactuar en el grupo. Esta técnica no es sencilla; desarrollarla requiere entrenamiento y experiencia en el manejo de grupos.

Para la puesta en práctica de esta investigación no se partió de un grupo de discusión como tal, según la definición: “reunión de personas, entre seis y diez, previamente desconocidas entre sí, que hablan de un tema bajo la

dirección de otra persona” (Callejo, 2001, p. 21), debido a que los participantes en el grupo ya se conocían y entre ellos las relaciones eran distendidas e incluso de amistad y confianza.

Se ha elegido esta técnica por varias razones. En primer lugar, porque dadas las edades de los niños con los que trabajábamos -entre 5 y 9 años- pensábamos que éstos podrían ser reacios a hablar con la investigadora, y que esta reacción podría ser menor si lo que se planteaba era un pequeño debate de un grupo de alumnos. En palabras de Krueger (1991, p. 49) “las inhibiciones a menudo se relajan en situaciones grupales, y el clima de mayor naturalidad induce un aumento en la espontaneidad de los participantes”.

Además, creíamos que la interacción entre ellos, el cruce de opiniones y experiencias, podría dar pie a la aparición de más información, principal ventaja de los grupos de discusión frente a las entrevistas.

Los grupos de discusión funcionan mejor cuando son diseñados para incluir grupos pequeños de personas que comparten características similares. Dado que el grupo de discusión busca obtener información sobre “percepciones, sentimientos y maneras de pensar” así como para “explicar cómo percibe la gente una experiencia, una idea o un hecho” (Krueger, 1991, p. 26) creímos que podría ser especialmente adecuado tratar estos núcleos temáticos: las relaciones con los compañeros, la escuela y las dificultades que encuentran en ella, la identidad cultural, la familia y la visión que tienen de su propio futuro. Fontana and Frey (2005), destacan que hay que prestar mucha atención con el grupo de discusión porque existe el riesgo que a veces los participantes pueden dar información irrelevante o irse por las ramas y el moderador tiene que llevar a los participantes al tema que le interesa investigar.

Los grupos de discusión con alumnos españoles e italianos tuvieron una duración de 30 minutos y se llevaron a cabo fuera del horario escolar durante la participación en clases de español e italiano en un centro privado. Todas las

discusiones se grabaron, se transcribieron y se analizaron posteriormente. Luego se pasó a ordenar toda la información producida en función de los objetivos planteados en la investigación para facilitar el análisis y la interpretación de los resultados. Y el paso siguiente fue transformar toda la información en texto escrito.

5.3. Tipo de muestreo y selección de la muestra

El muestreo en la investigación cualitativa conlleva algunas decisiones fundamentales. A continuación exponemos los criterios que hemos utilizado para tomar estas decisiones, no siempre fáciles para el investigador.

Johnson y Kuby (2004, p. 20) mencionan que “la muestra es un subconjunto de la población; es decir, una muestra se compone de algunos de los individuos, objetivos o medidas de una población”. Para Kerlinger (2002), el muestreo es tomar una porción de una población o universo como representativa de dicha población o universo —y aclara que— esa definición no dice que la muestra tomada o seleccionada “es representativa”, más bien dice que se tome una porción de la población y se considere representativa.

Básicamente, los tipos de muestra se clasifican en dos categorías y son: Muestreo probabilístico y Muestreo no probabilístico. “La decisión de elegir entre una muestra probabilística o una muestra no probabilística depende de los objetivos de estudio, el diseño de la investigación, los alcances de sus contribuciones, así como de los recursos económicos y de tiempo disponibles” (Ramírez, 1997, p. 80). En los estudios cualitativos casi siempre se emplean muestreos no probabilísticos y a continuación se explicará mejor que son.

➤ Muestreo no probabilístico

En este tipo de muestras, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del

investigador o del que hace la muestra. Aquí, el procedimiento no es mecánico ni sobre la base de fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de una persona o grupo de personas, generando con ello muchas veces muestras sesgadas (Ramírez, 1997).

Es habitual que en investigación cualitativa el diseño del estudio evolucione a lo largo del proyecto. En el caso del muestreo ocurre lo mismo, la decisión sobre la mejor manera de conseguir los datos y de quién o quiénes obtenerlos son decisiones que se toman en el campo, pues queremos reflejar la realidad y los diferentes puntos de vista de los participantes, los cuales nos resultan desconocidos al iniciar el estudio.

En los estudios cualitativos casi siempre se emplean muestras pequeñas no aleatorias, lo cual no significa que los investigadores naturalistas no se interesen por la calidad de sus muestras, sino que aplican criterios diferentes para seleccionar a los participantes. Debido al pequeño tamaño muestral una de las limitaciones frecuentemente planteada con respecto al enfoque cualitativo es que la representatividad de los resultados se pone en duda, pero debemos tener en cuenta que el interés de la investigación cualitativa en algunas ocasiones se centra en un caso que presenta interés intrínseco para descubrir significado o reflejar realidades múltiples, por lo que la generalización no es un objetivo de la investigación (Martín-Crespo & Salamanca Castro, 2007). Existen diversos diseños de muestreo no probabilístico utilizados en los estudios naturalistas: por conveniencia, por juicio, por cuota y muestreo tipo “bola de nieve”.

Lo que utilizamos en nuestra investigación fue este último tipo que se basa en la idea de red social y consiste en ampliar progresivamente los sujetos de nuestro campo partiendo de los contactos facilitados por otros sujetos. La estrategia para seleccionar casos puede variar a lo largo de la investigación: en las primeras fases, los casos escogidos tal vez no tengan gran relevancia, aunque más adelante pueden adquirir una considerable importancia.

Los investigadores cualitativos evitan normalmente las muestras probabilísticas, puesto que se buscan buenos informantes, es decir, personas informadas, lúcidas, reflexivas y dispuestas a hablar ampliamente con el investigador. Por lo tanto en la investigación cualitativa la información es la que guía el muestreo, y por ello es preciso que evolucione en el propio campo ya que hace falta que cubra todos los requerimientos conceptuales del estudio, y no la adaptación a unas reglas metodológicas (Martín-Crespo & Salamanca Castro, 2007).

➤ Muestreo de diseño de bola de nieve

Se selecciona un grupo inicial de personas, generalmente al azar. Después de ser entrevistados, se les pide a estos encuestados que identifiquen a otras personas que pertenecen a la población objetivo de interés. Los encuestados posteriores se seleccionan según las referencias. Al obtener referencias de referencias, este proceso puede llevarse a cabo en oleadas, lo que da lugar al efecto bola de nieve.

Un objetivo principal del muestreo de bola de nieve es evaluar las características que son raras en la población. Por ejemplo, usuarios de servicios sociales particulares, como cupones de alimentos cuyos nombres no pueden ser revelados; grupos censales especiales; miembros de poblaciones minoritarias dispersas. En este tipo de muestreo la premisa es que los elementos se relacionen entre sí. Se localizan algunos individuos de la población y estos conducen a otros que llevan a otros y así hasta tener una muestra de tamaño suficiente.

La selección de las familias se ha hecho en base a unos criterios establecidos por nosotros, que serían ser italianos o españoles, tener hijos en edad de escuela y atendiendo en un colegio holandés. Los criterios seguidos para la selección de docentes han sido: tener experiencia con estos alumnos, trabajar en una escuela en Ámsterdam y estar dispuesto a participar (accesibilidad). Por lo que concierne el grupo de alumnos, se ha decidido que como criterio

era suficiente ser los hijos de familias que ya hacían parte del muestreo y que ya habían dado su disponibilidad. En este caso fue fácil convencer a los padres a que los hijos participaran y de tal manera se ahorró tiempo.

Para la realización de las entrevistas a las familias, la idea, en principio era la de buscar los tres centros educativos (de primaria o de secundaria) con mayor número de alumnos de origen italiano y español, pero de los últimos datos recibidos por el Centro de Estadística de Ámsterdam (CBS) no había ninguna indicación sobre su distribución en los centros. Después de un primer contacto con cada escuela para detectar el número de este tipo de alumnos nos dimos cuenta de que ellos no están concentrados en ciertos institutos, sino que están distribuidos en varios lugares de Ámsterdam, según donde viven. Por lo tanto, fue difícil contactar a las familias partiendo de la escuela y entonces decidimos buscar a las familias a través de lugares de asociación, por ejemplo, la iglesia. Encontramos una iglesia donde se da misa en español y otra con la misa en italiano. Han sido contactadas también asociaciones italianas o españolas que organizan actividades para los niños y los chicos de estas dos nacionalidades porque, como hemos dicho, Ámsterdam es una ciudad con muchos inmigrantes y se intenta crear un enlace, un punto de referencia para cada comunidad. Además hemos encontrado a algunas familias en páginas facebook como “famiglie italiane Ámsterdam” o “criando niños hispanohablantes”. El segundo paso ha sido establecer un contacto con estas familias a las que hacer las entrevistas e inicialmente se ha contactado a través de una llamada telefónica o de un encuentro en persona y eso ha servido para concertar una cita pidiendo a los interesados la disponibilidad de tiempo de una hora. La mayoría de las familias que han participado en el proyecto tienen hijos en la escuela primaria pero algunas familias los tienen en la secundaria. Para la realización de las entrevistas a los profesores encontramos aún más dificultades. No fue fácil encontrar a docentes disponibles pero después de varios intentos conseguimos entrevistar a algunos docentes. Primero

intentamos encontrar a los profesores a través de las páginas web de los distintos colegios pero sin ningún resultado. Contactamos telefónicamente con algunos centros, realizamos nuestra presentación y la presentación de la investigación y solicitamos una entrevista con el Director y los docentes disponibles. No destacamos la buena disposición de los colegios con los que contactamos. Sucesivamente, gracias a una asociación de familias italianas en *Ámsterdam* logramos conocer a una profesora italiana que da clase en uno de los más prestigiosos institutos de la ciudad. Ella nos dio el contacto de algunos profesores españoles que no me dieron su disponibilidad por falta de tiempo y finalmente gracias a un grupo de una iglesia pudimos hablar con algunos profesores y directoras de escuelas primarias (una italiana, algunos holandeses y una de origen yugoslavo). Creemos que los profesores y las Directoras de los centros donde llevamos a cabo el trabajo de campo mostraron un interés sincero por los resultados de la investigación y nos manifestaron sus deseos de que el estudio que llevábamos a cabo sirviera para mejorar los recursos y atención de este colectivo. Nos solicitaron asimismo que les facilitáramos el estudio una vez concluido con el objetivo de que este contribuya a mejorar la información y atención al colectivo de niños hijos de inmigrantes en las escuelas. Deseamos que este estudio sirva para adoptar o modificar medidas existentes en beneficio de la integración educativa de este colectivo que nos ocupa: el de los estudiantes italianos y españoles.

Finalmente, para realizar los grupos de discusión nos ayudaron una madre española que entrevistamos en *Leiden* que se puso en contacto con las otras familias entrevistadas para darnos la posibilidad de hablar con sus hijos después de una clase de español en el centro privado donde acuden cada sábado. Lo mismo pasó en *Ámsterdam* donde una madre italiana nos dio la posibilidad de charlar con unos niños que acuden a clase de italiano en un centro privado los miércoles por la tarde. Participaron algunos niños, alumnos

de escuela primaria que asisten a colegios diferentes de la ciudad de Leiden y Ámsterdam.

5.4. Recogida de datos

Como ya se ha mencionado, este trabajo de investigación tiene como propósito examinar la atención educativa a los alumnos italianos y españoles en Ámsterdam y las estrategias empleadas por los docentes para garantizar la integración de estos estudiantes extranjeros. Hemos utilizado una combinación de instrumentos para obtener una información más relevante y completa y en particular la entrevista a las familias y a los profesores y el grupo de discusión con los alumnos. Toda la información fue recogida a lo largo del año 2018 y parte del 2019.

Para averiguar el grado de integración de estos alumnos en el sistema escolar hemos decidido empezar por la percepción que tienen las familias italianas y españolas del sistema educativo holandés. A través de su impresión y experiencia hemos conocido mejor el sistema escolar y las medidas que los institutos han tomado para atender a la diversidad cultural, la opinión que tienen sobre la formación que han recibido los profesores para trabajar en contextos multiculturales. Ha sido objeto de nuestra atención también la relación de las familias extranjeras con el centro y con las familias autóctonas, las dificultades más frecuentes de sus hijos en el aprendizaje y posibles formas de discriminación o de racismo sutil. El procedimiento empleado para la recogida de la información necesaria para el desarrollo de nuestra investigación, ha partido de la realización de las entrevistas.

Las familias entrevistadas han sido muy amables y disponibles y en algunos casos las entrevistas han sido efectuadas en casa de estas familias y en otros en una cafetería. Han participado sobre todo las madres aunque a veces también los padres han dado aportaciones muy interesantes.

Se ha empleado, como hemos dicho antes, la entrevista de carácter semiestructurado y han tenido una duración aproximada de una hora; además han quedado registradas mediante una grabación de voz para su posterior transcripción. En algunas entrevistas las familias se han detenido a hablar de algunos detalles y en otras entrevistas se han subrayado más otros aspectos según lo que les interesaba o preocupaba más en ese particular momento de vida. Hemos intentado establecer una relación de confianza con los entrevistados y hemos usado la lengua italiana y española. Nuestra condición ha creado mucha empatía porque se ha empezado hablando de la situación del investigador, que es italiano, habla español y reside en Ámsterdam y ellos han sentido una cierta cercanía.

Al mismo tiempo no ha sido fácil el proceso de extrañamiento, aunque viviendo la misma realidad, hemos intentado adoptar una visión lo más posible objetiva. De acuerdo con Corbetta (2010, pp. 45-46), “el investigador cualitativo se sitúa lo más cerca posible del sujeto de análisis, con la intención de ver la realidad social con los ojos de los sujetos estudiados. Para conseguirlo, nunca se mantiene neutral o indiferente, sino que tiende a desarrollar una identificación con los sujetos”. Sin duda, lo que el investigador percibe está influido por su punto de vista, sus experiencias, su cultura, sus valores. Es imposible cumplir el ideal absoluto de ciencia objetiva y libre de valores, al menos en el campo de las ciencias sociales y más cuando en la entrevista hay una interacción empática con el sujeto estudiado y el entrevistador se expone al riesgo de implicarse emocionalmente y, por tanto, de caer en interpretaciones unilaterales (Corbetta, 2010).

La experiencia del investigador, parecida a las suyas, ha producido un acercamiento en las posturas personales y ha potenciado el entendimiento mutuo.

En el conjunto de familias entrevistadas es posible distinguir diferentes personas, que se han mudado a Ámsterdam por distintas razones, desde la

búsqueda de empleo al deseo de demostrar su valía y reinventarse. Vivir en el extranjero es una experiencia muy enriquecedora, pero conlleva un esfuerzo para cada persona, y abatir los límites territoriales significa, al mismo tiempo, abatir los límites personales, ir más allá de la realidad conocida hasta aquel momento y aceptar que existen otras maneras de vivir. La propia cultura va más allá, es el resultado de una nueva vida y cambios. Una persona se vuelve más tolerante, se relaciona con muchas culturas, razas, religiones y modos de pensar que hacen entender que el mundo es mucho más complejo de lo que se cree. Una persona que vive en otro país vive un choque cultural, es decir un fenómeno relativo al proceso de integración cultural con su impacto emotivo, psicológico, comportamental, cognitivo y fisiológico. Este fenómeno tiene que ver con la imposibilidad de comprender las costumbres y el sistema de valores de la nueva cultura junto a la incapacidad de comunicar e interpretar la comunicación. Este choque cultural está asociado a la ansiedad debida a la pérdida de los hábitos familiares y de los símbolos que están en la base de las relaciones sociales. Dejar su propio país implica una pérdida de seguridad y estabilidad y hay que aprender nuevos códigos de comportamiento.

Es la experiencia también de todas las familias entrevistadas que han vivido estas ventajas y desventajas de vivir en el extranjero. Esta experiencia común ha permitido establecer una conversación muy íntima y un relato fluido en el que nos hemos limitado a escuchar y a plantear de vez en cuando alguna pregunta de aclaración o a hacer alguna intervención cauta para reconducir la conversación a los temas centrales. La entrevista ha accedido, en algunos casos más que en otros, al mundo de las emociones y los sentimientos del sujeto entrevistado y a sus pensamientos más genuinos. Posteriormente, una vez transcritas las entrevistas se comenzó el análisis del contenido de las mismas.

5.5. Análisis de los datos. Entrevista a las familias italianas

Los datos que presentamos a continuación corresponden al proceso de análisis de la información procedente de las entrevistas realizadas a once familias italianas. En primer lugar nos centramos en pedir los datos personales: nacionalidad, profesión, tiempo que el sujeto entrevistado lleva viviendo en Ámsterdam, causa de la mudanza, edad de los hijos y donde han nacido, nombre de la escuela y nivel educativo de los hijos. Del análisis de las entrevistas destaca que la mayoría ha dejado su país por razones laborales, para recibir un mejor sueldo, dos madres se han trasladado a Ámsterdam para seguir la pareja que ya trabajaba en Países Bajos y dos parejas se ha mudado a Ámsterdam para tener una experiencia nueva en el extranjero. Casi todas las familias llevan en la capital de Países Bajos sobre los 5 años, excepto una familia que lleva 15 años, otra 12 y dos familias 10 y casi todos los hijos han nacido en Italia, pero han crecido en Países Bajos. Todas piensan quedarse en Ámsterdam durante unos años, pero no toda la vida y todos tienen trabajos especializados, la mayoría en el sector de las finanzas y los hijos están asistiendo la escuela primaria, excepto una que tiene 17 años y hace la secundaria.

	Nacionalidad	Profesión	Tiempo en Amsterdam e idiomas que habla	Causa de la mudanza	Edad de los hijos y donde han nacido	Grado de instrucción de los hijos
M1	Italiana	Práctica privada	7 – italiano/inglés	Trabajo	7 – Italia	Escuela primaria
M2	Italiana	Sector gastronómico	5- italiano/inglés	Experiencia nueva	6 – Italia	Escuela primaria

M3	Italiana	Marido: finanzas	6 - italiano/inglés	Pareja	5 – Italia	Escuela primaria
M4	Italiana	Marido: agente de bolsa	4 - italiano/inglés	Trabajo	6 – Inglaterra	Escuela primaria
M5	Italiana	Finanzas	5 - italiano/inglés	Trabajo	5 – Amsterda m	Escuela primaria
P6	Italiana	Técnico	15- italiano/inglés/holandé s	Trabajo	17 – Polonia	Escuela secundaria
P- M7	Italiana	Finanzas	12 - italiano/inglés	Trabajo	8 – Amsterda m	Escuela primaria
M8	Italiana	Atención al cliente	10 - italiano/inglés	Ex pareja	6 – Italia	Escuela primaria
M9	Italiana	Sector gastronómic o	5 - italiano/inglés	Trabajo	5- Italia	Escuela primaria
P10	Italiano	Selección del personal	8 – italiano/inglés	Trabajo	7 – Italia	Escuela primaria
M1 1	Italiana	Servicio al cliente	10 – italiano/inglés/holandé s	Experienci a nueva	5 – Amsterda m	Escuela primaria

Presentamos toda la información utilizando un método inductivo porque “crea leyes a partir de la observación de los hechos, mediante la generalización del comportamiento observado; en realidad, lo que realiza es una especie de generalización, sin que por medio de la lógica pueda conseguir una demostración de las citadas leyes o conjunto de conclusiones” (Behar Rivero, 2008, p. 40).

Analizando los datos de las entrevistas emergieron unas categorías que han determinado una serie de proposiciones generales. Con referencia al sistema educativo holandés han aparecido categorías como:

- 1) *“comparación entre el sistema holandés y el sistema italiano”*,
- 2) *“elección de la escuela”*,
- 3) *“presencia de alumnos extranjeros en el aula”*. Luego hemos focalizado la atención en aspectos escolares como:
 - 4) *“dificultades de los alumnos italianos en el aprendizaje y su rendimiento”*,
 - 5) *“integración en el grupo clase”*,
 - 6) *“dificultades con la lengua holandesa”*,
 - 7) *“problemas de adaptación y malestar a causa de las diferencias culturales”*. Hemos analizado también 8) *“formación del profesorado”* porque queríamos saber si las familias consideran a los docentes preparados en trabajar la diversidad cultural, si utilizan estrategias particulares o contenidos transversales sobre la educación intercultural y si por ejemplo han propuesto a las familias participar en algunas clases como una forma de enriquecimiento cultural. Hemos indagado sobre
 - 9) *“medidas tomadas en el centro para los estudiantes extranjeros”* y
 - 10) *“actividades extraescolares interculturales”* preguntando a las familias si la escuela ofrece clases de holandés por ejemplo o alguna ayuda psicológica y si para ellas todo lo que ofrece el centro es suficiente para acoger al alumnado extranjero.

Otras categorías surgidas han sido:

- 11) *“relación de las familias con la escuela”*,
- 12) *“participación de las familias en el proceso escolar”*,
- 13) *“discriminación hacia los hijos”*,
- 14) *“relación de las familias extranjeras con las familias locales”*,
- 15) *“expectativas de las familias hacia la escuela y hacia sus hijos”*,
- 16) *“actividades organizadas por el barrio”*,

17) “ *visión que tienen los holandeses de los italianos*”,

18) “ *posibles vías de mejora para acoger a los estudiantes extranjeros*”.

El objetivo era entender si hay problemas de comunicación con los docentes, si ha ocurrido algún episodio de malentendimiento o queja por parte de las familias. Además se ha tratado de comprender cómo es la participación de las familias en las actividades y el proceso escolar en general y sus expectativas. Se ha intentado sacar información sobre la relación con las familias autóctonas y el trato que tienen los holandeses con los italianos, según la percepción y la experiencia de las familias italianas entrevistadas y también si ha ocurrido algún comportamiento excluyente o discriminatorio por parte de los estudiantes holandeses hacia los extranjeros o por parte de las familias. A continuación se va a entrar más en los detalles de cada categoría y analizar la información recibida.

5.5.1. Comparación entre el sistema holandés y el sistema italiano

Analizando el sistema educativo español, italiano o holandés, vemos que existen diferencias a la hora de organizarse socio-políticamente, cada uno responde a un modelo educativo diferente. España presenta un modelo de centralización intermedia. El estado se reserva parte de las competencias educativas, pero las comunidades autónomas tienen asumidas una serie de competencias entre las que podemos destacar la definición de una parte del currículum escolar, la gestión del profesorado y la gestión directa de los centros educativos. Italia es el prototipo de país centralizado. El gobierno es responsable de la organización, del contenido curricular, la gestión de personal y el control administrativo. En Países Bajos, como hemos analizado en otro capítulo, desde 1980 las escuelas se organizan en un sistema descentralizado donde la responsabilidad de la gestión se delega en las autoridades locales y establecimientos sin fines de lucro. Mientras que el nivel central vela por las

evaluaciones de los docentes, el buen uso de los recursos y el cumplimiento de los estándares definidos para los centros educativos. Un 70% de la matrícula está en manos de establecimientos subvencionados de gestión privada sin fines de lucro que se financian a través de subvenciones escolares del gobierno (Delannoy & Guzmán, 2009). Cada uno de estos sistemas presenta ventajas e inconvenientes y no podríamos decir que uno es más efectivo que otro, últimamente se tiende a la descentralización, ya que este tipo de modelo favorece la participación de todos los miembros de la comunidad escolar implicados en la educación y se considera más democrático.

Casi todas las familias entrevistadas están satisfechas con el sistema educativo holandés en general, una madre dice *“mi impresión es positiva, todo está muy organizado”* (M5), un padre afirma *“es de buen nivel y más libre”*¹⁹ (P6), por el contrario una madre expone una visión muy distinta y lo considera escaso y piensa: *“es un contenedor muy bonito pero sin contenido, no hay cultura, la sustancia es poca”* (M2).

Como se ha expuesto ya en el marco teórico, la escuela primaria es obligatoria a partir de los 5 años pero todas las familias mandan los hijos a los 4 y empiezan el día siguiente del cumpleaños, con lo cual se incorporan al grupo clase en cualquier momento del año. Una de las familias ha vivido este momento como un trauma porque la hija había cumplido los 4 años en abril y había entrado a clase sintiéndose la más pequeña en un grupo ya muy unido y después de haber sido la mayor en el grupo de la guardería. Ella dice:

¹⁹ Aunque las entrevistas se han hecho en italiano, hemos traducido todos los fragmentos analizados al castellano para facilitar su comprensión.

“la primera semana fue traumática. Si tu hijo cumple los años en septiembre tienes mucha suerte porque empieza con el grupo de alumnos y con el profesor en el mismo momento, pero mi hija empezó en primavera y de esta forma había dejado la guardería donde era la mayor, para entrar a una clase siendo la más pequeña y encontrando un grupo ya muy unido” (M1).

Además los de 4 y 5 años están juntos y todo está orientado al juego. La primaria empieza con el grupo 1 a la edad de 4/5 años y termina a los 12 años con el grupo 8. Durante el año la clase tiene solo un docente más el profesor de educación física y se siguen unos temas (invierno, navidades, etc...). Una madre nos cuenta:

“se utilizan los libros que hay en la escuela, los alumnos no tienen sus propios libros sino un cuaderno que cada familia puede mirar para averiguar los progresos o las lagunas. La familia decide si hacer práctica o unas tareas durante las tardes pero los docentes no mandan deberes” (M7).

Es primordial solicitar una plaza en el colegio con mucha antelación, porque algunos colegios tienen listas de espera. Además las escuelas pueden decidir qué clases impartir y cómo. La escuela empieza a las 8.30 y acaba a las 3 de la tarde, excepto el miércoles que termina a la 1, con una pausa para comer, donde los niños comen un bocadillo. También este momento es criticado por la mayoría de las madres entrevistadas porque consideran que no hay mucha atención a la alimentación. Una madre afirma:

“mi hija no quiere llevarse la pasta porque todos sus compañeros comen el bocadillo” (M1) y otra dice que “se debería hacer un curso de educación a la alimentación. Mi hija se acostumbró en la pre-school a comer pan con crema de cacahuete y ahora me pide solo eso” (M3).

Hay diferencia con el sistema italiano también por lo que se refiere a la distribución de las clases. En Países Bajos la escuela empieza a finales de agosto/principio de septiembre y termina a finales de julio pero cada 2 meses

y medio más o menos hay una interrupción de una semana o dos y este calendario les gusta mucho a todas las familias porque es muy equilibrado.

Una madre cuenta:

“está dividido muy bien el calendario escolar, lo prefiero al de Italia” (M5) y otra *“me gusta como están divididas las actividades porque los niños tienen el tiempo de descansar en varios momentos del año y parece que tengan más vacaciones”* (M8).

Otra característica de la primaria es que dos veces al año (enero y mayo) los alumnos tienen que hacer un test (*Cito test*) que sirve como evaluación junto a todo el trabajo escolar. Al final de la primaria, cuando los niños tienen 12 años, los institutos proveen un test preparado por “the National Institute for Test Development” (CITO) para medir el rendimiento del estudiante. Según los resultados del test, y las recomendaciones de los profesores (en consulta con los padres) se “aconseja” a los padres el tipo de instituto de secundaria al que deberían asistir sus hijos. En la escuela secundaria los estudiantes tienen tres orientaciones. Los primeros años son prácticamente iguales para las tres orientaciones; pero después hay grandes diferencias. Muchos colegios entregan boletines 3 o 4 veces al año, en los que puedes seguir el progreso de tus hijos. Al igual que en la educación primaria no hay que pagar cuotas escolares.

Las tres orientaciones principales son:

- Formación secundaria pre-profesional (*Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs/VMBO*): En este curso, que dura 4 años el estudiante puede elegir varias orientaciones o sub-orientaciones y según la profesión hace falta otro curso específico y especializado. Lo mejor es

hablarlo con la escuela que has elegido, y ver qué es lo que al estudiante le interesa más.

- Educación general secundaria superior (*Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs/HAVO*): Esta educación tiene una duración de 5 años, y sirve como preparación para una Licenciatura.
- Educación pre-universitaria (*Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs/VWO*): el VWO tiene una duración de 6 años y sirve como preparación para un Master.

Como alternativa, existe un colegio de formación profesional secundaria (*Middelbaar Beroepsonderwijs/MBO*). Estos centros ofrecen formación profesional en tres áreas: Ingeniería y Tecnología, Economía y Salud Pública. En suma, se ofrecen cursos para estudiantes a partir de los 16 años. Hay dos caminos: uno basado en educación a tiempo completo con prácticas laborales, o una opción en la que se combina la educación a medio tiempo con labores de aprendiz.

Todas las familias se quejan de este sistema, que es completamente diferente al que se da en Italia y España, en los que el alumno es el que elige si quiere estudiar un Ciclo Formativo o el Bachillerato y si quiere cursar estudios universitarios. Se quejan del carácter determinante de ese test, que condiciona el futuro académico de los estudiantes. Así, un padre afirma:

“muchas escuelas dan demasiada importancia a este test dejando como secundario todo el resto que ha hecho el estudiante durante el año. Este test es importante también porque determina la escuela secundaria que seguirá y según el sistema educativo holandés si no se consigue en este test una cierta puntuación no se puede acceder a la escuela secundaria que permite luego la entrada a la universidad (P7).

Además, algunas familias destacan que este test se realiza a una edad demasiado temprana. Así, una madre piensa que a la edad de 12 años es demasiado pronto para decidir el futuro académico de un hijo de tal manera y afirma:

“no se debería considerar solo la evaluación de un momento, la del Cito test, sino también el trabajo hecho en clase, sus habilidades sociales. Pienso que debería pensarse de otra manera la elección, a los 12 años, de la escuela secundaria, porque los niños no son maduros y no es correcto que a esa edad no tengan la posibilidad de ir a la Universidad” (M7).

Otras 2 madres están preocupadas porque, como los hijos no dominan el holandés como un nativo, tienen problemas cuando hacen este test y una nos cuenta:

“dado que mi hija no tiene el mismo nivel de holandés que los locales es penalizada cuando hace el test y nunca consigue una puntuación alta, esto le irá a comprometer la elección de la escuela secundaria” (M8).

El *Cito test* sirve también como evaluación del Instituto que recibe dinero por parte del gobierno y también en el momento de elegir la escuela, las familias miran los resultados del *Cito test* como elemento importante para decidir si es una buena escuela.

Como ya hemos recordado, tanto la educación primaria como la secundaria son gratuitas. Sin embargo, las escuelas pueden pedir a los padres un “donativo paterno” para cubrir extras, tales como las lecciones de natación, fiestas, excursiones, etc. Los padres no están obligados a pagar; pero si no lo hacen sus hijos pueden ser excluidos de esas actividades. Los libros de texto que deben ser adquiridos no están incluidos en el donativo y deben ser pagados por separado.

5.5.2. Elección de la escuela

La elección de la escuela para los hijos es una decisión sumamente compleja para las familias. Los criterios para ser admitidos dependen de la cercanía a la escuela y de la presencia de hermanos o hermanas en ese centro educativo y en el caso que haya muchas solicitudes, la escuela procede a una lotería. La búsqueda de un centro educativo coloca a los padres nuevamente frente a su propia biografía escolar, y en el momento de buscar escuela para los niños realizan un balance de aciertos, obstáculos y posibilidades. Esta elección resulta aún más complicada si se considera un contexto cultural distinto, cambiante y lleno de incertidumbres que convierte esta decisión en un verdadero desafío, y además en un contexto que ofrece un abanico de escuelas con métodos distintos: Montessori, Steiner, Dalton etc...

Cuando hemos preguntado a las familias por qué han escogido ese instituto la mayoría ha respondido que porque estaba cerca y tenía una puntuación alta en el test como se puede comprobar directamente en los siguientes testimonios:

“es la escuela con la mejor puntuación en el cito test” (P7),

“a la hora de escoger el instituto el Ayuntamiento te manda una lista con todas los colegios y tu puedes mirar, entre otras cosas, la puntuación del cito test” (M5);

“uno de los motivos se refiere a los buenos resultados del cito test” (M2).

Otras razones que han llevado a la elección de ese colegio en particular han sido la cercanía, la buena fama de los docentes y la presencia de pizarras interactivas u otros instrumentos tecnológicos. El sentirse acogidos como familia extranjera también resulta fundamental en algunas ocasiones. Fue muy interesante lo que dijo un padre:

“elegimos esa escuela porque cuando fuimos a la presentación la directora se preocupó si había padres que no hablaban holandés e hizo la presentación en holandés y en inglés. Nos sentimos muy acogidos, pudimos hacer nuestras preguntas en inglés para conocer mejor la escuela y notamos una cierta conexión, un buen feeling” (P10). Una familia ha elegido una escuela que sigue un método tradicional y podemos seguir directamente sus palabras para entender el porqué:

“si tenemos que volver a Italia no hay muchas escuelas que siguen el método Montessori, Dalton o Steiner y en todo caso en Italia serían privadas. Además vivimos en un barrio muy holandés y mis hijos cuando van al parque o hacen cualquier actividad tienen que comunicarse en holandés e integrarse” (M1).

Una madre ha querido para su hija una escuela bilingüe (holandés/inglés) porque da mucha importancia al inglés y otra madre ha elegido una escuela con el método O.G.O., un nuevo método nacido en los años 90 que sigue la pedagogía de Vygotski, centrada en el sistema del aprender haciendo. Ella afirma:

“considero el sistema holandés menos académico y más libre. Me gusta mucho porque da mucho espacio al juego y a la expresión de las emociones y sentimientos. Durante el open day nos encantó el espacio y ver a todos los niños felices” (M8).

Otra madre nos cuenta:

“aparte de los buenos resultados de los Cito test hemos elegido este colegio porque favorece la integración y está llena de extranjeros, no queríamos una «white school» con todos los alumnos rubios y de ojos azules” (M2). En otra entrevista una madre afirma: *“en principio habíamos escogido una escuela Montessori pero no quedaba sitio y entonces hemos elegido una escuela “Steve Jobs” donde los niños utilizan el ipad y las aplicaciones. Considero interesante esta metodología pero me gustaría una escuela más tradicional”* (M11).

Una de las dudas principales en el caso de estos trabajadores internacionales es la opción entre una escuela holandesa y una internacional. En las primeras ven una mayor posibilidad de integración y de aprendizaje del holandés y en las segundas un contexto más favorable ante el posible regreso a Italia. Una madre nos ha referido sus dudas:

“no sé si he escogido bien, no sé si es mejor una escuela internacional porque mi marido ha conseguido un trabajo en Italia desde hace poco, pero yo sigo trabajando aquí. Hemos decidido intentar con una escuela holandesa para favorecer su integración y luego veremos” (M5).

Como se puede notar de las entrevistas, los factores más importantes para las familias a la hora de elegir el centro son los resultados del Cito Test, el aprendizaje del inglés, la flexibilidad en usar el doble idioma en la comunicación con los padres, la cercanía y la metodología empleada.

5.5.3. Presencia de alumnos extranjeros en la escuela

La heterogeneidad cultural es una característica de la sociedad holandesa, se vive en un entorno multicultural donde tradiciones distintas y colectivos humanos que las practican coexisten en un mismo ámbito de organización social. Los centros educativos de Amsterdam registran un alto número de alumnos extranjeros y durante los últimos años han ido aumentando. En todas las entrevistas realizadas resulta que la presencia de extranjeros en la clase de los hijos es alta, excepto en un caso en el que la madre refiere:

“está solo mi hija y una alumna americana” (M3).

En una clase los estudiantes extranjeros son la mitad como nos refiere una madre:

“la mitad de la clase está formada por alumnos que no son holandeses o que son hijos de matrimonios mixtos, con uno de los dos padres no holandés sino de otra nacionalidad. Hay alumnos de varios países como rusos, españoles, franceses, coreanos, ingleses, indios, suizos, surinameses” (M8).

Otra familia afirma que un tercio de la clase está formado por extranjeros: *“hay estudiantes de diferentes nacionalidades, europeas y extraeuropeas, más o menos un tercio del total”* (P6).

También la siguiente madre habla de una presencia muy alta de extranjeros: *“en la clase de mi hija hay muchos turcos y marroquíes porque vivimos en un barrio con una importante presencia de estas dos comunidades”* (M1).

Todas las familias están contentas del ambiente multicultural y una madre lo considera un enriquecimiento para su hijo en términos de apertura, curiosidad hacia otras culturas, conocimiento, experiencia, aprendizaje, creatividad, relaciones. Estas son sus palabras:

“los niños viven la multiculturalidad como algo natural, en el barrio y en la escuela. Para ellos, el color o el acento es insignificante, aquí descubren que sus historias, vengan de donde vengan, se parecen mucho” Trabajar con una diversidad tan grande es un valor añadido” (M2). Y otra afirma:

“la escuela holandesa da importancia a la diversidad de cada estudiante, los ayuda a abrirse y a compartir” (M5).

Es una muestra evidente de la diversidad en los colegios de Amsterdam, en los que conviven muchas nacionalidades, diferentes culturas, religiones y costumbres. Un desafío que afrontan multitud de instituciones de enseñanza y que puede plantear problemas, pero que principalmente enriquece al alumno y le ofrece una visión global, abierta y más realista del mundo en el que vivimos. En un entorno multicultural, los estudiantes, los maestros y otros educadores aprenden a aceptar a las personas de diferentes orígenes.

5.5.4. La importancia de la lengua para la integración

Después de haber conocido mejor el sistema educativo holandés y la situación de alumnos extranjeros en el aula, hemos analizado el nivel de integración de los alumnos italianos en su propia clase. El alumnado de origen extranjero se

puede encontrar con dificultades de integración como consecuencia de sus diferencias culturales y lingüísticas, así como por otras razones personales. Puede ocurrir una falta de reconocimiento de los valores con los que el niño se identifica que puede llevar a la infravaloración de su propio grupo cultural o bien el rechazo de la escuela.

Todas las familias entrevistadas tienen los hijos en la primaria y casi todas afirman que ellos son felices de ir a la escuela y se sienten integrados. Solo una tiene la hija en la secundaria y declara que está perfectamente integrada. Según lo que afirma una madre:

“son pequeños y juegan todos juntos, nadie está aislado. El profesor presta mucha atención”(M2).

Las familias coinciden en la importancia del dominio de la lengua vehicular, en este caso el holandés, para la integración en el grupo clase.

Otra madre opina:

“mi hija no está completamente integrada y no lo estará hasta que no domine el idioma. De todas formas, es feliz de ir a la escuela porque le encanta jugar y en esa escuela se juega mucho” (M3).

En una entrevista la familia subraya que la hija habla italiano, inglés porque desde pequeña ha tenido una niñera inglesa y ha asistido a una guardería bilingüe y ahora asiste una escuela holandesa y manifiesta:

“aunque conoce la lengua, los primeros meses han sido difíciles porque nosotros no hablamos holandés y ella se sentía desorientada” (M5).

Una familia que hemos entrevistado tiene el hijo en una clase especial, es decir que no hay holandeses sino solo extranjeros. Se trata de unas clases puente, donde van todos los alumnos recién llegados que no dominan el holandés y a la que asisten un año o el tiempo necesario según sus capacidades en una clase con otros estudiantes que se encuentran en la misma situación y cuando tengan

un nivel bueno del idioma se les ponen en clase con los demás. Comenta esta madre:

“estoy muy contenta de este sistema porque mi hijo no se siente distinto y está bien con todos. Si lo hubieran puesto enseguida en una clase normal no se habría sentido a gusto. Creo que la integración pasa primero por el idioma” (M9). Resumiendo, es muy importante conocer la lengua holandesa para integrarse, porque a veces no se consigue comunicar de manera eficaz utilizando la lengua inglesa.

Mientras en algunas partes del mundo en las últimas décadas la gente se ha propuesto recuperar un rol dominante para su lengua nacional, en un país como Holanda se manifiesta el fenómeno contrario. Por ejemplo, si en un grupo de diez personas hay una que no habla holandés, automáticamente, sin necesidad de ponerse de acuerdo en ello, la conversación se desarrollará en inglés, quizás porque es un pueblo históricamente dedicado al comercio y una buena transacción requiere de un buen entendimiento entre las partes. En Amsterdam y en general en Países Bajos, se puede vivir no sabiendo ni decir buenos días en neerlandés. Es un idioma difícil de aprender para cualquier italiano o hispanohablante y como todos hablan muy bien inglés hay desaliento hacia el aprendizaje de esta lengua. Ninguna familia entrevistada domina el neerlandés y los que trabajan usan el inglés, excepto la familia que lleva en Amsterdam 15 años y lo ha aprendido. Este aspecto se refleja también en los hijos, que a parte en la escuela, donde las asignaturas se imparten en holandés, no tienen muchas ocasiones para practicarlo fuera. Hemos preguntado si los hijos tienen dificultad con la lengua y la mayoría responde que sí. Una madre dice:

“sí, tiene dificultad con el holandés, pero en este momento creo que es normal. De todas formas tiene una gran capacidad de adaptación y esto la ayudará mucho”(M3).

La segunda madre declara:

“le gusta mucho el holandés y lo entiende. No se lanza a hablarlo pero despacio se verán los resultados” (M4).

También otra madre afirma:

“mi hija tiene una capacidad limitada de comunicación con respecto a los compañeros holandeses, tiene un vocabulario menos amplio” (M5). Una madre más responde:

“la profesora nos señaló problemas con el holandés, decía que Mattia tenía problemas de comprensión del idioma. Para ella este problema se resolvió cuando nos mandó a una logopeda” (M7). Un padre nos dice: *“la dificultad consiste a veces en el entender las instrucciones que los maestros le dan más que en la capacidad de resolver o no los ejercicios. Aprender otro idioma solo no es fácil, modismos y vocabulario crecen despacio, especialmente cuando estás aprendiendo dos idiomas a la vez”* (P10).

Solo la familia con la hija en la escuela secundaria (nacida en Polonia y criada en Amsterdam a partir de los dos años) afirma que ella ya no tiene problemas con el idioma, pero en el pasado le costó mucho. El aspecto del idioma es muy importante y es considerado en la mayoría de los casos una barrera para el desarrollo académico. Hay que recordar que los que llegan después de los seis años pueden ir a las clases puente durante un año/año y medio para aprender el holandés, los alumnos que se incorporan antes de esa edad están en la clase con los demás y necesitan tiempo para conseguir el mismo nivel de los nativos. Un padre nos ha dado una aportación muy interesante:

“quien llega a esta ciudad ya desde mayor tiene muy buenas posibilidades de estudiar o encontrar trabajo, pero sin un adecuado conocimiento de la lengua holandesa difícilmente encontrará un trabajo de un cierto nivel” (P6).

Resumiendo, estos alumnos extranjeros se enfrentan al condicionante del aprendizaje de la lengua vehicular para su inserción plena en el sistema educativo. La lengua es un vehículo imprescindible para las relaciones interpersonales, la integración social y el aprendizaje. Una deficiente

resolución de las necesidades del alumnado inmigrante en el aprendizaje de la lengua puede implicar, en muchos casos, la consolidación de retrasos escolares difíciles de superar.

A continuación, se puede ver como el problema del idioma está conectado con las dificultades que tienen los alumnos italianos en el aprendizaje como también hemos visto que dificulta la integración.

5.5.5. Dificultades de los alumnos italianos en el aprendizaje y su rendimiento

La llegada al centro educativo supone para un alumno o alumna inmigrante un duro impacto psicológico al tener que enfrentarse a una situación nueva, un entorno muy diferente al suyo, del que desconoce casi todo: en muchos casos la lengua, sus compañeros de clase, a veces impregnados de prejuicios, el centro con sus reglas propias, el tipo de actividad escolar, etc. Y todo ello en un momento personal difícil, al estar viviendo el duelo por la pérdida de todo lo que le era querido hasta ese momento. Esta situación se agrava cuando su experiencia y bagaje educativos son muy distintos a los del resto de sus compañeros. Así, los alumnos y alumnas inmigrantes se enfrentan, a menudo, con dificultades.

A través de las entrevistas realizadas nos dimos cuenta de que la mayoría de las familias considera un obstáculo para el aprendizaje el nivel distinto que tienen los hijos por lo que concierne a la lengua holandesa. Hay distancia entre el conocimiento de la lengua escolar por parte del alumnado nacional en comparación con el de los italianos. Una madre afirma:

“el rendimiento es bueno, el problema es la falta de vocabulario y de palabras difíciles. Ella va a la guardería holandesa desde que tenía tres meses, pero no tiene el mismo nivel de un niño holandés y es un fracaso cuando hace el Cito test” (M8) .

Otra madre tiene el mismo problema:

“el rendimiento de mi hija es muy bueno pero cuando tiene el Cito test tiene dificultades en la comprensión. He preguntado a la profesora si puedo hacer algo para ayudarla, por ejemplo con clases de holandés extra pero ella piensa que es mejor practicar mucho la lectura en su lengua madre y mejorará también el nivel de holandés” (M1).

Una madre más declara:

“en general el aprendizaje va bien pero las dos veces al año del test es un fracaso” (M7). ella siempre ha recibido por parte de la profesora un informe negativo por lo que se refiere a la atención. Según el docente su hijo tiene dificultades de aprendizaje y atención. Estos problemas pueden ser detectados en los niños a partir de los 5 años de edad y constituyen una gran preocupación para muchos padres, ya que afectan al rendimiento escolar y a las relaciones interpersonales de sus hijos. La madre se desahoga:

“es un niño que se esfuerza en seguir las instrucciones, en concentrarse y portarse bien en la escuela pero cuando se aburre no consigue estar sin hacer nada, dibuja, escribe y a los profesores no le gusta. No es muy responsable cuando no le gusta una actividad no la hace y por esta razón la escuela nos pidió si una psicóloga podía entrar en la clase para observarlo y mientras tanto estamos haciendo las pruebas para comprobar si tiene algún problema” (M7).

Es muy importante el aprendizaje del idioma y es el mayor problema de los alumnos extranjeros y esto les afecta en su rendimiento escolar por falta de vocabulario, porque no entienden las instrucciones, por ser más lentos, etc.

5.5.6. Problemas de adaptación y malestar a causa de las diferencias culturales

Emigrar siempre demanda un proceso de adaptación y en muchas ocasiones supone un fuerte impacto psicológico, sobre todo para los más pequeños. De

hecho, no es inusual que los niños que se mudan a otro país sufran trastornos de adaptación, se sientan tristes y ansiosos o se muestren rebeldes y desafiantes. A menudo tienen dificultades para socializar con el resto de los niños, se muestran reticentes a asistir al colegio y suelen volver a mostrar comportamientos infantiles que ya habían superado. “Los chicos menores de siete años generalmente lo tienen más fácil a la hora de formar nuevas amistades y tienen una mayor habilidad para aprender idiomas que niños mayores”, asegura Kate Berger²⁰, una psicóloga residente en Amsterdam especializada en tratar a hijos de inmigrantes y que hemos encontrado en un seminario sobre “familias extranjeras en Ámsterdam”.

La mayoría de las familias entrevistadas tiene hijos que han crecido en Ámsterdam desde muy pequeños y cursan los primeros años de la primaria. Casi todas están de acuerdo en afirmar que los hijos no han manifestado ningún malestar y que no han tenido problemas de adaptación. Una madre destaca que la hija tiene mucha curiosidad hacia la cultura holandesa y hace muchas preguntas pero dice también que *“la cultura de la comida y de la alimentación son muy distintos y esto pesa”*²¹ (M3). Otra madre afirma:

“los niños no ven a los otros niños como distintos. Mi hija está con muchos niños de otras culturas y nunca se ha sentido excluida o diferente” (M8).

Una tercera madre manifiesta:

“mi hijo tiene amigos de varias nacionalidades, incluso holandeses. Todos les quieren y están contentos de jugar juntos” (M2).

Solo una madre lamenta vivir problemas por diferencias culturales. Siguiendo sus palabras:

“he enseñado a mi hija a no ser prepotente y a respetar a los demás pero a menudo este comportamiento no vale en la sociedad holandesa donde he visto

²⁰ Psicóloga para “The expat kids club”.

más veces que reina la ley del más fuerte. Atribuyo esto en parte a un modo distinto de educar a los hijos” (M5). También un padre ha notado algún malestar del hijo: “sobretudo en los primeros dos años vimos que mostraba nerviosismo, sufría de insomnio y nos decía que no comprendía el porque de algunas prácticas culturales” (P10).

Las diferencias culturales a veces pueden hacer que las relaciones sean difíciles. Ya sea que una persona hable de una manera diferente (o incluso un idioma diferente) o tenga una posición diferente con respecto a los asuntos morales o globales. Las personas de otras culturas pueden tener un sistema de valores completamente diferente al nuestro y esto puede crear barreras entre las culturas.

5.5.7. Discriminación en el sistema educativo

Siguiendo los objetivos de nuestra investigación, uno de los propósitos era buscar información sobre la presencia de episodios discriminatorios por parte de los alumnos holandeses hacia el alumnado extranjero. En una ciudad como Ámsterdam donde, como hemos dicho varias veces, se produce un aumento de extranjeros que buscan una oportunidad, ha significado que los hijos de inmigrantes se incorporen como alumnos a las escuelas y colegios de la ciudad. Sin embargo, puede pasar que este proceso se vea afectado por ciertas prácticas racistas, como prejuicios y maltratos psicológicos. A la hora de comprobar si estas prácticas se producen en la clase de los hijos de las familias entrevistadas, en la mayoría de los casos las familias manifiestan que los alumnos holandeses no han mostrado actitudes de exclusión o discriminación hacia los compañeros extranjeros.

“La profesora presta mucha atención a que no pase ningún acontecimiento de bullying o de exclusión. Intenta siempre crear un clima positivo y tranquilo.

Ningún estudiante presenta prejuicios hacia los otros o hace bromas hacia los que son extranjeros. Todos se sienten iguales y son tratados de la misma manera” (M2).

Estas son las palabras de una madre que piensa en la clase de su hijo como un ambiente acogedor e inclusivo. De todas formas alguna familia tiene sus dudas:

“creo que hablar de discriminación es demasiado pero una cosa es cierta: hasta que todos nosotros extranjeros no dominemos el holandés estaremos siempre excluidos y no comprenderemos en profundidad la cultura de este país y su manera de vivir” (M3).

Otra familia y sobretodo un padre dice algo muy interesante sobre el hecho de que, aunque Ámsterdam es una ciudad con muchos inmigrantes, los holandeses no son capaces de acoger esta diversidad:

“he notado un comportamiento diferente hacia mi hijo por parte de los profesores, pero no solo hacia él sino hacia todos los que no son holandeses. Ellos no están preparados a recibir o incluir a alumnos diferentes. Y por diferente no considero alguien extranjero sino que no presenta ciertas actitudes presentes en casi todos los alumnos holandeses por una cuestión cultural. Ellos conocen solo este modelo y piensan que todos tienen que identificarse con ese modelo. Están acostumbrados a alumnos que están siempre sentados, que nunca levantan la voz, que no hacen ruido o travesuras y dado que el 90% de los alumnos que está fuera de ese esquema es extranjero, entonces tienen una actitud distinta hacia ellos. Todo esto ha llevado a un malestar en las familias extranjeras y muchas han cambiado de colegio” (P7).

Es muy interesante el testimonio de un padre: *“Mi hijo ha vivido un episodio de bullying por parte de un compañero y la intervención de la escuela no fue*

eficaz ni apropiada porque la situación se resolvió poniendo el niño acosador en otra escuela” (P10).

Son los intentos de “*suprimir*” la diversidad porque genera problemas, se exalta “lo propio” como lo único bueno, lo verdadero, y se mira a los otros como infieles a convertir. O se considera que los otros representan “el mal”, y se busca “la solución” para asimilarlos y para una homogeneización forzada. Según este testimonio “*los holandeses no están dispuestos a acercarse a lo diferente, a salir de su esquema, a aproximarse y a reconocer el Otro*” (P10). Siempre para este padre “*muchos holandeses abrazan lo propio y miran con recelo al vecino, sobre todo al inmigrante*”. Estos alumnos para los holandeses salen de la norma, son diferentes y deben ser tratados para acercarse lo más posible a un modelo estándar de alumnado. La diversidad en la escuela está escondiendo en su significado a la diferencia, la cual se expone y está representada por alumnado identificado como con “necesidades educativas especiales”, alumnado con ritmos de aprendizaje considerados como no normales, con rendimientos no deseables, alumnado con una diversidad cultural explícita y reconocida por la escuela como incompatible, o muy alejada, de su propia lógica cultural; y el caso de desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela por parte del alumnado identificado como “diverso”, representa uno de los problema más importantes para el profesorado.

5.5.8. Formación del profesorado

La atención a la diversidad cultural en la escuela se enfrenta al problema de saber hasta dónde el sistema educativo está preparado para ofrecer las condiciones que posibiliten su expresión efectiva en un plano de igualdad, respeto y equidad. Los centros educativos tienen que adaptar y sistematizar su respuesta educativa ante la llegada del alumnado inmigrante y ello requiere

por parte del profesorado: un planteamiento que atienda a la “diversidad de culturas”, respetando las distintas formas de entender la vida y haciendo posible que, desde las diferencias culturales reconocidas, los alumnos/as desarrollen unos valores comunes para una convivencia en democracia más humanizadora.

Los centros educativos son un reflejo de la sociedad, en las aulas los grupos son cada vez menos homogéneos, más diversos. El profesorado se enfrenta cada día a una difícil tarea, ya que la escuela cumple funciones tan diversas como la compensación de desigualdades, el fomento de la igualdad de oportunidades, la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, la inclusión en el aula de miembros de diferentes etnias, culturas, lenguas..., la socialización de niños y niñas, jóvenes o personas adultas con distinto ritmo o estilo de aprendizaje, en definitiva el docente debe educar a alumnado muy diferente.

En esta parte se analiza la satisfacción de las familias con los profesores holandeses y la percepción que tienen sobre su preparación para trabajar en contextos multiculturales. A la hora de valorar cómo imparten los docentes sus enseñanzas, más de la mitad de los padres considera que están muy o bastante formados. Solo un pequeño porcentaje estima que su formación no es suficiente y la califican como regular o mala. Si analizamos las respuestas de los padres sobre la percepción que tienen de la formación de los profesores uno dice:

“los docentes muestran mucha atención hacia todos los alumnos sin ninguna distinción. Están muy formados y nunca han insistido para que aprendiéramos el holandés. Siempre nos han recomendado usar bien nuestro idioma, profundizar, cultivar mucho la lectura y ampliar nuestro vocabulario porque esto facilita el aprendizaje de otra lengua. Creo que han aprendido de los errores del pasado, porque antes obligaban a aprender el holandés y los

padres lo enseñaban mal a los hijos y cometían muchos errores, ahora no insisten porque piensan que es mejor que el holandés se enseñe en la escuela” (M1).

Otra madre ha dicho que *“los profesores están acostumbrados a trabajar en un contexto multicultural y también los niños tienen de esta forma una apertura mental hacia todos. Esto depende de la escuela y de las personas, conozco algunas escuelas que se consideran «white schools» que tenían dos niños eritreos y le preguntaron el porqué de ese color de piel. En la escuela de mi hijo nadie preguntaría porqué una profesora lleva el chador”* (M2).

Una tercera madre está de acuerdo con esta visión y afirma que *“depende de la escuela y de las características y experiencia del docente y no de su formación”* (M9). Haciendo la entrevista a una madre de un barrio con mucha concentración de extranjeros y con la hija que atiende una de las más prestigiosas escuelas de Ámsterdam nos hemos enterado que *“una de las maestras en clase tiene un nivel de inglés muy básico”* (M5). Solo una madre piensa que los profesores no tienen una formación adecuada en atender la diversidad cultural:

“si los alumnos no se encuentran en un determinado modelo no saben cómo gestionar la situación. No están acostumbrados a trabajar con estudiantes que no siempre están sentados, que a veces usan un tono de voz alto. Pienso que tienen problemas con los extranjeros por un hecho cultural y no saben enfrentarse a lo que es diferente y fuera de su esquema. Además pienso que los profesores deberían recibir una formación específica para acoger a alumnos de diferentes culturas” (M7). Otro padre afirma: *“a veces algunos profesores tienen una imagen estereotipada y deberían actuar un proceso de deconstrucción y apertura. Además algunos no tienen la formación para trabajar con alumnos bilingües”* (P10).

En resumen, es importante revisar críticamente las metodologías educativas de aprendizaje y evaluación, comprometidas con la diversidad de ideas previas, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, motivaciones y capacidades. Se necesitan profesores con experiencia en trabajar con estudiantes bilingües y que tengan en cuenta su realidad y sus necesidades.

5.5.9. Presencia de la cultura de origen en la escuela

La integración facilita un mayor bienestar psíquico y social a los extranjeros. Se puede afirmar que el equilibrio entre la conservación de la identidad cultural de origen y el contacto con la nueva cultura mayoritaria proporciona a los inmigrantes el sentimiento de tener una identidad propia y, al mismo tiempo, la posibilidad de enriquecer ésta con elementos tomados de la cultura de la nueva sociedad mayoritaria.

Preguntando si los profesores utilizan contenidos transversales para manejar la multiculturalidad nos dimos cuenta de que la cultura del alumnado extranjero se utiliza muy poco y, en la mayoría de las ocasiones, de forma puntual, como fiestas, semanas multiculturales..., lo que produce, en definitiva, una folclorización de la cultura extranjera. Cuando la escuela no ofrece espacio para la cultura de origen, la escuela será para los niños de grupos minoritarios un lugar donde no existen su lengua, ni su cultura, donde su identidad social está ignorada. Estos alumnos corren el riesgo de caer en el proceso de asimilación porque tienen que renunciar a su cultura de origen y asimilar la cultura del país de acogida. La lengua y la cultura de origen representan un problema y a través de esta forma de intervención educativa se facilitan los procesos de aculturación de las minorías étnicas, olvidando o rechazando su cultura de origen. De hecho una madre dice: *“nunca ha pasado que me llamaran en clase para hablar de mi cultura pero, de todas formas, las tradiciones que vivimos en la escuela se refieren a la cultura holandesa,*

no puedo esperar lo contrario” (M8). En cambio una madre nos refiere: “en cada cumpleaños y fiesta en clase se les invita a los niños a cantar canciones de su país. Además cada mes se trata un tema diferente y durante el mes pasado trabajaron sobre el tema del viaje y mi hija dibujó la bandera italiana enseñando palabras y frases en italiano a la maestra y a los otros niños. Le hizo mucha ilusión” (M11). Otra familia ha sido invitada a hablar de Italia en clase porque era parte de un tema que estaban trabajando en el aula y afirma: “no fuimos porque no conocemos el holandés y por lo tanto nos pareció una barrera” (M2). Una vez más, la lengua holandesa se presenta como una barrera para la integración y participación de las familias. Para la vida cotidiana y el trabajo el inglés es suficiente pero en el contexto escolar la integración pasa por manejar el holandés.

5.5.10. Medidas tomadas en el centro para los estudiantes extranjeros

Como ya hemos recordado varias veces, cada vez es mayor la presencia en las aulas de alumnos y alumnas procedentes de otros países y que han de adaptarse a una nueva sociedad con sus normas y códigos de conducta. Este alumnado se caracteriza por el mayor o menor (en algunos casos nulo) conocimiento del idioma, el tiempo de permanencia en el país, los elementos culturales de su anterior entorno, el sexo, la edad. Es necesario y obligatorio que por parte del sistema educativo se tomen medidas dirigidas a favorecer la socialización e integración de este alumnado desde el primer momento.

Esta categoría hace referencia justo a las medidas específicas que cada escuela tiene previstas para atender la diversidad cultural y hemos constatado, en mayor medida, numerosos discursos de familias que expresan estar de acuerdo con las directrices llevadas en el centro.

En un colegio está pensado un apoyo lingüístico donde lo ven oportuno y una madre nos cuenta que les dan libros en holandés a las familias para practicar y mejorar la lectura. Otra madre afirma: *“mi hijo tiene un apoyo extra sobretodo para la comprensión y la lectura. Hay un profesor principal y junto a él hay otro con menos experiencia que observa en clase las situaciones críticas e interviene por ejemplo cuando un alumno tiene alguna dificultad”* (M2). En otro colegio una madre nos refiere que *“está previsto un profesor solo para el aprendizaje del holandés que focaliza su atención en los alumnos que por primera vez estudian este idioma, como en el caso de mi hija”* (M3). Una madre se queja porque en su escuela *“no está pensado nada y también cualquier ayuda psicológica que pueda servir es externa”* (M7).

Hemos visto que hay también unas escuelas con clases para los alumnos recién llegados. Son aulas de enlace con el objetivo de ofrecer a los estudiantes extranjeros la posibilidad de aprender la lengua vehicular. Es el paso previo y necesario a su incorporación en las aulas ordinarias, considerando que es un elemento fundamental para la integración.

En estas clases aprenden el holandés y cuando el profesorado considera que tienen suficiente competencia comunicativa, los ponen en la clase con el resto de los estudiantes. Si bien, para llegar a esa integración en las aulas ordinarias, antes se produce un proceso que implica primero la exclusión, al segregarles a un aula especial y diferente al resto del centro escolar y luego, durante la estancia en la misma, la negación de sus diferencias lingüísticas/culturales anteriores con las expectativas de lograr la homogeneización, mediante la asimilación.

Una madre tiene el hijo allí y la considera una buena medida: *“debería haber más institutos con este tipo de clase para que los estudiantes no se sientan incómodos y cuando se sientan más seguros ponerlos con el resto de alumnos”* (M9).

Casi todas las familias, por lo tanto, están muy satisfechas con la escuela que han elegido para sus hijos y con las medidas tomadas en el centro, aunque una madre destaca que “*serviría una psicóloga una vez al mes durante el primer periodo para acompañar a los alumnos y dejarlos hablar y escucharlos individualmente por una hora*” (M3).

Resumiendo, podemos afirmar que la medida principal que han puesto en marcha las escuelas para atender el alumnado extranjero es el apoyo lingüístico extra por parte de un profesor en el horario escolar y las clases-puentes especiales para un año que se llaman *Schakelklas* donde van estudiantes que empiezan de cero con el holandés y que llegan a partir de los 6 años, y en un año adquieren conocimiento suficiente como para estudiar en un cole normal. No está pensada ninguna clase en la lengua materna y se tiende a la asimilación. Antes sí que existía, de hecho Países Bajos fue uno de los primeros países a poner en marcha esta medida en la década de los años 70.

5.5.11. Actividades extraescolares interculturales

En ocasiones nuestros alumnos pasan en la escuela una parte importante de su jornada (desayuno, horas lectivas, comedor escolar, actividades extraescolares), convirtiéndose el centro en el lugar más significativo para establecer relaciones sociales, para encontrar modelos diversos pero democráticos... El aula y el centro educativo son pequeñas "microsociedades" que reproducen las relaciones sociales, los enfrentamientos, la capacidad de diálogo, la integración o no de sus miembros, la reproducción de las clases sociales...

Durante las entrevistas y nuestro contacto con las familias se ha evidenciado que no se organizan en los centros muchas actividades extraescolares o no giran en torno a la celebración de algún día específico que coincide, en la

mayoría de los casos, con alguna fecha festiva: cumpleaños del rey, navidad, carnavales. Solo en un caso hemos visto que la escuela organiza una fiesta a principio y a finales de curso. Además no se organiza ninguna actividad intercultural que se dedique al encuentro cultural entre las diferentes familias que tienen escolarizados/as a sus hijos/as en el centro, con una especial mirada hacia las familias extranjeras.

Las actividades extraescolares en las que se solicita una mayor participación por parte de las familias tanto en la preparación como en el desarrollo de las mismas, son bien recibidas por parte de los padres y madres. Al mismo tiempo, no existe una demanda explícita por parte de las familias para la organización de actividades festivas que muestren y recreen parte de la “cultura” de origen de las familias extranjeras que se encuentran en el centro. Como vemos, el objetivo último en la demanda de este tipo de actividades “más interculturales” es acercar, aproximar e integrar las “culturas” presentes en el centro educativo, dejando un espacio para mostrar aspectos sustantivos de tales “culturas”. Solo una familia cuenta: *“en el horario escolar organizan actividades de arte y teatro y a veces nos dejan participar. Antes estaba prevista la piscina gratuita por parte del Ayuntamiento porque siendo una ciudad de agua los niños tienen que aprender a nadar. Desafortunadamente como consecuencia de los recortes ya no hay un curso de natación pagado por el Ayuntamiento pero sí que cada escuela pide un diploma de natación. Mi hija hace las otras actividades fuera de la escuela como danza y lectura en la biblioteca”* (M1).

Todas las familias entrevistadas tienen la obligación de mandar a los hijos a cursos de natación para conseguir el diploma.

De las entrevistas realizadas resulta que ninguna escuela organiza actividades extraescolares para la socialización de los alumnos y/o de las familias. Solamente una madre afirma: *“en la escuela de mi hijo organizan cursos de*

ajedrez y muchas excursiones donde pueden participar también los padres” (M9). Y una madre manifiesta este deseo: *“me esperaba más momentos de socialización con las familias holandesas a través de la escuela. Creo que se deberían crear más ocasiones de participación para las familias”* (M5). Destaca el deseo de crear más momentos para la socialización de los alumnos y de las familias, porque es un paso importante para la integración.

5.5.12. Expectativas hacia los hijos y la escuela

Entendemos las expectativas hacia los hijos e hijas, como esperanzas, deseos, sueños, ilusiones de sus padres y madres hacia ellos. Las expectativas constituyen una fuerza motivacional y orientadora, que mueve a las personas y que dirige su comportamiento (Ganzach, 2000). Las expectativas educativas se refieren al nivel de escolaridad final que los adultos esperan que el niño o niña alcance, también, a la creencia que son capaces de aprender, de tener buenos resultados, de completar la Enseñanza Media y seguir estudios superiores. Las expectativas que los padres y madres tienen de la escuela entran en juego en la relación familia-escuela, demandando preparación de calidad, formación en valores, atención a las diferencias individuales, garantizar seguridad y protección en el centro educativo, conexión con el mundo laboral y preparación para la educación superior. A la mayoría de los padres les gustaría que su hijo o hija alcanzara un nivel alto. Se puede comprobar a continuación lo que opinan:

“espero que mi hija llegue a la universidad” (M1);

“para mi hijo estaría satisfecha con un título universitario” (M2);

“le daremos toda la ayuda necesaria para sobresalir en los estudios, pero sé que va a depender de sus capacidades y aspiraciones” (M5).

El padre que tiene la hija en la secundaria afirma:

“terminará la escuela secundaria y seguirá con la universidad” (P6).

Las esperanzas educacionales y de trabajo hacia sus hijos e hijas convergen en el anhelo de un nivel de escolaridad muy alto. Lo que los padres esperan por parte de la escuela está confirmado en los siguientes testimonios:

“quiero que reciba una buena formación” (P6);

“deseo que la escuela pueda ayudar a mi hija a aprender y a construir su propio futuro”(M8);

“quiero que la escuela haga sentir cómoda a mi hija y no diferente”(M3);

“espero que mi hija reciba una enseñanza personalizada e individual, que la escuela tenga cuidado de las necesidades de cada alumno” (M4).

Estos padres tienen expectativas altas para los hijos y es cierto que son los padres de familia, más que los maestros y los colegios, quienes pueden motivar a sus hijos, para que ellos cumplan una meta, que puede ser terminar la educación media o la educación superior o realizar un proyecto de vida, a lo mejor desligado de la educación formal, que les permita mejorar condiciones individuales y aporte a la sociedad. Además recordamos que se trata de familias con un entorno sociocultural alto, con una formación universitaria y con trabajos especializados, que esperan para los hijos un elevado nivel de instrucción. Es la idea del optimismo migrante, que vimos en el marco teórico, según la cual la motivación para emigrar está asociada a un alto éxito en el campo educativo y su nivel elevado de educación, puede ser una razón más para explicar el porqué ellos tienen unas expectativas más altas hacia sus hijos.

5.5.13. Relación entre la escuela y la familia

Torres (2007), nos señala la existencia de al menos cuatro tipos de relación entre la familia y la escuela:

-Burocrática: las familias van al centro sólo cuando son convocadas para algún trámite burocrático (*compra de materiales, horarios, cuotas,...*).

-*Tutelar*: la familia participa en aquellas tareas específicas que programa unilateralmente el profesorado: *Cursos, charlas, escuelas de padres*. También cuando se demanda el apoyo familiar para vigilar el rendimiento escolar de los hijos/as se establece este tipo de relación, lo que transmite la idea de que la familia ha de participar sólo cuando su hijo/a va mal en los estudios.

-*Consumista*: las familias “*eligen*” centro en función a la información social o estereotipada de lo que es una buena o mala educación y los centros seleccionan a los alumnos con mejor rendimiento para tener una buena fama en el “*mercado educativo*”, la relación se basa en mantener ese beneficio neoliberal mutuo.

-*Cívica*: relación basada en la participación, la toma de decisiones compartidas, la cooperación y la resolución de problemas. En definitiva, esta amplitud de posibilidades en la interacción entre las familias y los centros educativos, no hace más que enriquecer un proceso intercultural en el que los principales beneficiados son todos los participantes en el mismo, sin exclusión alguna.

Es esencial que docentes y padres colaboren unos con otros para así, hacer que el trabajo sea más fácil y la educación de los hijos sea mejor. Tanto padres como profesores son los principales agentes que intervienen en la educación de los niños y por tanto la relación de ambos tiene que ser una relación de colaboración. Una buena interacción entre la escuela y la familia, ofrece a los alumnos una imagen de acercamiento y relación entre las personas que se ocupan de su cuidado y concede al ámbito escolar un carácter de familiaridad y seguridad. Las relaciones entre padres y profesores tienen que ser cordiales y amistosas para poder llegar a un acuerdo en cuanto a objetivos, criterios de educación y trato con los hijos, con el fin de que construyan una personalidad equilibrada.

A la hora de estudiar la relación entre la escuela y las familias una madre nos explicó que “*hay un encuentro al principio del año escolar para explicar a los*

padres los contenidos y los objetivos y luego hay unos encuentros cada tres meses para referir la evaluación y las eventuales dificultades. Existe un informe con la nota donde viene escrito todo en los detalles y luego a parte está la evaluación del cito test, por lo tanto en total hay 3 informes y 2 cito test” (M1).

Hemos constatado que gran parte de las familias coinciden en que la comunicación con la escuela es buena y que los profesores son muy accesibles. Todas las familias reciben toda la información en holandés y principalmente por mail. Una madre afirma:

“la profesora de mi hijo es muy amable y empática, ha sido ella la que ha señalado la necesidad de un logopeda. La comunicación es buena aunque es en holandés, yo traduzco todas los correos en inglés” (M2).

Otra madre nos cuenta:

“la comunicación es óptima y nos dicen todo lo que pasa, los avances y las necesidades o dificultades una vez a la semana por mail” (M9). Siguiendo con las entrevistas, una familia nos dice:

“recibimos la información en holandés por mail o a través de la app de la escuela. Si no entendemos algo podemos preguntar que repitan en inglés, son muy amables” (M8). Otra madre dice: *“La comunicación es buena, hablamos en holandés y en inglés sin ningún problema” (M11).*

Sin embargo, y en contraposición a lo que ya se ha dicho, varias familias encuentran dificultades en la comunicación con los docentes. Así, una madre señala:

“los primeros dos años el docente comunicaba con nosotros en inglés, ahora solo en holandés, quizás porque nos quiere estimular a aprender la lengua holandesa, pero también en las citas durante el año cuando la profesora habla holandés yo no me siento a gusto” (M1). Otra madre declara:

“la comunicación es muy difícil pero reconozco que es por nuestra culpa porque no hablamos holandés y no estamos haciendo ningún esfuerzo para

aprenderlo” (M5). Otro padre nos cuenta: “la comunicación es muy difícil, la profesora no nos quiere hablar en inglés y nuestro nivel de holandés es muy básico” (P10). Una familia tiene la hija en una escuela bilingüe, holandés-inglés también por esta razón, nos manifiesta:

“toda la comunicación es en inglés y así podemos enterarnos de todo. Quiero poder comunicar con la escuela y no me siento cómoda en holandés” (M4).

Hemos preguntado también si las familias han tenido en alguna ocasión algún tipo de queja por el trato recibido en el centro y nadie ha referido ningún episodio, todo hasta ahora está bien. Excepto para una familia que refiere su experiencia:

“nuestra única queja hasta ahora ha sido por el momento de la comida. Aquí los profesores no se quedan con los alumnos durante el almuerzo, hay otras personas, por la mayoría turcos y marroquies, que por razones culturales tienen un acercamiento diferente, gritan con los alumnos, muestran menos atención y esto ha representado un trauma y no solo para mi hija sino también para los otros niños. Mi hija se sentía tan incómoda que llegó a un punto que no quería comer. La situación se arregló después de hablar con la profesora” (M1).

Como se nota hay situaciones en las que la relación es buena y otras no, eso depende mucho de los profesores que se encuentran, su mayor o menor flexibilidad, su carácter más o menos abierto, su grado de empatía y su disponibilidad.

5.5.14. Participación de las familias en el proceso escolar

Atendiendo al concepto de participación y su significación, éste implicaría una intervención real y directa: tomar parte, ser protagonista de la propia vida y no sólo espectador de las iniciativas, influir en la toma de decisiones que le afectan a uno mismo y al colectivo del que formamos parte (De la Guardia &

Luengo, 2007). A su vez, la participación familiar en los centros educativos debe aparecer como un elemento más a tener en cuenta en la consecución de los objetivos educativos, siendo un factor importante en el marco de la función educativa de la propia escuela. En esta línea, Pozuelos (2008, p. 130) indica que la participación implica tomar parte activa en el proceso de la educación y para ello se suele recurrir a dos estrategias: “1) implicar a los padres directamente en algunas experiencias de aula: talleres, charlas, salidas, etc. y 2) hacer explícito el plan de trabajo a los padres y madres de manera que puedan actuar desde el ámbito doméstico en el desarrollo de ciertos objetivos y actividades de carácter socio-familiar estrechamente relacionados con los didácticos del aula”. La escuela y la familia deben trabajar de forma paralela, ya que ambos son agentes encargados y responsables de la formación de sus hijos/as, de transmitir valores y educar; y hacerlo de forma coordinada, se entiende, repercute de forma positiva en el propio alumnado.

En este apartado se ha puesto el acento sobre uno de los agentes activos en el espacio escolar: la familia; analizando la participación de la misma en las dinámicas escolares formales y focalizando la mirada reflexiva hacia las familias extranjeras, ya que, a priori, son caracterizadas como culturalmente diferentes y con problemáticas añadidas que tendrían algo que decir sobre los niveles de comunicación y participación en la escuela. En las entrevistas realizadas cabe resaltar que los padres y madres intentan ser participativos, están disponibles, ofrecen ayuda y se preocupan frecuentemente por sus hijos e hijas. Casi todas las familias se sienten parte del proceso escolar de los hijos y la escuela involucra mucho a los padres. Una madre afirma: *“en la escuela de mi hija se involucran mucho a las familias. Una vez nos llamaron a hacer una observación en clase para darnos cuenta de lo que hacían y para crear un contacto con nosotros. Organizan muchas actividades y por ejemplo nos piden la disponibilidad para acompañarlos a la biblioteca. Pienso que es una*

manera para establecer un enlace con las familias y también para favorecer una socialización entre las mismas familias” (M1). Otra madre dice: “participo mucho en las actividades organizadas por la escuela y no me siento aislada, voy también a todas las reuniones que se organizan” (M8).

Hay una madre que no se siente muy participe por una falta de comunicación y opina: *“no participo en las actividades que el colegio organiza porque siendo todo en holandés me siento excluida dado que no lo hablo” (M3), y otra también lamenta una colaboración restringida: “colaboramos cuando es posible pero nuestra aportación es limitada porque el holandés es una barrera para nosotros” (M5). Una tercera madre afirma: “la escuela nos invita a la fiesta que hacen a principio e a finales del año escolar pero la verdad es que me siento realmente implicada solamente cuando se presenta algún problema” (M7). Se nota de nuevo que la lengua holandesa representa un obstáculo para la participación de las familias en el proceso escolar de los hijos y en las actividades que se llevan a cabo en la escuela.*

5.5.15. Relación con otras familias

Hacer frente a las dificultades de comunicación y tener amigos holandeses no es fácil en una ciudad como Ámsterdam. Hemos visto en la sección anterior que el idioma es muy difícil que aprender y como la gente habla inglés no se hace el esfuerzo de aprenderlo. La mayoría afirma que son pocas las amistades con las familias locales y haciendo referencia a un testimonio se puede comprobar: *“no se puede hablar de amistades sino de conocidos, estas relaciones son muy superficiales” (M3). Otro padre afirma: “los otros padres no tienen ningún interés en establecer un contacto con nosotros” (P10).*

Por otro lado hay que admitir que a veces hay extranjeros que nunca han abandonado su país de origen, es decir que si entras a su casa parece que han traído su estilo de vida, sus costumbres y, a veces, incluso la comida de su país. Por tanto seguramente hay casos en los que la gente extranjera no hace suficiente esfuerzo por integrarse en un nuevo país. Hay que esforzarse en adaptarse a las costumbres locales, probar alimentos típicos del país, asistir a fiestas y generalmente intentar adoptar la misma forma de vida de la gente. El siguiente testimonio manifiesta:

“no tengo amistades con otras familias holandesas, las considero culturalmente lejanas y a lo mejor es también por mi culpa porque no intento ningún acercamiento. Al principio nadie me saludaba y era un sufrimiento. Estoy segura de que si conociera el idioma y trabajara me sentiría mucho más integrada. Creo que los holandeses piensan que a mí no me importa aprender su lengua, conocer su cultura e integrarme y por lo tanto se ha creado esta distancia. Creo que la responsabilidad es de ambos” (M1).

Evidentemente, cuanto más tiempo se pase con los lugareños más fácil será integrarse en el país de destino. No está mal pasar tiempo con otros expatriados, incluso del propio país de origen, mientras uno no se aísla y se quede encerrado en un gueto social. Así se expresa una madre:

“no conocemos a gente holandesa. Ellos tienden a estar por su cuenta, no son muy abiertos. Es gente muy amable pero no van más allá de un conocimiento superficial” (M4). A veces el que no se adapta se siente aislado y discriminado, pero puede ser por su propia culpa. Los locales no van a adaptarse a él ni tienen por qué hacerlo si no ven ningún esfuerzo por la otra parte. De hecho como manifiesta una madre:

“tenemos amistades entre los autóctonos aunque no hablamos el holandés porque pienso que si tú haces el primer paso e intentas comprender su cultura, también ellos se abren hacia ti” (M2). La integración es, por tanto, un proceso bidireccional, en el que tanto los inmigrantes como la sociedad de acogida tienen que hacer un esfuerzo hacia lo que es diferente.

5.5.16. Actividades del barrio para los extranjeros

Ámsterdam tiene fama de ser una ciudad acogedora, multicultural y receptora de extranjeros. Queríamos saber si a parte de la escuela se favorece la integración y la convivencia entre los habitantes. O si se pone el foco en la prevención de situaciones que dificultan el trato diario y en la sensibilización de la ciudadanía en temas como el respeto al otro o el conocimiento de las distintas tradiciones culturales. La inserción local del migrante pasa por su asentamiento en un barrio. Las familias entrevistadas viven en barrios muy distintos entre ellos pero heterogéneos. Lo que las familias cuentan es que, a pesar de vivir en zonas distintas de la ciudad, el Ayuntamiento organiza en varios puntos de la ciudad unos cursos de holandés gratuitos reservados a los residentes extranjeros, con el objetivo de favorecer su integración. Es importante lo que refiere una madre:

“vivo en un barrio gueto donde la mayoría son musulmanes y sé que el Ayuntamiento organiza muchas actividades para que estas personas se integren, o mejor dicho para asimilarlos, pero de todas formas estas personas se quedan entre ellos. Existen las «black schools y las white schools»” (M1). Es curioso este testimonio, esta madre no se siente objeto de estas políticas de integración, quizás porque siente que pertenece a una cultura más “asimilable” o más próxima culturalmente que la árabe.

También otra madre que vive en un barrio céntrico nos cuenta: *“el Ayuntamiento y las asociaciones del barrio organizan muchas actividades, fiestas en las distintas organizaciones culturales y hay un espacio gratuito en el barrio donde se disponen estas actividades, incluso cursos de varios idiomas pero nunca he ido”* (M2). Una madre dice: *“en el barrio se organizan cursos, workshop y festivales interculturales pero no he asistido a ninguna de ellas”* (M11).

Concluyendo, podemos afirmar que el Ayuntamiento ofrece algún lugar de encuentro y proyectos lingüísticos para limar las diferencias entre generaciones y culturas y por tanto favorecer la integración pero las familias italianas no asisten a estas actividades, como si fueran solo para los turcos y los marroquíes. La sensación es que hay diferentes tipos de culturas y que algunas son menos diferentes entre ellas que otras. Se tiene la percepción de los turcos y marroquíes como “los Otros”, y sin pedir una comparación se hace a menudo referencia a las diferencias entre los diferentes tipos de extranjeros.

5.5.17. Actitudes de los holandeses hacia los italianos a nivel social

A continuación vamos a presentar algunos testimonios de las familias que hemos entrevistado sobre la visión que ellos perciben/creen que tienen los holandeses de los italianos. Hemos querido transcribir las aportaciones más interesantes sobre un tema muy importante y que da mucho que pensar.

“Los holandeses son racistas, su tolerancia es algo aparente. Los extranjeros son considerados un recurso por su economía pero muchos inmigrantes no pueden alcanzar un determinado nivel, pueden llegar solo hasta un cierto punto en la escala social. Los italianos y los españoles son considerados inmigrantes de lujo pero a nosotros italianos nos ven de forma estereotipada:

pizza, mafia y gente muy lista que tiende a engañar a los demás. En general nos consideran pocos profesionales. Los holandeses son muy individualistas y piensan únicamente en su provecho...hay que luchar mucho para conquistar la confianza de esta gente” (M1).

“Los holandeses son tolerantes pero no acogedores, no aceptan a las otras personas. Ámsterdam es una ciudad portuaria, son un pueblo de comerciantes y piensan en su interés, con lo cual abren las puertas pero no le interesa la integración. Los holandeses son muy presumidos y también entre ellos mantienen tratos formales. No tienen una consideración muy positiva de los italianos, que son considerados vagos, que hablan mucho pero no concluyen nada. Nosotros los italianos usamos un volumen de voz más alto, expresamos nuestras emociones y sentimientos y para los holandeses es algo muy raro porque para ellos manifestar algo interior es señal de debilidad...La verdad es que ellos explotan a los inmigrantes por sus intereses económicos y también los turcos y marroquíes, o los que vienen de las colonias, aunque dominan el holandés son discriminados” (M2).

Estas dos madres subrayan el componente que se refiere al “rechazo a lo diferente”, y lo diferente es desconocido, y lo desconocido puede provocar temor. Los holandeses no parecen tener tampoco un buen concepto de los turcos y de los marroquíes. El primer motivo de peso para la discriminación se basa en la estereotipación del Otro. En este sentido, se construye la alteridad con rasgos o bien negativos o bien positivos y se atribuyen a colectivos. Estas percepciones de los italianos siguen el mismo modelo, los italianos también proyectan algunos estereotipos en la sociedad holandesa (“son racistas, son muy individualistas, no son acogedores...”).

Además, los prejuicios no dejan distinguir entre los integrantes de los diferentes colectivos, sino que por el contrario se piensa que son todos iguales, es decir, se extirpa la capacidad para ser diferentes. Ésto, unido a la falta del cuestionamiento de los estereotipos, y la asimilación directa en los propios

esquemas cognitivos lleva a los prejuicios y por ende a la discriminación. El proceso suele ser siempre el mismo: se desvaloriza a un grupo social en función de alguna de sus características reales o imaginadas y ya se tiene la justificación para discriminarle. Los elementos que se presentan son comunes: la autorrepresentación positiva de lo propio frente a lo otro; la exculpación y la negación del propio racismo; la presentación del otro a través de rasgos sospechosos o negativos; la culpabilización de la víctima, etc... Es aquí donde se enraíza la idea de que el “otro” diferente sea asumido como inferior frente a la identidad dominante. Una madre piensa:

“no sé si se puede hablar de racismo pero seguramente puedo afirmar que no me siento en casa, me siento una extranjera en una tierra extranjera” (M3).

La impresión es la de no sentirse a gusto, de no sentirse integrada y de sufrir un sentimiento de exclusión, a causa también de la falta de conocimiento del idioma.

“Los holandeses aman Italia, el clima, la comida, la cultura, la literatura, la música, de hecho muchos compran casa o van de vacaciones a algún lugar italiano pero no aprecian mucho a los italianos” (M4).

Se nota como la discriminación es causada a veces por un prejuicio que no requiere el hecho de tratar a una persona diferente, puede simplemente ser parte de una estructura mental. La discriminación es el resultado de este prejuicio, la realización o la concretización de esta forma de pensar. Otra madre opina que la tolerancia se convierte en indiferencia. Los holandeses respetan a los extranjeros mientras no alborotan y se trata de una coexistencia y no de una convivencia. No es un respeto cosmopolita, sino algo más pragmático, interesado en la contribución de propios y ajenos al funcionamiento del sistema. Ella dice:

“hay mucha falsedad, hay tolerancia pero no aceptación. No hay ninguna integración. Existe una convivencia entre las diversas culturas pero no puede existir ninguna interferencia. Tengo una prima que es directora de un colegio en Italia, es una escuela muy difícil y se están haciendo más esfuerzos para la integración allí, donde hay menos inmigrantes, que aquí donde el número de extranjeros es muy alto. Una madre trabaja en una ONG para quitar a los alumnos de color que están en una «black school» y llevarlos a una escuela normal holandesa. Ella quiere demostrar que estos alumnos pueden conseguir los mismos resultados que los nativos. Estoy de acuerdo con ella y pienso que los holandeses no son racistas sino xenófobos, tienen miedo del extranjero, no es una cuestión de raza, tienen temor de todo lo que viene desde fuera” (M7).

Según la opinión de esta madre el holandés desprecia o teme a los extranjeros no necesariamente por su raza o su color sino porque es ajeno a su cultura, y si acepta a los extranjeros e inmigrantes, lo hace solo mediante su asimilación sociocultural. La xenofobia se basa en los prejuicios históricos, lingüísticos, religiosos, culturales, e incluso nacionales, para justificar la separación total y obligatoria entre diferentes grupos étnicos, con el fin de no perder la identidad propia. Porque tolerar es no aceptar que todas las demás realidades son iguales de válidas que la propia. Tolerar es no validar todas las demás culturas, diferentes a la propia, por el simple hecho de creer que la propia es la única realidad posible.

Un padre declara:

“los holandeses muestran simpatía para los italianos, aunque existe el cliché de los italianos como gandules, incumplidores, un poco como los mexicanos para los americanos. Siempre se hacen bromas sobre el hecho de que los

italianos no son puntuales y gracias a Berlusconi ha llegado la idea que todos somos corruptos” (P7).

De estos testimonios destaca que la sociedad de la tolerancia en realidad, según lo que opinan las familias, esconde una cara racista y la presencia por ejemplo de las black schools, la importancia de encajar con un determinado modelo, el dominio de la lengua holandesa o la participación de algunas comunidades solo en ciertos sectores del mundo laboral lo demuestran. La victoria de los partidos de derecha y la vuelta al asimilacionismo muestran también otro elemento clave de que este fenómeno social ha ganado terreno en los últimos años llevando a cabo actitudes, acciones, prácticas racistas.

5.5.18. Posibles vías de mejora para atender al alumnado extranjero

Es fundamental el papel de la escuela en la incorporación social del niño inmigrante extranjero y su desarrollo personal. El centro debe facilitar su acceso a la sociedad, su conocimiento de la lengua, su relación entre iguales, su promoción educativa, etc...

Hemos preguntado a las familias cómo se podría mejorar la situación educativa de estos alumnos extranjeros y han aportado respuestas muy interesantes. Lo que más piden estas familias es más relación con el centro y entre ellas. Vamos a conocer a continuación varios testimonios:

“quizás la escuela debería crear más momentos de socialización para las familias” (M1);

“la escuela debería pensar en un mediador cultural que pueda intervenir para ayudar a los alumnos extranjeros. Debería tener más cuidado de las diversidades culturales y a lo mejor sería necesario un encuentro con los docentes en el que sean las familias las que cuenten las dificultades que emergen por parte de los hijos y no al contrario. Haría falta un espacio y un

tiempo donde el profesor recoge elementos de sus alumnos que puedan ayudarle a utilizar una actitud adecuada para llegar a cada estudiante” (M3).

Una familia se esperaba más apertura hacia los extranjeros y respeto de las diversidades, en una ciudad como Amsterdam que tiene muchísimos inmigrantes y siguen aumentando. Utilizando las palabras de esta mamá:

“sería necesario que los profesores tuvieran más flexibilidad hacia las diferencias de los alumnos para poder valorar estas diversidades. No espero que mi hija cambie sino que comprenda que su ser diferente de los otros no es una debilidad sino un punto fuerte. Esta actitud enriquecería a todos” (M5).

Un padre declara: *“en general creo que lo que tiene que mejorar es el trato con los niños bilingües en términos de reconocimiento del esfuerzo que hacen para interiorizar dos culturas a la vez” (P10).* A veces las escuelas ven a estos niños desde una perspectiva deficitaria y los profesores ignoran las necesidades de los alumnos bilingües, perpetuando desigualdades en el proceso de aprendizaje de estos estudiantes. A veces pasa que los profesores confunden a los alumnos bilingües con estudiantes con dificultad de aprendizaje o de desarrollo del lenguaje (como refirieron algunas madres) y esto suele pasar porque el profesorado no está formado para trabajar con niños bilingües que están desarrollando un segundo idioma. Habría que subrayar los beneficios del bilingüismo, la utilización de material adecuado para estos estudiantes, el uso de una evaluación válida para los alumnos bilingües (no solo basada en el Cito test) y que tenga en cuenta más factores, experiencia y formación de los educadores con los estudiantes bilingües y que involucre más a las familias.

Siempre el mismo padre dice: *“el sistema educativo holandés debería ser más actualizado y preparado a incluir alumnos de diferentes orígenes y que tienen padres con un grado de instrucción elevado” (P10).* Vuelve aquí la idea del optimismo migrante, en el caso de inmigrantes que vienen de su país con un

nivel elevado de educación cuyas aspiraciones educativas son transmitidas por parte de los padres a sus hijos.

Otra madre nos cuenta: *“hablando con una madre que tiene el hijo en otro colegio, me he enterado de que allí se organizan varias reuniones con las familias extranjeras y que algunos docentes van a casa de los alumnos recién llegados para familiarizar con su mundo, sus juguetes, su habitación, su familia, para crear una conexión y una relación con los niños y sus padres”* (M9).

Resumiendo, en una ciudad como Ámsterdam, acostumbrada a recibir estudiantes de todas las nacionalidades, se nota que hay mucho por hacer para integrar a estos alumnos y muchos centros no están tan preparados para trabajar con la diversidad cultural y favorecer un proceso de inclusión de los alumnos y de sus familias, que requieren oportunidades de agregación, mayor presencia en el aula de la cultura de origen y clases de holandeses en todos los centros. Lo que se subraya más es la instauración de una relación, entrar en contacto con el mundo de los estudiantes extranjeros y ya que las familias están solas en un país diferente, con una cultura y una lengua distintas, necesitan una escuela que las incluya, que las reconozcan y que establezca con ellas una relación de confianza. Hay ocasiones en las que se intenta dar una respuesta adecuada a la diversidad y considerar las necesidades del alumnado extranjero y de sus familias pero en general no es fácil porque supone un profundo proceso de deconstrucción de prácticas sociales e ideológicas de exclusión racial, cultural y lingüística presentes en las instituciones educativas.

Un padre dijo: *“algunos profesores y sobre todo algunas familias tienen una visión estereotipada de los extranjeros y la transmiten a los hijos”* (P10). Hay que valorizar la diversidad cultural como fuente de riqueza y en medio de tanta heterogeneidad resulta complicado, pero es fundamental afrontar estos

cambios para dar una respuesta inclusiva y para permitir la incorporación de todo tipo de alumnado.

5.6. Entrevista a familias españolas en la ciudad de Leiden

Hablando con otras familias españolas de Ámsterdam recibimos la misma experiencia y respuestas parecidas y dado que la información estaba saturada decidimos hacer una comparación con la situación de algunas familias españolas que están asentadas en la ciudad de Leiden. No es un centro muy grande pero atrae a muchos extranjeros, estudiantes que van a realizar un posgrado, profesionales cualificados o parejas de holandeses que eligen Leiden para vivir. Se encuentra a 40 kilómetros a sur de Ámsterdam y cuenta con la universidad más antigua del país. Es un centro muy importante por la investigación científica y es conocido por su importancia comercial e industrial.

Siguiendo el mismo guión hicimos una entrevista a 5 padres españoles que viven en Leiden y que por razones distintas se encuentran allí, dos padres trabajan como investigadores, una es médico, una trabaja como secretaria de dirección y otra en una empresa farmacéutica. Los hijos han nacido en Leiden y asisten a la escuela primaria. Encontramos a estas familias gracias a un curso de español privado, donde mandan a los hijos. Todos los sábados acompañan a los niños y los padres aprovechan para una charla y tomar un café. Es justo allí que se realizó la entrevista a estas familias.

	Nacionalidad	Profesión	Tiempo en Amsterdam e idiomas que habla	Causa de la mudanza	Edad de los hijos y donde han nacido	Grado de instrucción de los hijos

M1	Española	Investigadora	7 – español/holandés (nivel básico)/inglés	trabajo	5 – Leiden	Escuela primaria
M2	Española	Secretaria de dirección	13- español/holandés/inglés	trabajo	8 - Leiden	Escuela primaria
M3	Española	médico	10- español/holandés/inglés	marido	5- Leiden	Escuela primaria
P4	Español	investigador	8- español/holandés (nivel básico) /inglés	trabajo	5 - Leiden	Escuela primaria
M5	Española	Empresa farmacéutica	10- español/holandés/inglés	trabajo	8- Leiden	Escuela primaria

No todos los inmigrantes se integran de la misma manera en la sociedad de acogida o con los mismos tiempos. Según un estudio uno de los factores que pueden influir es la intención que tienen los inmigrantes de quedarse o menos en el país extranjero (Castles et al., 2002). Muchos estudios han comprobado que hay una relación entre la integración y las intenciones de establecerse en la sociedad de acogida y se nota que las personas más integradas son las que deciden quedarse en el país receptor (de Haas & Fokkema, 2011; de Vroome & van Tubergen, 2014; di Saint Pierre et al., 2015; Jensen & Pedersen, 2007) y eso es lo que se nota en las familias que hemos entrevistado en Leiden y en la familia que lleva viviendo en Amsterdam 15 años.

Su percepción del sistema escolar, de la atención educativa que reciben los hijos, su grado de integración es distinto que en lo que salió en las entrevistas a las familias de Ámsterdam que tienen menos ganas de quedarse y que, en su mayoría, la experiencia en el extranjero está considerada temporal. Las familias de Leiden piensan quedarse y esto favorece su deseo de integrarse en la sociedad holandesa. Los que no tienen la intención de quedarse no tienen el interés en invertir en esa sociedad, no tienen ningún estímulo y ninguna razón (Chiswick & Miller, 1994). Por lo tanto los resultados de las entrevistas en

Leiden son diferentes en algunos aspectos y parecidos en otros. Fue un trabajo muy interesante y lo vamos a ver a continuación.

A la hora de analizar el sistema escolar holandés en general todos los padres españoles entrevistados están satisfechos de como funciona. Una madre contestó: *“funciona bien, no les dan deberes a los niños y eso me encanta porque en España están en el cole hasta las 5 y luego en casa los padres hacen los deberes con los hijos... eso significa que el sistema no funciona”* (M1). Y otra dice: *“aquí hasta los 12 no les dejan tareas, por la tarde se juega, se hace deporte, se disfrutan los padres”* (M2).

Estas familias, al contrario que las familias de Ámsterdam ven estos aspectos del sistema escolar holandés como un aspecto positivo y no como negativo y piensan que en algunas cosas el sistema funciona mejor que en España.

5.6.1. Comparación entre el sistema holandés y el sistema español

También las familias españolas notan muchas diferencias entre el sistema escolar holandés y el español. Una madre cuenta: *“es diferente el sistema, hay más diversidad en los tipos de escuelas. Es peligroso que a los 12 años se decida el futuro de los niños. El 20% llega a la universidad, o sea menos que en España pero hay trabajos que en España se consiguen con la licenciatura y aquí no, por ejemplo para ser Maestra o enfermera en Holanda no necesitas licenciatura. Es verdad también que en España somos más clasistas, si no llegas a la universidad es un fracaso como alumno como familia, aquí las expectativas son distintas. Aquí la sociedad media es muy amplia y se ven todos iguales, el hijo del pintor se relaciona con el hijo del alcalde. No es que no tienen ambiciones sino que son distintas las prioridades, por ejemplo el deporte, la música. En España se da más importancia al estudio. Aquí los veo más maduros. Tocan instrumentos, hacen deporte, son más pragmáticos. A*

nivel cognitivo a lo mejor el conocimiento de los españoles es más amplio. Aquí no hace falta saber todo sino lo que te sirve” (M3).

Siguiendo con la discusión sobre el sistema de evaluación un padre declara: *“al principio del año hicieron una reunión diciendo que no consideran solo el cito test sino también la opinión del profesor según las actividades desarrolladas en clase y las “social skills” para evaluar al niño” (P4).*

Otra madre añade: *“preparan mucho para el cito test, durante el año hacen muchos ejercicios del mismo tipo que van a salir luego en el test- pero he leído unos anuncios sobre el hecho de que lo quieren cambiar porque han comprobado que los alumnos con un entorno cultural bajo logran resultados bajos y los que tienen familias con un nivel cultural alto consiguen resultados buenos” (M5).* Una madre dice que *“sirve el test porque es competitivo con otras escuelas- lo hacen también a los de 5 años aunque no es obligatorio. Todo está muy pensado, muy medido. Todas las actividades no son casuales, también colorear de una determinada manera es evaluación” (M1).* De las entrevistas destaca que no hay un sistema mejor o peor, sino que es diferente y hay aspectos positivos y negativos en ambos.

5.6.2. Elección de la escuela

En el momento de elegir el colegio una familia lo escogió porque está cerca de casa y porque seguía un método tradicional. Otra familia porque se trataba de un colegio católico y con buenos resultados del cito test. Además ofrecía apoyo extra a los niños menos brillantes. Hablando con otra madre nos dijo: *“elegimos una escuela católico-tradicional cerca de casa, para no tener tanto choque con nuestra formación clásica. El grupo 1 y 2 (4-5 años) trabajan juntos y luego se separan. A mí me gustan los niveles separados, mientras en un Montessori están juntos y no me gusta. A lo mejor porque vengo de un*

sistema clásico y pienso que es mejor que cada grupo esté con su nivel. O a lo mejor depende de como encaja tu hijo” (M2).

Escuchando a otra familia nos dijo que escogió un colegio holandés que tenía a muchos expatriados porque daba más prioridad a un ambiente internacional, no quería que su hijo y ellos sobretodo, se sintieran distintos. Se sentían más cómodos en medio de otras familias en la misma situación. Lo que valoraba otra mamá para la inscripción fue: *“cercanía a casa, buenos resultados en el Cito test, una escuela no demasiado grande y con ninguna identificación religiosa. Los grupos están combinados (1-2/3-4) pero hay también grupos separados donde ponen a los alumnos con más problemas de concentración, más activos y hacen clases explosivas; en cambio las clases combi son mas selectas y eso no me gusta” (M3).*

Se señalan las mismas razones que en las familias entrevistadas en Amsterdam a la hora de escoger la escuela: cercanía, resultados del cito test, ambiente internacional y metodología/organización de la escuela.

5.6.3. Integración de los hijos

El buen funcionamiento de un grupo depende de la presencia de una serie de aspectos básicos, que son en definitiva los que definen un grupo: afecto, estima y seguridad. El grupo debe proporcionar a cada alumno y alumna sentimientos de seguridad, apoyo y reconocimiento de su valía. La comunicación e interacción dentro del grupo es un componente básico para el desarrollo de un sentido de vinculación a un grupo. Todas las familias entrevistadas consideran que los hijos son felices y se sienten parte del grupo clase, una madre nos cuenta: *“...sí, no tienen problemas de integración y son felices, entre ellos hablan holandeses, aunque sean españoles” (M2).* Y otra añade algo muy interesante: *“Estoy buscando valorar la identidad española,*

buscar actividades en español, por ejemplo el curso de español el sábado” (M3).

Resumiendo, estos niños se sienten perfectamente involucrados en la ciudad y en el sistema escolar holandés, tanto que también entre ellos usan la lengua holandesa. De todas las entrevistas salió que cada niño habla holandés y no tiene ninguna dificultad.

5.6.4. Dificultad en el aprendizaje

Todas las familias que entrevistamos están de acuerdo en afirmar que el problema principal de estos niños bilingües, todos nacidos en Países Bajos es el vocabulario. No tienen el mismo vocabulario que los holandeses. Una madre declara: *“mi colegio es muy exigente, le dan mucha caña a los niños. Mi hija habla perfectamente holandés y tiene 5 años y 6 meses y en el último coloquio me dijeron que tenía un vocabulario de una niña de 5 años y 3 meses. Me llamó mucha la atención, miran a los niños de manera cuidadosa. Todo esto puede también agobiar”* (M3). Y otra dice: *“aunque en casa hablen español no tienen ningún problema con el holandés, pero sí es verdad que el vocabulario es el talón de Aquiles”* (M5). También en estas entrevistas destaca que el vocabulario y el nivel de holandés en general, aunque se trate de niños nacidos y criados en Países Bajos, es distinto que el de los alumnos nativos.

5.6.5. Formación del profesorado y medidas tomadas por el centro

Como hemos visto varias veces a lo largo de este trabajo, el profesorado tiene ante sí el desafío de enseñar en clases cada vez más multiculturales donde a las diferencias individuales de estilos y ritmos de aprendizaje se unen las

diferencias relativas a la etnia, la cultura, el idioma, la religión, etc. y supone un gran reto para los docentes, que deben adquirir las competencias necesarias para prevenir una posible exclusión por todos estos motivos.

Todas las familias que hemos entrevistado están contentas con el profesorado y lo consideran muy preparado. Una madre dice: *“sí, están preparados y acostumbrados a trabajar con alumnos extranjeros. Al principio del año se incorporaron 2 niños que no hablaban holandés y les incluyeron sin problemas, les veo muy acostumbrados”* (M5). Y otra afirma: *“como es un colegio con muchos expat todos los padres están invitados a hablar en la escuela de su país...en holandés”* (M1).

Por lo que se refiere a las medidas adoptadas por el colegio todas las familias están de acuerdo en afirmar que cada escuela ofrece clases extra de holandés cuando es necesario, la presencia de un logopeda si los profesores se dan cuenta que hay algún problema con el lenguaje y se llama a un psicólogo a observar en clase cuando se nota que hay niños con problemas de autoestima, muy cerrado y con dificultad a relacionarse con los compañeros.

5.6.6. Relación escuela- familias

Como ya subrayamos antes, la familia y la escuela constituyen dos contextos de aprendizaje fundamentales en nuestra sociedad, por lo que la colaboración entre ambas resulta necesaria para que exista coherencia en la educación de las nuevas generaciones. Dicha relación es un factor relevante para los logros de los estudiantes, tanto en los aspectos relacionados específicamente con su rendimiento escolar como en otros factores referidos a su desarrollo personal en sentido amplio.

El padre que hemos entrevistado refiere: *“la comunicación es en inglés, los profesores son muy flexibles”* (P4). Y una madre declara: *“hay dos entrevistas donde te dicen como van los hijos, es decir hablan de la evaluación. La*

comunicación es en holandés pero son flexibles. No nos ven como distintos, como extranjeros, nos tratan de la misma manera. Preguntan a los padres si los hijos tienen problemas en la lectura por ejemplo, para adecuarse ellos y para buscar formas de mejorar” (M3).

También otra madre afirma: *“involucran demasiado a los padres, nos llaman para acompañar a los viajes, para ir a la biblioteca, a los parques...” (M2).*

En resumen se nota como todas las familias están satisfechas de la relación que tienen con la escuela y la comunicación con los profesores no se ve como un problema.

5.6.7. Relación entre las familias

Hablando de la relación que las familias españolas tienen con las holandesas hay un elemento común que ha salido en toda la investigación, la importancia del conocimiento del holandés. Una madre dice: *“la integración pasa por el idioma, yo me cohibo mucho...la lengua es fundamental” (M5).* Otra añade: *“tengo relaciones con otras familias holandesas pero, aunque hablo muy bien holandés me ven siempre como la española. Pero pienso que el hecho de ser española es un plus no un defecto” (M2).* El padre contesta: *“yo creo que depende del carácter de cada uno pero es verdad que no son amigos, son las madres y los padres de los compañeros de mi hijo” (P4).* Y en otra entrevista estas son las palabras de una madre: *“mi relación es correcta, eso no pasa muy a menudo pero porque aquí es diferente no es como en España que hablas con todo el mundo. Es curioso porque cuando vivíamos en Alemania teníamos muchos amigos alemanes y aquí nos juntamos con españoles, no sé si es por el idioma o porque al trabajo hay mucha gente internacional. Mis amigos son españoles e italianos” (M1).* Quiero poner también las palabras de la última entrevista donde una madre declara: *“tengo amigos holandeses pero la intimidad es distinta, estoy un paso por detrás. La comunicación en holandes*

no es como en español. El idioma moldea tu personalidad, no soy la misma cuando hablo en español y cuando hablo en holandés, no puedo estar al mismo nivel con el holandés” (M3). Se nota como hay de alguna manera una forma estereotipada en las relaciones y algunos aspectos culturales que influyen en los tratos entre las personas.

5.6.8. Actitudes de los holandeses hacia los españoles

Quiero presentar todas las opiniones que han salido en las entrevistas:

“antes, hace muchos años, cuando llegamos, los vecinos venían y te regalaban vino, flores y ahora eso se ha perdido. A lo mejor porque hay más extranjeros, son menos tolerantes. Quieren bajar también el 30% tax ruling²² y eso para disminuir a los extranjeros que vienen a trabajar a Holanda” (M2).

“Los holandeses antes eran tolerantes y ahora no, la sociedad ha cambiado mucho y eso se nota también en la política, así de claro. Hay colegios con niños de origen magrebí o turco y los padres holandeses no quieren mandar a sus hijos allí, a lo mejor porque el nivel es más bajo” (P4).

“Hay racismo latente. Nosotros como profesionales del sur de Europa tenemos que demostrar 6 veces más de lo que valemos porque los holandeses se venden muy bien y lo veo todos los días en mi trabajo de médico... Los holandeses ven a los españoles de forma estereotipada, nosotros somos los de “ah sí mañana, mañana”. Pero es verdad también que si tú demuestras cuanto

²² La ley neerlandesa del impuesto sobre rentas del trabajo permite al personal especializado que cumpla ciertos criterios solicitar la llamada regla del 30%. Dicha norma reduce la base imponible del salario en un 30%, siendo gravable sólo el 70%. Se trata por lo tanto de un beneficio fiscal que aplica a trabajos de alta cualificación cuando los empleados han sido contratados por empresas en Holanda desde otros países.

vales lo saben reconocer. Tienes que hacerlo bien para que te valoren. Tienes que conquistar su confianza, te cuesta más” (M3).

“Nosotros tenemos la misma preparación pero no nos sabemos vender. Un estudiante español es mucho más resolutivo que los estudiantes de aquí pero su manera de ser es tal que se les ve más seguros. Para un español aquí es más difícil conseguir el mismo puesto de trabajo que para un holandés, porque quieren que el dinero y la formación se queden en Holanda. Hablo por ejemplo de la Universidad que es donde trabajo. A igualdad de preparación tienes que hacer más para conseguir el puesto de trabajo. A ti extranjero te valoran de manera distinta. No te lo dicen de manera directa pero es así” (M1).

“Yo creo que depende también del idioma, para ciertos trabajos tienes que conocer el holandés de manera perfecta” (M4).

Hay algunas diferencias con las entrevistas que se realizaron a Ámsterdam. La visión que tienen las familias de Leiden del sistema escolar holandés y su nivel de integración es un poco distinta, a lo mejor porque influyen algunos aspectos importantes. Estas familias llevan muchos años en Países Bajos, han hecho un esfuerzo para aprender el idioma y sobre todo tienen la intención de quedarse en Países Bajos. Son diferencias muy significativas respecto a las familias italianas entrevistadas en Ámsterdam, con excepción de la familia que lleva viviendo allí 15 años. Por lo tanto, están intentando integrarse en la sociedad holandesa aceptando y valorando lo bueno que hay en la nueva cultura, pero no renunciando a su identidad, como demuestra el hecho de querer buscar actividades que valoren el español.

La mayoría de las familias italianas de Ámsterdam, quieren quedarse en la ciudad solo temporalmente y por lo tanto no hacen el esfuerzo de aprender el idioma y es por eso que se ven más excluidos y menos contentos en el contexto escolar de los hijos. Y es por la misma razón que tampoco los holandeses invierten su tiempo en instaurar una relación con personas que se van después de unos años.

5.7. Entrevista a los profesores

Después de analizar la opinión de las familias sobre el sistema educativo holandés hemos intentado conocer y profundizar el punto de vista de los profesores, sus estrategias para favorecer la inclusión de los estudiantes extranjeros y si han recibido una formación específica para trabajar en contextos multiculturales.

A través de su impresión y experiencia hemos conocido mejor el sistema escolar y las medidas que los centros educativos han tomado para atender a la diversidad cultural. Ha sido objeto de nuestra atención también la relación del profesorado con las familias extranjeras, el rendimiento y las dificultades más frecuentes del alumnado extranjero en el aprendizaje y posibles formas de discriminación o en general la relación entre ellos. También en este caso el procedimiento empleado para la recogida de la información ha partido de la realización de las entrevistas de carácter semiestructurado y han tenido una duración aproximada de una hora; además han quedado registradas mediante una grabación de voz para su posterior transcripción. Una vez transcritas las entrevistas se comenzó el análisis del contenido de las mismas.

5.7.1. Análisis de los datos

Los datos que presentamos a continuación corresponden al proceso de análisis de la información procedente de seis entrevistas. Fue interesante analizar el punto de vista de personas que trabajan en la escuela primaria y secundaria porque es diferente la visión de los inmigrantes en ambos contextos escolares. Como ya hemos dicho en otro apartado fue muy difícil encontrar a profesores disponibles, pero después de varios intentos conseguimos en total 6 entrevistas utilizando el tipo de muestreo “bola de nieve”, que hemos explicado ya en los detalles: 2 profesores de escuela secundaria, 2 directoras de colegio y 2 profesoras de escuela primaria. Hicimos 2 entrevistas en italiano y el resto en inglés.

Empezamos con una profesora italiana que lleva 10 años enseñando en el mismo instituto y que recibe desde siempre alumnos extranjeros, en particular italianos y españoles. Da clase de italiano y tiene 11 alumnos con padres italianos y uno con padres españoles, los demás son holandeses. Entrevistamos también a un profesor holandés que da clase de Matemáticas en 2 Institutos, uno es un Gymnasium (VWO) y el otro es un nivel un poco inferior (HAVO). Hicimos la entrevista en italiano porque él estuvo viviendo durante unos años en Italia y habla perfectamente, esto nos dio la posibilidad de sentirnos muy agusto. Después conseguimos una entrevista a una directora de una escuela primaria porque nos parecía interesante conocer el punto de vista de una directora de un centro y además saber algo más sobre la escuela primaria, ya que en las entrevistas anteriores la información se refería a la escuela secundaria. Es de origen yugoslavo y quizás se ha prestado a hacer la entrevista por estar más sensibilizada con el tema.

Como ya referimos en otro apartado la escuela en Países Bajos tiene mucha autonomía, con lo cual se encuentran escuelas de todo tipo, que utilizan diferentes métodos, como Montessori, Steiner, Dalton, y con una organización

propia. Entrevistamos a la directora de un colegio Montessori que nos contó con detalle como funciona. Es una persona muy joven que hasta hace tres años era profesora. La siguiente entrevista la hicimos a otra directora de un colegio que es el único en Ámsterdam que da la posibilidad de aprender un segundo idioma a partir del primer año de primaria, mientras normalmente en otros centros se aprende como segundo idioma solo el inglés a partir del cuarto año de primaria.

La siguiente entrevista se refiere a una profesora de escuela primaria porque nos parecía interesante comparar las experiencias de docentes que trabajan en grados de instrucción diferentes. Es una docente con mucha experiencia con los alumnos más pequeños de primaria y que en los últimos 5 años ha vivido la presencia de muchos estudiantes extranjeros y en particular italianos y españoles. La entrevista la hicimos en doble lengua. Yo hice las preguntas en inglés pero ella se sentía más segura respondiendo en holandés porque quería comunicar en la mejor manera posible. Me lo repetía también en inglés pero a la hora de la transcripción nos ayudó una profesora de idiomas para que la información fuera lo más fiel posible.

Como ya he destacado en otra parte de este trabajo, no ha resultado fácil encontrar docentes para la entrevista. Como queríamos escuchar la opinión de un docente o un director de una “black school” y dado que nadie me dio su disponibilidad o me contestaba a los correos, decidimos ir a una de las jornadas abiertas y acceder de tal manera a los profesores. De hecho, después de visitar el centro nos acercamos a una profesora que nos contó como funciona la escuela.

Sexo	Cargo	Experiencia en contextos multiculturales	Tipo de escuela
F	Profesora (italiana)	10 años	Secundaria (Lyceum- White school)
M	Profesor (holandés)	7 años	Secundaria (Lyceum- White school)
F	Directora (holandesa)	3 años	Primaria (Montessori)
F	Directora (holandesa)	10 años	Primaria (especial)
F	Profesora (de origen yugoslavo)	9 años	Primaria (tradicional)
F	Profesora (holandesa)	10 años	Primaria (Black school)

Las categorías que emergieron del análisis de las entrevistas son las siguientes:

- a) *“contexto escolar y entorno de las familias”*,
- b) *“formación del profesorado”*,
- c) *“identidad del alumnado extranjero”*,
- d) *“estrategias utilizadas”*,
- e) *“posibles vías de mejora”*,
- f) *“criterios para incorporar al alumnado extranjero en el aula”*,

g) *“discriminación y relación entre los estudiantes”*. A continuación vamos a presentar los resultados por cada categoría.

5.7.2. Contexto de la escuela y entorno de las familias

Cada escuela es distinta e hicimos las entrevistas en varias tipologías de barrios, con diferentes contextos sociales. Una es considerada una “white school”, es decir que hay muy poca diversidad. Se encuentra en uno de los barrios más elitistas de la ciudad, donde viven familias con bienestar alto y un nivel educativo elevado. La profesora entrevistada ha subrayado otra vez la importancia del contexto social porque en su opinión eso es lo que hace la diferencia. *“los alumnos con un padre/madre italiano/a o español/a son considerados de la misma manera que los nativos. Su país de procedencia no influye ni en términos de aprendizaje ni de integración y tienen las mismas posibilidades que los holandeses. Lo que influye es el contexto social y no la procedencia”* (D1).

La escuela de otro docente entrevistado es también una “white school”, no hay turcos o marroquíes porque no consiguen buenos resultados en los Cito test y no pueden acceder a ciertos tipos de secundaria. *“el entorno de las familias es muy alto y el Gymnasium presenta un ambiente más elitista que el otro”* (D2). Luego entrevistamos a una directora de un colegio Montessori que se encuentra en un barrio muy “holandés” pero está viviendo unos cambios y están llegando muchos extranjeros. *“En los últimos años la situación está cambiando, los precios de las viviendas están subiendo y los holandeses se van de Ámsterdam dejando espacio a muchos expats. Se nota también en la escuela que antes era muy “dutch” y ahora ve la llegada de muchos extranjeros”* (D3). Actualmente atiende el 10% de niños extranjeros pero la directora refiere que el número está creciendo.

Nos desplazamos posteriormente a un barrio con muchos extranjeros donde hay un colegio especial en Ámsterdam. Se trata de un colegio holandés pero a partir de los 4 años prevee en el curriculum la enseñanza de un segundo idioma a elegir entre inglés, francés y español. Por su característica en este colegio se inscriben muchos extranjeros y la directora afirma que el 60% de los alumnos tiene uno de los progenitores que no es holandés. La directora subraya que aunque las clases se dan en holandés y es una escuela holandesa tiene una orientación internacional pero con muchas ventajas porque no es un colegio privado y hay continuidad con los alumnos, no hay muchos cambios cada año, por lo tanto son familias asentadas que deciden llevar a sus hijos a este tipo de escuela. Siguiendo sus palabras: *“en nuestro colegio hay alrededor de 50 nacionalidades y 26 idiomas hablados”* (D4).

Finalmente presentamos el contexto escolar de un colegio que se encuentra en un barrio residencial, pero en la zona hay algunas viviendas sociales. Nos dimos cuenta enseguida que no es una escuela para blancos. A la presentación acudieron solo familias que proceden de las ex colonias holandesas: Surinam, Antillas y algunas familias marroquíes y turcas. Al llegar me miraron de modo raro y una madre me dijo claramente que a ese colegio no van los blancos. Después de ver la escuela y los niños que fueron muy amables, conseguí hablar con una profesora y me explicó que *“cuando por diferentes razones una escuela se convierte en black es difícil cambiar la tendencia. Ninguna familia blanca quiere que su hijo venga aquí y entiendo el porque. No se sienten acogidos por parte de las familias negras y no se sienten a casa”*. Ella sigue diciendo que *“en Países Bajos existen 500 black schools y este sistema limita las posibilidades para las minorías de integrarse en la cultura “dominante”. Esto crea un ciclo donde se perpetua la presencia de clases de alumnos con un entorno sociocultural bajo, con padres que tienen una instrucción inferior y con problemas económicos”* (D6).

5.7.3. Rendimiento y dificultades del alumnado

Analizando el rendimiento del alumnado de las escuelas secundarias notamos que es muy alto. La profesora de italiano trabaja en un instituto VWO. Se trata de un Gymnasium (centro de educación secundaria para los alumnos que van a cursar estudios universitarios) y el nivel académico es sobresaliente. Además, como hemos visto en otro capítulo, al momento de elegir la escuela secundaria, es fundamental el resultado del “Cito test” y si no se domina bien el holandés no se puede acceder a este tipo de Institutos.

Cuando preguntamos por el nivel escolar de los estudiantes la profesora nos contestó. *“No noto diferencias de rendimiento entre los estudiantes que vienen de matrimonios mixtos y los que son 100% holandeses”*, y añadió: *“el entorno sociocultural de las familias es muy alto y se refleja mucho en el rendimiento de los hijos”* (D1).

No todos los Institutos permiten el acceso a la universidad pero el Gymnasium es el Instituto más importante en el sistema escolar y el único que conduce a los alumnos a la Universidad; por lo tanto cuando preguntamos su opinión sobre el nivel de estudios que pueden conseguir los alumnos italianos y españoles de sus clases nos contestó que *“pueden conseguir un nivel de estudios muy alto, sin ninguna diferencia con los holandeses”*. Estos estudiantes acuden a clase con regularidad y no han manifestado nunca problemas de comportamiento. También el profesor del otro instituto está de acuerdo: *“cuando los estudiantes italianos y españoles asisten a un Gymnasium es porque tienen un nivel escolar alto y dominio del holandés, por lo tanto su rendimiento es como el de los holandeses”* (D2).

Cuando se hablaba de posibles dificultades de los alumnos, lo que destacó de las entrevistas es que la dificultad principal es el idioma. Uno dijo: *“creo que el problema principal para los alumnos extranjeros es el aprendizaje del holandés”* (D1). Y otro dijo:

“los alumnos italianos y españoles que están en mis clases tienen los padres nacidos en Países Bajos o han llegado durante la primaria y por consiguiente han aprendido bien el holandés. Conozco a una familia portuguesa recién llegada que quería poner a su hija doce años en mi Instituto. Le pagó clases extra de holandés durante unos meses pero al final no consiguió un resultado tan alto en el Cito test. Su hermano menor que asistió la primaria aquí, no tuvo ningún problema y ahora es mi alumno” (D2).

Analizando las principales dificultades de los alumnos de escuela primaria destaca, de la misma manera, el bajo dominio del holandés y este aspecto influye también en las relaciones con los compañeros. El problema del idioma afecta también el rendimiento ya que a menudo los niños no entienden las instrucciones de las tareas y esto causa frustración. Una profesora afirma: *“en la primaria se dan clase de gramática holandesa y matemáticas. Lo que noto es que el vocabulario de los alumnos extranjeros no es comparable con el de los nativos. En holandés tenemos muchos sinónimos y ellos conocen solo algunas palabras” (D3).*

Siguiendo con las entrevistas la directora del colegio afirmó que *“cada 6 semanas hacen un test de matemáticas y de holandés para averiguar el nivel de los alumnos en ese determinado momento del año y 2 veces al año los evalúan con el cito test” (D4).* Admitió que los resultados de los estudiantes extranjeros son inferiores a los de los nativos y considera que el obstáculo principal sigue siendo el conocimiento del holandés. Piensa también que este método de evaluación (Cito test) no es adecuado para los alumnos y están trabajando para establecer un método que pueda ser mejor para todos.

También la profesora de primaria nota que *“a veces los alumnos tienen sobre todo problemas con el vocabulario pero tienen muchas ganas de aprender y están motivados” (D5).* Vuelve el problema del holandés como barrera principal en el aprendizaje e influye tanto en el rendimiento como en la integración, como veremos a continuación.

5.7.4. Discriminación y relación entre ellos

Siguiendo con las entrevistas quisimos saber algo sobre la interacción entre los estudiantes y en particular preguntamos: Los alumnos extranjeros y en concreto italianos/españoles, ¿se relacionan más entre ellos o se relacionan por igual con los nativos? Los profesores de secundaria no notan ninguna diferencia porque los alumnos dominan el idioma, se han integrado perfectamente y por lo tanto se juntan con todos. La docente del Gymnasium respondió que *“algunos se encuentran mejor con chicos de los mismos orígenes y otros no. No sé si es la procedencia o simplemente una afinidad de carácter, porque de todas maneras la lengua vehicular es el holandés”* (D1).

Preguntamos cómo son vistos los estudiantes italianos y las familias en el Instituto y la profesora contestó que no hay ninguna diferencia particular con los demás, que son considerados como el resto que asisten al Instituto. Nos contó también que sus alumnos son hijos de matrimonios mixtos: *“estos alumnos no tienen problemas de integración porque uno de los padres es holandés y por lo tanto conocen muy bien el idioma”* (D1).

El profesor de secundaria contestó: *“no hay mucha distancia entre italianos/españoles y holandeses a nivel cultural y por eso no veo muchos problemas de integración y adaptación. El problema principal es con los turcos y marroquíes que culturalmente son muy distintos”* (D2). Vuelve el concepto de los “más culturalmente asimilables”. En la primaria hasta que no dominen el idioma los niños tienden a estar con los compañeros con los que pueden compartir la misma lengua. De hecho, una profesora afirmó que *“al principio se acercan a los de la misma nacionalidad pero después de un cierto tiempo se hacen amigos de todos. La llegada de alumnos extranjeros a la escuela se considera como algo positivo, que es un recurso, un*

enriquecimiento” (D5). Cuando discutimos de discriminación el profesor nos dijo que “a veces hay episodios de bullying a encubierto pero no depende de la nacionalidad sino del carácter más sensible o el ser más frágil, pero es verdad que la cultura de vez en cuando influye. Por ejemplo, puede influir la manera de vestir y pienso en las chicas musulmanas” (D2).

En la entrevista con la directora de un colegio salió también el tema del bullying y ella afirmó que *han “llevado a cabo un programa para prevenir el bullying, un programa en el que se establecen las reglas del respeto y son los mismos alumnos que definen estos principios que incluyen el respeto hacia los otros compañeros, los profesores, el material, los espacios y el medioambiente. Este programa ha sido muy útil y ha servido para eliminar posibles episodios de discriminación y /o exclusión” (D4).*

Vuelve otra vez la importancia del idioma para considerarse integrados y para no sentirse discriminados pero destaca otra cosa importante que se refiere a la cultura y al contexto sociocultural. La profesora de italiano dijo que *“es difícil redimirse del contexto social. Los estudiantes extranjeros no europeos son los que tienen más dificultad y a menudo la causa es el entorno sociocultural bajo de las familias” (D1). Los italianos y los españoles no son vistos de manera tan distinta con respecto a otros tipos de inmigrantes, quizás también porque vienen de familias con un entorno sociocultural elevado y que han venido a Ámsterdam con trabajos especializados. A este propósito queremos presentar la idea de un profesor sobre la inmigración. Seguimos directamente sus palabras: “Países Bajos piensa acoger a todos, homosexuales, musulmanes y se considera un estado tolerante pero en realidad no acepta algunas prácticas culturales, como por ejemplo el papel de la mujer para los musulmanes u otras prácticas extremistas del catolicismo”. Y sigue: “Hay que ser realistas, imagina que hay un país muy rico que tiene pocos hijos y un país pobre con muchos hijos. Si se ponen a muchas personas pobres juntas en el país rico es la guerra. Es lo que pasó en los años 70 cuando Surinam consiguió la*

independencia 500 mil personas de un millón y medio de la población total decidieron mudarse a Amsterdam y se establecieron en el barrio de Bijlmer, creando de esta manera un gueto. Holanda tiene un problema con las ex colonias pero también con los musulmanes. La primera generación no hablaba holandés pero trabajaba mucho y era feliz porque ahorraba dinero con idea de volver a su país. La segunda y la tercera, que ya era holandesa, seguía las prácticas culturales de los padres, mientras los holandeses pensaban que iban a identificarse con la identidad holandesa y habrían rechazado su cultura pero se equivocaron y no fue así. Un cierto número se puede asimilar naturalmente pero en este momento en Europa se está superando el límite. Españoles e italianos no representan un problema porque la cultura no es tan distinta pero es que aquí llegan muchos musulmanes diferentes por religión, por cultura, y es un gran problema. A veces ellos llegan con la idea de “comerse a Holanda” y claro, los holandeses no lo aceptan. Se habla de integración pero no existe. En algunas zonas de la ciudad los holandeses no pueden ir porque les pegan. Pienso, en conclusión que hay que ser más cautos con la inmigración y que hay que gestionarla de manera distinta, aunque me doy cuenta de que es una opinión políticamente incorrecta” (D2).

Parece que haya culturas que se pueden asimilar y otras no. Hay miedo por las que son muy diferentes y que pueden poner en peligro la identidad de los holandeses, pero está claro que se trata de prejuicios y no tiene nada que ver la idea de integración.

A través de la cultura se insiste en las diferencias entre “nosotros” y “ellos”. Una autora (Arjana, 2015) aborda la construcción del Otro musulmán en la imaginación occidental desde una perspectiva particular: la imagen del monstruo musulmán. La alteridad del musulmán radica, sin dejar dudas, en la diferencia de dogma. La ampliación del mundo conocido abre la puerta a la identificación de “Otros” que permiten complejizar la idea de alteridad, al

mismo tiempo que se refuerza la otredad del musulmán y los atentados del 11 de septiembre contra las Torres Gemelas y el Pentágono, representan un hecho que consolidan más aún la imagen del monstruo musulmán y que lo consagra en “el terrorista”.

5.7.5. La identidad

Por lo que se refiere al aspecto de la identidad de los estudiantes extranjeros y en particular de los italianos y españoles lo que fue subrayado en todas las entrevistas es que estos alumnos tienen que identificarse con la identidad del país de acogida y que en muchos aspectos dejan la de origen.

Fue interesante hablar del aspecto de la identidad con la profesora de italiano porque sus estudiantes vienen de matrimonios mixtos. Ella afirmó: *“quieren aprender el idioma del padre o de la madre, manifiestan mucha curiosidad por la cultura italiana y hablan a menudo de sus vacaciones y experiencias en Italia”*. *“Y para los alumnos holandeses es un enriquecimiento. Cuando a los alumnos italianos se les pide de hablar de sus familias, de las costumbres italianas, hay mucha atención y curiosidad por parte de los nativos porque les fascina mucho Italia, la gente y la cultura”* (D1). Sienten tener una doble identidad y como la identidad mayoritaria es la holandesa intentan en todas las maneras no perder la otra porque representa una parte de sí, y además porque esa identidad es reconocida socialmente, es decir en el grupo clase de manera positiva. Esta doble identidad es un recurso y un enriquecimiento. Solo en este caso se mantiene y es legítimo guardar ambas culturas, de ahí la importancia de dar espacio a las lenguas y a las culturas de origen porque ayudan mucho en varios ámbitos, como dijimos en otro apartado.

5.7.6. Formación del profesorado

Analizamos también la formación del profesorado, hemos preguntado si han recibido una preparación específica para gestionar un entorno intercultural y

parece que no haya ninguna formación específica sobre la interculturalidad y para una profesora *“no es tan importante porque depende de la apertura que tiene cada persona”* (D1).

La única formación que han recibido se refiere al método porque, como hemos dicho, las escuelas tienen mucha autonomía y siguen varios métodos. La directora del colegio Montessori nos contó que *“para llegar a ser una profesora Montessori tienes que seguir un determinado curso que te da ese título. Siendo una escuela Montessori no siguen un método tradicional. Los alumnos trabajan en tres grupos combinados, de cuatro a seis años el primer grupo, de siete a nueve el segundo y de diez a doce el tercero. El profesor da las instrucciones y el objetivo es que cada alumno saque su capacidad para trabajar solo, de hecho la frase de María Montessori es “ayúdame a hacerlo por mí mismo”. Los alumnos mayores ayudan a los pequeños y los pequeños imitan a los mayores y aprenden con mayor rapidez”* (D3). Además, la directora afirma: *“el método Montessori es para todo tipo de niño y nosotros educadores tenemos que guiar su desarrollo y ayudarlo a adaptarse a cualquier condición que el presente le requiera. El pilar de la pedagogía Montessori es que los adultos pueden enseñarles a los niños a valerse por sí mismos y a desarrollar sus propias capacidades”* (D3).

Resumiendo, estos profesores no reciben ninguna formación específica para trabajar la diversidad cultural, aunque Ámsterdam es una ciudad llena de inmigrantes y de alumnado tan diferente.

5.7.7. Estrategias utilizadas

Siguiendo con las entrevistas analizamos las medidas utilizadas en el centro educativo y las estrategias empleadas por el profesorado para incluir al alumnado extranjero e hicimos en particular estas preguntas: ¿Ha realizado Adaptaciones curriculares en el proceso de enseñanza- aprendizaje como

consecuencia de la presencia de estos alumnos en su aula? ¿Qué medidas específicas ha tomado usted (integración con otro material, uso de aprendizaje cooperativo, trabajos en grupo, etc...)? ¿Incluye contenidos transversales sobre educación intercultural en sus programaciones de aula?

Para la profesora de italiano la prioridad del sistema educativo debería ser la valorización de las diferencias en términos de habilidades y de interés. *“Las diferencias no se basan en la nacionalidad, si estos estudiantes están en este Instituto significa que su nivel académico es alto, que han logrado un buen resultado en el Cito test y que no hay que adoptar ninguna estrategia particular”* (D1). Ésto es lo que ella misma declara. De vez en cuando ha invitado a los alumnos italianos a preparar las clases para los compañeros holandeses.

Lo que se ha señalado también en otra entrevista es que el requisito principal es el idioma y la preparación en las distintas asignaturas, que *“no se sigue ninguna estrategia para trabajar la interculturalidad porque ya los alumnos han sido seleccionados al entrar a este tipo de escuela y por tanto son homologados”* (D2). La directora del colegio contestó: *“no estamos preparados para atender las necesidades de los alumnos extranjeros y nos estamos continuamente cuestionando la manera adecuada de actuar para favorecer la integración de estos estudiantes y de sus familias. Por esta razón ofrecemos a los niños que lo necesiten clases extra de holandés y si notamos algún problema llamamos a un psicólogo, con el permiso de las familias, que viene en clase a observar para resolver el problema de la manera más adecuada”* (D3). De la entrevista salió que los docentes de esta escuela se encuentran en una fase de transición y tienen que adecuarse a la llegada de alumnado diferente. Antes estaban acostumbrados a trabajar de un determinado modo sin preocuparse por algunos aspectos y exigencias de los pocos alumnos extranjeros que asistían al colegio y ahora la situación se ve

distinta y también el trabajo de los profesores tiene que ser pensado de otra manera. La educación se desarrollaba sobre la base de unas culturas parecidas y homogéneas y existían unos principios generales en el ámbito social, normativo y de convivencia que se podían emplear con todos los ciudadanos. En estos momentos, esta afirmación ha perdido validez y muchos de los problemas actuales de convivencia, tanto en la sociedad como en el aula, tienen que ver con diferentes costumbres, modos de vida y visiones de la realidad muy distintas, con una ausencia de un patrón de conducta claro que sirva de referente único para todos.

En otra entrevista una docente de escuela primaria nos contó que ahora están acostumbrados a trabajar con alumnos y familias extranjeras y usan el inglés con las familias si es necesario. Con los alumnos usan mucho el holandés pero cuando se trata de recién llegados que no hablan ni comprenden el idioma intentan, utilizando google, usar palabras en la lengua madre de los niños para involucrarlos y para permitirles sentirse acogidos. Ella dice: *“de vez en cuando los veo perdidos y trato de usar su idioma para que se sientan en un ambiente acogedor”* (D5). En su trabajo utiliza también mucho los juegos, la música, trabajo cooperativo para transmitir la lengua holandesa de manera entretenida. *si los alumnos necesitan clases extra de holandés, dos veces a la semana llega otra profesora en clase y ayuda a estos alumnos”* (D5). Sigue diciendo que *“los alumnos no salen de la clase pero si necesitan entender mejor las instrucciones de mates, si encuentran dificultad en la lectura, en la escritura, tenemos a una compañera extra que nos ayuda dos veces a la semana”* (D5). Intentan no excluir a nadie, la comunicación se hace en inglés para atender las familias y las clases extra de holandés se hacen en clase y no fuera. Todo ello nos pareció muy importante porque es un enfoque más inclusivo.

Fue muy interesante lo que aportó la directora del colegio que se puede considerar uno de los pocos ejemplos en Ámsterdam de interculturalidad. Cuando nos presentó la escuela quiso con mucho orgullo decir que *“la*

diversidad no es un obstáculo sino una riqueza. Los alumnos aquí aprenden a relacionarse con muchos niños diferentes pero aprenden que aunque distintos son todos iguales. Nuestra filosofía es trabajar la interculturalidad en clase cada día, conscientes que es la única manera de crear una escuela y una sociedad inclusiva” (D4). Es muy importante lo que afirmó porque en medio de todas estas culturas y dificultades en las escuelas holandesas, por fin un ejemplo de verdadera interculturalidad donde las personas no solamente viven unas a lado de las otras sino que interactúan y conviven.

Otro detalle interesante fue cuando nos contó lo que pasa durante la comida: *“es muy divertido el momento del almuerzo porque aprendo mucho con ellos. Tienen mucha curiosidad de saber lo que comen los compañeros porque aquí no todos comen el bocadillo como solemos hacer nosotros holandeses, tú puedes ver al niño español que quiere comer con los palillos como el amigo chino o el holandés que quiere la pasta del italiano. Creo que también este momento es muy importante para conocer las otras culturas y no de manera estereotipada”* (D4). Se puede notar como utilizan una educación intercultural donde se reconocen y se evalúan de manera positiva las diversas culturas y diferencias.

Hablando de las estrategias que usan los profesores para trabajar la diversidad cultural destacó que *“cada año se elige un país y se trabaja de manera interdisciplinar para la realización de una tarea final y por un día viajamos en ese país. Lo hacemos en el gimnasio y preparamos todos los detalles, de los trajes a los platos a las canciones a los monumentos más importantes del estado y los alumnos son los protagonistas del aprendizaje”* (D4). El colegio utiliza por todas las asignaturas el IPC, es decir el International Primary Curriculum que consiste en trabajar por temas (llamadas unidad de trabajo) y los alumnos se cuestionan algunas cosas y tienen que investigar para encontrar solos la respuesta.

“Por ejemplo una unidad de trabajo consiste en un tema central que puede ser el agua, los juegos etc... con diferentes objetivos de aprendizaje. Se discuten los objetivos con los estudiantes y una vez identificados son expuestos en el aula para que sean visibles. Estos objetivos incluyen el conocimiento, las habilidades y la comprensión. Cada alumno es protagonista de su desarrollo y de su aprendizaje y el profesor es solo un guía y un facilitador” (D4).

De esta manera se trabaja siguiendo un enfoque interdisciplinar y los alumnos aprenden a hacer conexiones entre las distintas asignaturas. El aspecto intercultural de la escuela ayuda a los alumnos a mirar más allá de Países Bajos y a explorar similitudes y diferencias con otros países. La directora sigue *“cada alumno prepara un portfolio de su trabajo durante el tiempo en el colegio y colecciona las presentaciones y los trabajos más importantes de todos los años”* (D4).

Como ya hemos dicho es un colegio con una idea de educación única en Ámsterdam porque ofrece la oportunidad de empezar ya en el primer grupo (4 años) un segundo idioma por 2 veces a la semana y a partir de los 7 años 3 horas a la semana. Las familias indican una preferencia por el idioma cuando registran el hijo en la escuela y luego hablan con la directora que sugiere el idioma adecuado para el alumno y por cierto, tiene que ser distinto del idioma que se habla en casa. Además si la directora o los profesores se dan cuenta de que los niños necesitan practicar más el holandés esas dos horas asisten a clase de holandés durante un tiempo, hasta que el nivel no sea como el de los demás. Nos impactó cuando dijo: *“dos veces a la semana por un total de dos horas los profesores de inglés, francés y español recogen a los niños de su clase y se los llevan a otra aula y se les da, de esta manera, la posibilidad de conocer y hacer amistades con otros alumnos de la escuela y vimos que les gusta mucho cambiar de clase, se mueven, rompen con la rutina del aula y se sienten muy responsables”* (D4).

Lo consideramos muy importante este momento porque también los alumnos que necesitan clase extra de holandés no se sientan discriminados porque en esa hora todos dejan su propia aula y para ellos se convierte en algo normal, es una clase en la que aprenden otro idioma como los demás y de tal forma todas las lenguas adquieren la misma importancia. En el último año de la escuela primaria (grupo 8) los alumnos tienen un examen en el segundo idioma que han elegido y estudiado durante 8 años y siguiendo los niveles del marco común de referencia de las lenguas a nivel europeo. La directora declaró:

“algunos salen con un nivel A2 pero la mayoría sale con un B1/B2 y en pocas ocasiones con C1. Quiero destacar que durante las clases los profesores, que son todos nativos, dan mucha atención a la cultura y no solo a la lengua primero porque no se puede aprender un idioma sin vehicular la cultura y segundo porque nuestro objetivo es que los alumnos aprendan a comunicar con personas diferentes y que les entiendan” (D4).

Otra regla es que en el colegio se habla solo holandés y fuera se puede hablar el propio idioma materno.

Durante la entrevista nos llevó a una clase de francés y nos llamó la atención que los niños aprendían francés con el lenguaje de los signos. Se estaban divirtiendo muchísimo y jugando estaban aprendiendo una lengua.

Resumiendo podemos notar como el enfoque intercultural está en las manos de escuelas particulares pero que muchos profesores utilizan algunas estrategias inclusivas como el aprendizaje cooperativo y se intenta prestar atención a las necesidades del alumnado extranjero. En la escuela secundaria la tendencia es un poco distinta, parece que no exista ningún problema con el idioma ya que el filtro o la selección ha sido realizado a través del Cito Test para el acceso a ese centro y por lo tanto se considera que no hay necesidad de usar actividades interculturales en el aula.

5.7.8. Criterios para matricular al alumnado extranjero y la elección de la escuela secundaria

Analizamos también los criterios para incorporar los alumnos en una escuela y una profesora de primaria dijo que las familias normalmente pueden poner seis escuelas en el listado de preferencias y luego la escuela junto con la municipalidad toma la decisión según unos criterios, incluyendo el barrio en el que vive la familia y si esa familia tienen ya a otro hijo en la escuela. Se tienen en cuenta también otros factores relacionados con los alumnos que haya en el grupo-clase (número de alumnos, existencia de algún otro extranjero evitando, al mismo tiempo, la concentración, etc.). Según la docente de la “black school” *“el gobierno no ha hecho muchos esfuerzos para prevenir la segregación y para crear escuelas mixtas con un equilibrio en términos de presencia de minorías. Yo he trabajado en una escuela de otro tipo y he visto que el director decía a las familias el nombre de otras escuelas con alumnos del mismo entorno cultural y que quería evitar que se matricularan allí”* (D6).

En otras ciudades de Países Bajos el gobierno ha puesto en marcha una “elección controlada” de la escuela para crear unas escuelas y unas clases mixtas y esto ha llevado a una mejor integración racial y socioeconómica. En Ámsterdam esta medida se considera muy restrictiva y encuentra mucha resistencia. Según Simone Kukenheim, un asesor responsable de educación, diversidad e integración, la Municipalidad no puede hacer nada en contra de la segregación en la escuela porque la libertad de elegir es demasiado importante.

La profesora siguió diciendo: *“la gente cree que las «black schools» ofrecen una calidad inferior, resultados del cito test más bajos y retraso en el lenguaje para los estudiantes que llegan desde el extranjero y estos son otras razones por las cuales las familias eligen otra escuela. Estos prejuicios no tienen un*

fundamento. Nuestros alumnos dejan la primaria con los mismos resultados de los citos test de la media nacional. Las familias holandesas ponen los hijos en escuelas blancas principalmente por tres razones: esperan un nivel académico más alto, tienen miedo de que sus hijos no reciban bastante atención porque las minorías necesitan más ayuda y tercero prefieren poner a los hijos con otros niños holandeses, con la misma cultura” (D6). Este proceso quita la oportunidad de aprender unos de otros y de desarrollar una comprensión mutua de las propias culturas.

La profesora nos dijo que *“las familias a la hora de elegir se preguntan si la escuela es bastante blanca. A las familias no les interesan nuestros programas o lo que hacemos con los alumnos, ellas miran sobretudo a cuantos blancos asisten a la escuela” (D6).* De esta importante entrevista lo que destaca es el problema de la segregación que no se refiere solo a esa escuela sino que es un problema que abarca toda la sociedad holandesa y necesita una intervención por parte del gobierno y de las escuelas. *“Vivimos en una sociedad multicultural y deberíamos preparar a nuestros niños a vivir en este tipo de sociedad, y a vivir juntos” (D6).*

En la escuela que consideramos modelo de interculturalidad hay otro criterio para acoger las inscripciones; no se acogen solo los alumnos del barrio sino también de otras áreas y la directora nos contó: *“dos tercios de los estudiantes vienen del barrio o de los barrios cercanos mientras un tercio viene de otras partes de la ciudad” (D4).*

No existe un criterio único, pero normalmente las familias eligen las escuelas primarias que tienen en el barrio y si los centros reciben muchas inscripciones hacen una lotería, es decir un sorteo dando de todas formas prioridad a las familias que ya tienen un hijo en la escuela o a los alumnos que han asistido a la pre-escuela conectada a la primaria. Es verdad que las familias italianas y españolas viven en varios barrios de la ciudad y cada de esas áreas ofrece muchas escuelas distintas entre las que se puede elegir.

Como hemos visto en el marco teórico los niños en Países Bajos empiezan el colegio a los 4 años (aunque es obligatorio a partir de los 5) y esto significa que se incorporan en la clase durante varios momentos del año en vez de una fecha fija. Poco antes de que el niño cumpla los 4 años, la escuela invita a la familia con su hijo y durante dos días se puede quedar para conocer el colegio y una vez que ya ha cumplido los años empieza con un periodo de familiarización durante el cual asiste a la escuela solo por la mañana y se va a casa antes del almuerzo, no se queda hasta las 3 de la tarde como los demás.

“Los niños extranjeros que se incorporan en el colegio antes de los 6 años pueden simplemente asistir las clases infantiles de 4 y 5 años. Normalmente es un tiempo suficiente para que un niño aprenda de manera suficiente el holandés y poder pasar al grupo 3 (a la edad de 6 años) y si es necesario el niño recibirá una ayuda adicional de parte de su profesor o de un profesor de apoyo” (D4). La situación es distinta para los estudiantes que llegan sin saber el holandés y tienen más de 6 años. Recogemos las palabras de la directora:

“nuestro colegio tiene una clase especial para los recién llegados que tienen más de 6 años y que no dominan el idioma holandés. Ellos reciben clase de varias asignaturas pero está todo focalizado para el aprendizaje del holandés. Cuando su nivel sea adecuado se mueven a su clase regular. Para nosotros es importante que interactúen con los compañeros de la clase en la que se van a incorporar y por eso la clase de gimnasia y el momento del almuerzo la hacen con estos compañeros. Normalmente después de un año pasan a la clase normal con el resto de los estudiantes y si siguen teniendo alguna dificultad reciben clases extra de un profesor” (D4).

Durante el último año de primaria, como hemos tratado en otro apartado, según los resultados que se consigue en el Cito test, la escuela direcciona a las familias para la elección del tipo de escuela secundaria. La diferencia entre los

distintos institutos es muy marcada y no se puede pasar de un tipo de instituto a otro. Fue interesante lo que nos contó un profesor de secundaria sobre el sistema de evaluación. *“Antes era determinante el Cito test para la elección de la escuela secundaria pero en los últimos años el sistema está cambiando porque las familias acomodadas hacían entrenar a los hijos con los ejercicios de los cito test, con lo que lograban resultados mayores a sus capacidades. Ahora el test se hace cuando ya se ha elegido la secundaria y ha dejado de ser determinante. Sigue siendo la indicación de la escuela fundamental para acceder al tipo de secundaria, mientras las familias tienen un peso menor”* (D2).

Fue muy importante también escuchar la parte relativa a la introducción de los alumnos extranjeros en el aula cuando se trata de chicos que llegan después de la primaria. *“Un chico que por ejemplo llega a los 14 años no se le pone en el aula con los demás, sino en una clase con otros extranjeros donde estudia durante un año/año y medio el idioma holandés y si luego no tiene carencias en las distintas asignaturas se le pone en una secundaria, aunque es muy difícil que pueda acceder a un Gymnasium. Por eso muchas familias eligen escuelas internacionales, donde no existe el sistema de evaluación del Cito test y hay una sola tipología de escuela secundaria”* (D2).

Algunos tipos de inmigrantes no pueden acceder a ciertos institutos y de tal forma se crean las “white schools” cuando se habla de Gymnasium (VWO) o de institutos de HAVO mientras los que pertenecen a unas familias con un entorno cultural inferior acceden a escuelas de grado inferior que no permiten la admisión a la universidad y algunas se definen como “black schools”. Este profesor no considera el sistema escolar discriminante sino meritocrático porque *“si un estudiante tiene ganas y capacidades puede llegar a la universidad (20%) y los que no sacan buenas notas y no quieren estudiar acceden a un instituto profesional que te introduce antes al trabajo y nadie es*

criticado por esto, al contrario la mayoría de los estudiantes asiste a ese tipo de escuela con asignaturas muy prácticas (60%)” (D2).

Hay muchas escuelas primarias y las familias normalmente consiguen la escuela que eligen pero es verdad que se debería hacer más para una distribución equilibrada de alumnado extranjero.

El sistema escolar holandés no es democrático y no permite a todos el acceso a la universidad y esta característica penaliza especialmente a los estudiantes extranjeros que pueden presentar lagunas en el idioma o en determinadas asignaturas.

5.7.9. Relación con las familias y sus expectativas

Discutiendo de la relación con las familias casi todos los profesores están de acuerdo y dijeron que la comunicación no siempre era fácil. El docente de secundaria nos refirió que son pocos los momentos oficiales, dos o tres al año, y que se llama a los padres solo cuando se presenta algún problema y si todo va bien las familias no intervienen. *“Algunas familias no hablan bien el holandés y la comunicación ocurre en inglés” (D2).* De otra entrevista salió que muchas familias extranjeras no hablan holandés y que algunos profesores holandeses no hablan muy bien el inglés, con lo que se produce un gap en la comunicación. Cuando hablamos de la relación con las familias con otra profesora, ella dijo que *“participan mucho en las actividades, quieren participar en el proceso escolar pero la comunicación a veces es difícil porque no conocen el holandés. Comunico en inglés pero no siempre encuentro las palabras adecuadas porque mi inglés no es muy bueno y puede que no comunique todo lo que quiero decir o que haya malentendidos” (D5).*

Una directora nos informó que en cada grupo se elige a un representante de los padres y las familias pueden dirigirse a estos representantes para recibir cualquier tipo de información sobre las actividades, el proceso de aprendizaje

o si tienen que manifestar una queja. También en otra ocasión destacó que *“toda la información viene dada en holandés y recomiendo siempre a las familias aprender el idioma porque es una manera para los padres de integrarse. Por otro lado, aunque no conozcan la lengua, el hecho de estar en un entorno internacional las hace sentir a gusto y no incómodas porque comparten la misma situación”* (D4).

En cambio la profesora de italiano dijo que la relación con las familias italianas es menos formal que con las holandesas, *“quizás porque utilizamos el mismo idioma y tenemos un origen común. Con alguna familia tengo contactos también fuera del contexto escolar. Además las familias siguen mucho las actividades del centro y participan siempre con placer en lo que se organiza”* (D1).

Hablamos también de las expectativas que tienen las familias y en una entrevista salió que *“las familias quieren participar en el proceso escolar de los hijos, nos acompañan a museos, parques y viajes. Tienen muchas expectativas para sus hijos y quieren que la escuela prepare para la vida. Quieren que sus hijos no se sientan diferentes y que consigan los mismos objetivos que los compañeros holandeses”* (D3).

Una directora refiere que *“las familias participan mucho en las actividades de la escuela como por ejemplo el día del super héroe o el día de la lectura con todos los alumnos en pijama o aún durante las excursiones”* (D4).

Por lo que se refiere a las expectativas la directora nota que *“muchas familias tienen expectativas muy altas para sus hijos pero lo que subrayo siempre es que si el hijo no va a la universidad no tienen que considerarlo un problema. No es una tragedia y hay muchas posibilidades de encontrar trabajo también con otro tipo de estudios. No sé si depende de su cultura o de escasas*

posibilidades de encontrar un empleo en su país pero para los holandeses es normal no asistir a los estudios terciarios” (D4).

Como se puede notar es imprescindible el conocimiento del idioma para poder comunicarse y para integrarse. Por lo que se refiere a las expectativas, las familias notan que este sistema puede penalizar a los hijos y además están acostumbradas a un sistema más democrático, en el que se ofrecen iguales oportunidades a todos y sucesivamente habrá una selectividad natural, mientras desde el punto de vista del profesorado holandés, los que tienen las capacidades siguen hasta la universidad y los demás asistirán a Institutos que no son considerados inferiores y el hecho de no ir a la universidad no es visto de manera negativa. En realidad, desde nuestro punto de vista, no depende sólo de las capacidades sino de las oportunidades y del “capital cultural” (Bourdieu, 1989) con el que parte cada uno, o sea el conjunto de formas de conocimiento, educación, habilidades, y ventajas que tiene una persona y que le dan un estatus más alto dentro de la sociedad. En principio, son los padres quienes proveen al hijo de cierto capital cultural, transmitiéndole actitudes y conocimiento necesarios para desarrollarse en el sistema educativo actual. Es lo que diferencia a una sociedad de otras, en ella se encuentran las características que comparten los miembros de dicha sociedad, tradiciones, formas de gobierno, distintas religiones, etc. Y el cual se adquiere y se refleja en el seno familiar y se refuerza en las escuelas y situaciones de vida diaria.

5.7.10. Posibles vías de mejora

Para terminar las entrevistas preguntamos al profesorado: ¿qué cree usted que puede hacerse para mejorar la situación educativa de estos alumnos?

En general destacó que el sistema escolar podría hacer más para la integración de estos alumnos, que juega un papel importante el uso de la lengua materna.

Analizando las entrevistas no aparece la demanda de formación, ya que como dijo una profesora “*depende todo de como es la persona, si tiene empatía, si sabe escuchar a los alumnos y sabe ser flexible*” (D1). Una razón que motiva que el profesorado participante en las entrevistas no demande con demasiada fuerza mayor formación en sus respuestas en una pregunta incluida en la entrevista, en la que, preguntábamos si habían recibido alguna formación sobre la diversidad cultural y si creían que debería priorizarse la formación sobre este tema.

Casi todos los docentes no creen que sea necesario dar prioridad a esta formación, dado que parecen no considerarla útil para resolver sus problemas diarios, especialmente los relacionados con la lengua de estos alumnos. Una profesora dijo que “*el enfoque intercultural hay que utilizarlo solo en caso de alumnado extranjero*” (D1), así que vuelve la idea de asociar la diversidad cultural solo a la presencia de extranjeros, sin considerar que todos somos diferentes prescindiendo de la nacionalidad, la etnia o las creencias religiosas. Durante las entrevistas algunos profesores realizaron propuestas y algunas de las cuales pueden ser de gran interés. La reclamación más frecuente que se hizo es sobre el idioma. Una docente piensa que “*el sistema escolar no hace mucho para los alumnos que son de otros orígenes y que hablan otros idiomas y debería prestar más atención a este tipo de alumnos, por ejemplo debería contratar a docentes nativos de otras nacionalidades. Yo soy la primera inmigrante, porque vengo de Yugoslavia y sé que importancia tiene la integración. Sé que significa sentirse un pez fuera del agua y la importancia de encontrar por lo menos a una persona que no te haga sentir distinto*” (D5). Se subrayó la importancia de la enseñanza de la lengua de origen tanto por el tema de la identidad porque de esta manera los alumnos no renuncian a una parte de sí, como por los beneficios cognitivos que esta puede aportar en el aprendizaje del idioma de la sociedad de acogida.

La directora de un colegio piensa en hacer una página web del centro en inglés también, durante las jornadas informativas presentar la escuela en la doble lengua, para que las familias extranjeras puedan enterarse de lo que ofrece la escuela y contratar a docentes bilingües para que puedan ayudar a los alumnos extranjeros a desarrollar su autoestima y a concederle confianza en el aprendizaje. Ella dice: *“hay mucho que hacer y muchas cosas que mejorar. Pienso que hay que eliminar algunos prejuicios y estereotipos por parte de la escuela y también de las familias”* (D3).

Una profesora va más allá de lo inmediato y comienza por reclamar un debate en el seno de la comunidad educativa para decidir la respuesta que debe darse a los nuevos retos que plantea la inmigración. Este debate debería, según la profesora entrevistada, plantearse desde el gobierno y servir para desarrollar diversas medidas.

Uno de los problemas que hemos visto haciendo las entrevistas es el de la segregación, todavía presente en todo el país. Una profesora que hemos entrevistado ha declarado la importancia de alguna intervención para hacer posible la integración en la escuela y tiene que convertirse en una prioridad porque en caso contrario la segregación seguirá. La profesora dice también que estas etiquetas “black” y “white” pueden impactar de manera negativa sobre los alumnos y perpetuar los estereotipos y prejuicios sobre las minorías étnicas. Nos refirió que en 2015 la escuela participó a una campaña porque el número de estudiantes era muy bajo y estaba a punto de cerrar. Esta iniciativa fue organizada por el director y fue apoyada por las familias y los profesores. Los alumnos desfilaron por las calles de Amsterdam con una camiseta que ponía “Is this white enough for you?” y detrás estaba escrito “Integration is every child’s right”. La polémica sobre esta campaña se refiere a las etiquetas blancas y negras pero lo hicieron para crear un debate y provocar una reacción. “Los niños holandeses y los extranjeros tienen que aprender juntos y crecer

juntos porque hacen parte de la misma sociedad (*Ze moeten het straks samen doen, dus ook samen opgroeien*)”.

Aquí no se trata de diversidad sino de diferencia y el sistema escolar, diseñado para atender a una homogeneidad construida artificialmente, falta de herramientas que den respuesta a las disparidades a las que se refieren estos profesores. Sus palabras nos llevan a varios lugares comunes en el discurso del profesorado. Por un lado, a la demanda de recursos materiales, humanos y de formación para poder ofrecer una atención adecuada a la diversidad (planteada en términos de diferencia). Por otro, es precisamente esta noción de “atención específica a la diversidad” lo que descompensa la construcción de una escuela heterogénea, flexible, inclusiva y adaptada a toda su población.

5.8. Grupo de discusión

Nuestro estudio quiso involucrar también a los alumnos y con ellos decidimos hacer un grupo de discusión. Como ya hemos explicado en otro apartado, esta técnica nos pareció la más adecuada porque se trataba de niños de escuela primaria y de esta manera nos ayudó a que participaran de forma activa sin cohibiciones. El objetivo era conocer la percepción de los alumnos con respecto a la escuela, a los profesores, sus relaciones con los compañeros en el aula y fuera, la identidad cultural y la visión que tienen de su propio futuro. Realizamos dos grupos de discusión: uno con un grupo de 6 niños, hijos de parejas españolas que han nacido y vivido en la ciudad de Leiden de una edad entre 7 y 8 años. El otro grupo estaba conformado de 5 niños italianos de 5-6 años de edad que han nacido y que viven en Ámsterdam. Llevamos a cabo el trabajo con los niños españoles durante un sábado después de la clase de español que tienen privadamente como actividad extraescolar. Los niños van a escuelas distintas y se ven juntos sólo ese día. Lo mismo pasó en Ámsterdam donde una madre italiana nos dio la posibilidad de charlar con unos niños que

acuden a clase de italiano en un centro privado los miércoles. Se estructuró de la siguiente manera:

EDAD	PERSONAS SELECCIONADAS
	(Se trata de nombres ficticios para proteger el anonimato)
7	Inés
7	Sergio
7	Marta
8	Olivia
8	Carmen
8	Manuel

EDAD	PERSONAS SELECCIONADAS
	(Se trata de nombres ficticios para proteger el anonimato)
5	Eleonora
5	Tito
5	Livia
6	Ilenia
6	Sergio

Cronograma de actividades

ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
Presentación	<p><u>Objetivo de la actividad:</u></p> <p>Hacerles saber que están siendo parte de una investigación y que su participación es valiosa.</p> <p><u>Participantes:</u></p> <p>Pedirles que anoten sus nombres, o como les gusta que les digan, en fichas del color que más les guste, para utilizarlas como sus identificaciones.</p>
Explicación de la actividad	<p>Toda la sesión será grabada para poder recopilar toda la información necesaria, ya que no se harán preguntas escritas, sino que solamente en conversación y ellos tendrán conocimiento de esto.</p> <p>Se utilizará una pelota para darles la palabra a los niños y que de esta manera se respeten entre sí, y así hacer más dinámica la actividad; preguntarles en donde desean sentarse para realizar la actividad (en sus escritorios, en el suelo, etc.).</p>
Rompiendo del hielo	<p>Para generar empatía se les formularan preguntas básicas a cerca de ellos.</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo les gusta que los llamen? 2. ¿Cuántos años tienen? 3. ¿A qué escuela vais?
Preguntas	<ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Os gusta ir al colegio? 2) ¿La mayoría de vuestros amigos del colegio son españoles, holandeses o de otro país? ¿Y vuestros amigos de fuera del colegio? 3) ¿Cómo habláis en el colegio? ¿Y en casa? 4) ¿Hay muchos niños de otros países en vuestra clase o en vuestro colegio? ¿Que os parece que haya niños de otros países/culturas? ¿Os gusta? 5) ¿Vais a los cumpleaños u otras fiestas que se organizan? 6) ¿Qué actividades os gusta más en clase y porqué? ¿Se ha hecho alguna actividad en clase sobre vuestra cultura o alguna fiesta con comida, canciones, trajes típicos de España? 7) ¿Son simpáticos los profesores? ¿Ayudan a todos? ¿Tratan a todos de la misma manera? 8) ¿Entendéis siempre lo que dicen? ¿Si no entendéis alguna palabra en holandés os la repiten/ explican? 9) ¿Hay algún compañero que tiene dificultades? ¿O hay algún compañero que trata mal o insulta a otros niños por ser extranjeros? 10) ¿Os sentís diferentes porqué sois de otro país?

	<p>11) ¿Os gusta más la cultura española o la holandesa? ¿Qué os gusta de la española? ¿Y de la holandesa? ¿Os sentís más holandeses o más españoles?</p> <p>12) ¿Os gustaría volver a España o preferís vivir aquí?</p> <p>13) ¿Qué os gustaría estudiar cuando seáis mayores y terminéis la escuela?</p>
Conclusión	Se canta una canción y se les regala unos colores en forma de agradecimiento por su participación en la actividad

El investigador trató de favorecer la diversidad de opiniones en el grupo y fue indispensable utilizar unas habilidades comunicativas como: saber escuchar, observar, entender claramente (tanto las señales verbales como no verbales), tener capacidad de interpretación, así como manejo del grupo, control eficiente del tiempo y asertividad, establecer empatía con los niños.

Fue importante generar una dinámica de grupo, planteando preguntas y favoreciendo un ambiente en el que los componentes del grupo interactúasen, reaccionaran, dieran respuestas, preguntaran, discutieran, etc. Ahora bien, el investigador trata de no ser la figura central en el grupo sino que plantea preguntas sólo con el fin de hacer que surja el intercambio de opiniones.

El análisis de la información recogida se llevó a cabo del siguiente modo: tras la transcripción del contenido de cada grabación se procedió a la codificación y salió un número de categorías obtenidas a partir de lo que dijeron los niños: 1) el placer de ir a la escuela, 2) las amistades dentro y fuera del aula, 3) los profesores, 4) el idioma holandés, 5) la identidad cultural, 6) la visión de su futuro. Lo que emerge entre los dos grupos de discusión es muy parecido a nivel de contenido, por lo tanto se tratará conjuntamente.

- 1) A todos los niños les gusta ir al colegio, sobre todo a los pequeños porque juegan con los compañeros. Tanto los alumnos italianos como los alumnos españoles prefieren la clase de italiano o español porque se va sólo una hora y es muy interactiva. Todos tienen amigos en el colegio y fuera del colegio y no importa la nacionalidad. Olivia nos cuenta: *“la abuela de mi compañera italiana le contó a ella que hay una ciudad que se cubrió de lava por la explosión de un volcán...y yo quiero ir a Italia para ver”*. Algunos niños van a judo o a jugar a fútbol el sábado y las niñas a los “playground” del barrio o a clase de baile.
- 2) Tienen amigos de varias nacionalidades incluso holandeses que aprecian mucho por ejemplo ir a comer a casa de los alumnos italianos. El miércoles es el día en el que salen a las 12.30 del cole y a veces se invitan a los compañeros a casa para almorzar juntos y luego jugar. Todos los niños no manifiestan ninguna diferencia por ser de otro país, la percepción es que no les importa la nacionalidad y tampoco es un problema el idioma. Han aprendido holandés, algunos lo hablan mejor que otros pero no parece que alguien sea excluido o que se sienta distinto. Todos son invitados a las fiestas de cumpleaños de los compañeros holandeses y un niño (Sergio) afirma: *“nos divertimos mucho. Recibimos regalitos y cantamos Lang za ze leven...”*.
- 3) También por lo que se refiere a los profesores todos están de acuerdo en que son muy amables, que no gritan, que ayudan a todos. Si no entienden algo repiten, explican mil veces y escuchan a todos. Sólo un niño italiano (Tito) lamenta una experiencia desagradable con la profesora que tenía el año anterior. Ahora tiene 5 años y la profesora es muy simpática pero la que tenía antes era diferente: *“me decía que no sabía hablar y nunca sonreía”*. Se notaba que todavía le resultaba traumático recordar ese episodio porque manifestaba incomodidad. De hecho fue el único que dijo que aprender holandés no es fácil, a lo mejor

porque la profesora le quitó un poco de seguridad y le desanimó con esos comentarios.

- 4) El resto de los estudiantes afirmaron que hablan holandés, algunos no entienden todo pero no lo viven como un problema, uno (Manuel) dijo: *“cuando no comprendo algo miro lo que hacen mis compañeros”*.
- 5) Aunque la percepción general fue de que están disfrutando esta experiencia fuera de su país y que todos se sienten a gusto, cuando se trató el tema de la identidad cultural y de la preferencia entre Países Bajos y España/Italia ninguno dudó en responder que no se sienten holandeses y que les gusta más estar en España o Italia. Las razones son principalmente conectadas a las familias, *“Me gusta más España, me gusta cuando voy allí porque está mi abuela”* (Carmen), *“Me gusta estar con los primos, los tíos, los abuelos”* (Livia), *“me gusta Italia porque juego mucho con mis primos. Hace calor y voy a la playa”* (Eleonora). Una alumna dice también que prefiere cuando durante el verano va a la escuela en España y tiene a muchos amigos allí. Todos quieren volver a España o Italia, *“Quiero volver a Italia, mis padres también”* (Ilenia), *“quiero volver a España, estoy segura de que mis padres quieren volver allí”* (Inés). Probablemente la familia tuvo alguna influencia en estas afirmaciones porque los hijos subrayan las ganas de los padres en volver a su país. Entre todos los alumnos sólo una afirma en cambio: *“he vivido siempre aquí y tengo a mis amigos, voy al parque, a clase de baile y me gusta estar en Leiden”* (Olivia).
- 6) Ninguno de los estudiantes tiene las ideas claras de su futuro, de como se ve y que quiere hacer, solo una niña dijo: *“quería ser médico, veterinaria pero ahora no lo sé”* (Olivia). Son muy pequeños y es pronto para pensar en el futuro, se les notaba que tenían muchas ganas de jugar y se les vio a todos muy contentos.

Fue interesante el uso del grupo de discusión para recoger más información en poco tiempo. A veces los niños se iban por las ramas hablando de otras cosas pero la investigadora intentó llevar la discusión al tema en cuestión. La formación del grupo puede resultar complicada porque por ejemplo había un niño que perdía a menudo la concentración y tenía que hacer otras cosas, jugar, entretenerse de alguna manera, así que no fue fácil mantener el grupo atento sin distracciones, quizás se necesitaban más personas adultas para trabajar con grupos de niños de esa edad. Por esa razón no duró mucho el estudio, alrededor de 30 minutos y por lo tanto no se pudo profundizar mucho en algunos momentos.

5.9. Triangulación de los resultados conseguidos con los participantes: familias, profesorado, alumnado

Lo que se puede deducir de este trabajo es que el problema principal tanto desde el punto de vista de las familias como del profesorado es el aprendizaje del holandés, la dificultad en aprender este idioma tan distinto para los italianos y españoles. Es fundamental conocer el idioma para comunicar con los compañeros, los profesores y las familias y es importante para integrarse. También es fundamental para acceder a determinados institutos de escuela secundaria, sobre todo a aquellos que conducen a la formación universitaria. Solo los niños con los que hicimos el grupo de discusión no lo viven como un problema porque son pequeños y encuentran siempre una manera para comunicar, tienen muchos recursos y lo que les importa es jugar con todos, sin ninguna distinción, aunque uno nos habló de la dificultad que encontró en aprenderlo.

La falta de vocabulario, el distinto nivel que los compañeros nativos influyen en el rendimiento y en el resultado del Cito test. Es una visión compartida tanto por los centros que por las familias.

Los profesores reconocen que este tipo de evaluación basado en el Cito test no es adecuado para todos los alumnos y se debería cambiar. Los exámenes están pensados para una población monolingüe y a menudo no reflejan el lenguaje que los alumnos bilingües conocen. Además los exámenes no incluyen actividades, palabras o conceptos que pertenecen a los dos mundos de los estudiantes bilingües y, por lo tanto, se deberían realizar algunos ajustes. Tanto las familias como los profesores reconocen que los métodos de enseñanza utilizados no dan importancia a la lengua de origen, hay una rigidez donde lo más importante es centrarse en la enseñanza del idioma local sin tener en consideración la diversidad de estos estudiantes bilingües. Ambos insisten en el que se debería tener más cuidado de las diversidades culturales y falta una atención a la lengua y cultura de origen y por consiguiente, docentes nativos. A este propósito es muy interesante el tema de la identidad. Aparte de los italianos que asisten a una escuela donde se da clase de italiano y donde se ven reconocidas las dos lenguas, con lo cual piensan tener una doble identidad, los demás están inmersos en un sistema en el que no se enseña la lengua de origen. Es un sistema asimilacionista donde la única cultura que tiene importancia es la holandesa y donde tienen que renunciar a parte de sí para sentirse aceptados en la sociedad de acogida, no se valora para nada la cultura de origen. Es verdad que se les ofrece clases extra de holandés pero siempre con el propósito de la asimilación, es un sistema compensatorio y estamos lejos de la interculturalidad.

El conocimiento del holandés representa un problema también en las relaciones entre el centro y las familias y en la participación eficaz de las familias en el proceso escolar de los hijos. Los padres y madres intentan ser participativos, están disponibles, ofrecen ayuda y se preocupan frecuentemente por sus hijos e hijas. Casi todas las familias se sienten parte del proceso escolar de los hijos y la escuela involucra mucho a los padres pero en algunos casos la lengua holandesa representa un obstáculo para la

participación de las familias en el proceso escolar de los hijos y en las actividades que se llevan a cabo en la escuela. A veces hay un problema de comunicación entre los centros y los padres. Y es por eso también que las familias tienen miedo que no puedan conseguir resultados buenos y acceder a la universidad.

La lengua representa una barrera también entre las familias, los padres italianos y españoles con dificultad tienen relaciones de amistad con los holandeses, poniendo en marcha algunos prejuicios, como se puede notar en las entrevistas. Hay de alguna manera una forma estereotipada en las relaciones y algunos aspectos culturales que influyen en los tratos entre las personas.

Además es curioso que tanto algunas familias como unos docentes perciben una cierta proximidad entre la cultura italiana/española y la holandesa en comparación con otras culturas, por ejemplo de los que profesan el Islam. Los docentes subrayan la importancia del contexto social, de la cultura de la cual se forma parte. Varias veces detectan la distancia cultural de los turcos y marroquíes que manifiestan más dificultades en el proceso de integración que los de Sur Europa. De las entrevistas destaca que una madre no se siente objeto de las políticas de integración, quizás porque siente que pertenece a una cultura más “asimilable” o más próxima culturalmente que la árabe y un profesor insiste en la distancia entre holandeses y musulmanes.

En la primera parte de nuestro trabajo analizamos también “la capacidad de acogida” que cada sociedad posee en relación con los flujos migratorios. Según Sartori (2001) esta capacidad depende no sólo de las afinidades culturales, lingüísticas o religiosas existentes entre la población receptora y la inmigrante, sino también de factores como la composición demográfica, el nivel de riqueza, estructura del mercado de trabajo, el nivel de cualificación de los inmigrantes, etc.

La llegada masiva de inmigrantes con formas religiosas y actitudes culturales difícilmente compatibles con las occidentales representan un riesgo para las sociedades ricas occidentales. Para que una sociedad abierta sobreviva es necesario que la inclusión de nuevos ciudadanos se realice dentro de los límites que marca el pluralismo. Hay seres humanos que a priori resultan no sólo inasimilables, sino incompatibles con nuestras convicciones más profundas por el hecho de profesar un determinado credo religioso o pertenecer a un determinado grupo étnico. Así se pasa desde el diferencialismo cultural, núcleo teórico del mensaje del nuevo racismo emergente, a la justificación de discriminaciones inaceptables en su status jurídico y político.

Esta teoría se aplica perfectamente en el caso de nuestra investigación donde se detectan varios grados de discriminación según el grupo étnico. Los turcos y marroquíes parecen inasimilables porque se consideran muy distintos culturalmente y los europeos del sur son considerados asimilables culturalmente pero la lengua representa la barrera principal para la integración, entendida como asimilación.

¿Podría considerarse racismo elegante? Podemos aplicar la teoría que hemos expuesto en el marco teórico cuando analizamos este nuevo racismo cuya sutil jerarquía parte de la adquisición de ciertas destrezas culturales distintivas. En nuestro caso puede ser identificada con el dominio de la lengua como puede comprobarse en las prácticas cotidianas y en el contexto escolar, donde el acento dentro de una misma lengua puede alzarse como una verdadera barrera social. Este racismo se mueve en el marco del establecimiento de una jerarquía inventada e inexistente, que recubre todas las formas de intolerancia, de discriminación-explotación y de rechazo del otro. Es necesario estar alerta para detectar todas estas complicadas y sutiles formas de racismo.

Los alumnos de nuestro estudio siguen sintiéndose españoles o italianos, quieren volver a su país, no se encuentran mal en Países Bajos pero quizás perciben las emociones de las familias sobre el tema de la integración.

A este propósito hay que hacer una comparación entre las familias de Ámsterdam y las de Leiden. Las que viven en Amsterdam la consideran una experiencia temporal y no invierten tiempo y esfuerzo ni siquiera en el aprendizaje del idioma, mientras las de Leiden quieren quedarse y piensan que les ofrecen un futuro mejor a sus hijos en Países Bajos. Se ha comprobado que hay una relación entre la integración y las intenciones de establecerse en la sociedad de acogida y se nota que las personas más integradas son las que deciden quedarse en el país receptor. Ésta es una razón que les permite tener una visión distinta de los holandeses. Como la integración es un proceso recíproco, las familias italianas y españolas que viven en Ámsterdam tienen una visión diferente de los holandeses. Piensan que son fríos, racistas y que no acogen, pero también es verdad que ellos no hacen ningún esfuerzo hacia ellos.

La visión de las familias de Leiden es mejor, se necesita más tiempo para integrarse pero piensan que los holandeses son muy cordiales y si se demuestra cuanto vale una persona, lo aprecian. También su percepción del sistema escolar, de la atención educativa que reciben los hijos, su grado de integración es distinto que en lo que salió en las entrevistas a las familias de Amsterdam. Cabe resaltar que se proyectan algunos estereotipos tanto de una que de otra parte y esto limita la verdadera integración en la sociedad holandesa.

Del estudio realizado destaca también que por un lado las familias tienen unas expectativas altas para sus hijos. Tienen un nivel de instrucción alto y quieren que sus hijos consigan una formación universitaria. Por otro lado, los centros notan estas expectativas y no las comprenden porque piensan que no es tan importante ir a la universidad. No todos tienen las competencias y las capacidades para recibir una formación terciaria y no hay ningún problema

porque es fácil encontrar un trabajo. Esta visión no es compartida por las familias españolas e italianas, que entienden la formación superior como herramienta básica y requisito imprescindible para tener la posibilidad de lograr un buen empleo y según nuestro punto de vista no se trata solo de capacidades, sino también de “capital cultural”.

En cuanto a la formación, pese a la presencia de muchos estudiantes extranjeros (recordamos aquí el concepto de super diversidad con el Crull describe ciudades como *Ámsterdam*), el profesorado no ha recibido ninguna formación específica para trabajar la diversidad cultural. Sin embargo, del estudio se desprende que tanto los niños que han participado en el grupo de discusión como las familias están en general satisfechos con la atención educativa que reciben en el centro, aunque un niño lamenta la falta de empatía de una profesora, el primer año él no se sentía entendido y acogido.

Entre las estrategias utilizadas por los docentes resaltan el aprendizaje cooperativo, el trabajo en grupos mixtos de edad y los trabajos interdisciplinarios. Como medidas del centro, en cambio, destaca el apoyo lingüístico y la presencia de psicólogos o logopedas.

Entre las propuestas para mejorar la situación destacan la existencia de más momentos para la socialización entre las familias, se deberían escuchar más las necesidades del alumnado y se debería tener en cuenta la diversidad de los estudiantes bilingües. Se propone además una intervención por parte del gobierno por una mejor distribución del alumnado inmigrante en las escuelas para reducir y eliminar la segregación y por lo tanto para evitar el uso de etiquetas “black” y “white”.

El enfoque intercultural es una práctica en manos de escuelas específicas y no responde a las exigencias de una sociedad tan compleja en la que vivimos y donde se necesita otro tipo de enseñanza. Además algunos docentes piensan que la educación intercultural no es necesaria en todas las escuelas sino sólo en las que tienen un elevado número de estudiantes de origen extranjero. Se

insiste en que la opción intercultural no corresponde únicamente a unos programas específicos para ciertos alumnos aislados sino a una educación para todos y en particular para los niños no minoritarios (los autóctonos) en una reciprocidad de culturas. Se trata pues de una educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural más que una educación para los que son culturalmente diferentes.

La principal dificultad en la integración de los inmigrantes es aunar su propia identidad cultural y la integración en la sociedad mayoritaria. La solución sería un equilibrio entre conservar unas raíces e insertarse en la sociedad, renunciando para ello a ciertas características personales no esenciales. Y no se trata de un proceso unilateral, que concierna exclusiva o principalmente a la población inmigrante. Una integración acertada es un proceso de doble vía que implica la adaptación mutua de los migrantes y de la sociedad receptora, así como una igualdad de derechos y obligaciones. Es un proceso recíproco, interdependiente. Es decir, la aceptación, por parte de la sociedad de acogida, y la adaptación por parte del migrante. Ambos hechos no se producen automáticamente ni son estáticos.

5.10. Comparación con otros estudios

¿Cuáles son los resultados de investigación en el terreno de los estudios sobre los mismos asuntos? Desafortunadamente no hemos encontrado muchas investigaciones sobre estos tipos de extranjeros, la mayoría se refiere a turcos y marroquíes, pero gracias al Colectivo Ioé²³ pudimos conseguir un informe de 1984 sobre “El papel de la escuela en la configuración de la identidad

²³ Equipo de investigación social formado por Walter Actis, Miguel Ángel de Prada y Carlos Pereda. Se fundó en 1982 y cesó su actividad empresarial en 2014; actualmente desarrolla su actividad en el seno del Grupo Cooperativo Tangente (Madrid).

cultural de los emigrantes españoles en Suiza y Holanda” y esta formaba parte de un trabajo más amplio de 1989 y que lleva el título “Los hijos de los emigrantes: estudio sobre la identidad de la segunda generación de emigrantes españoles en Suiza y Holanda”.

Comentaremos en este apartado algunos resultados encontrados del informe de 1984 que es parte de la investigación completa de 1989 sobre temas similares, para dotar de un fondo más amplio a nuestra propia investigación y para buscar analogías y diferencias entre los resultados. El trabajo de 1989 ha formado parte de un vasto programa de investigación coordinado desde el punto de vista científico por la Fundación Europea de la Ciencia. En 1977 la Fundación encomendó a un equipo la tarea de determinar los campos de investigación más urgentes para Europa en el área de las ciencias sociales. Por parte de España se creó un equipo formado de 5 sociólogos que elaboró un amplio programa de investigación sobre la problemática de la segunda generación de emigrantes españoles en Suiza y Países Bajos. El proceso de investigación se fue desarrollando entre 1981 y 1986 llegando a redactar numerosos informes parciales, pero sin llegar a rematar, de forma satisfactoria, el conjunto del programa previsto.

Resulta interesante realizar un análisis comparativo entre los resultados del informe y de la investigación con la presente tesis. Se trató en los dos casos de una investigación cualitativa utilizando como instrumentos el grupo de discusión, entrevistas abiertas e historias de familia. Es interesante notar las diferencias entre la situación actual y, conociendo la realidad de los años 80, la experiencia del pasado.

La investigación llevada a cabo en ese periodo se centraba en una determinación precisa de problemática educativo-escolar como instancia configuradora de la identidad cultural de los emigrantes en Países Bajos. La primera diferencia que destaca es que en esa época Países Bajos era el país centroeuropeo con menos volumen de inmigrantes y quizás eso influyó en su

política más tolerante hacia los inmigrados, de hecho los inmigrantes poseían una cierta libertad de asociación, con la ayuda financiera estimable a través de la Fundación para Extranjeros o Stichting. Era también el periodo de los “guest workers”, por lo tanto había una política interesada al retorno de los emigrantes, de hecho de los 30 mil españoles residentes en 1970, se pasó a 30 mil en 1975 y a menos de 24 mil en 1980. Este proceso de retorno fue a veces favorecido por el gobierno holandés mediante la creación de trabajo en España, como ocurrió con “la Pequeña Holanda”, explotación agropecuaria establecida en la provincia de Huelva por emigrantes retornados de Países Bajos. Como se recoge en el informe, la mayor parte de los españoles que iban a Países Bajos en ese periodo, trabajaban como obreros en las grandes ciudades y la clase era medio baja, mientras hoy en día los inmigrantes españoles tienen un trabajo especializado y pertenecen a una clase social medio alta.

Otro elemento clave fue la puesta en marcha de escuelas o clases de preparación, de transición, que dio lugar a los ciclos paralelos de educación compensatoria, en favor de los niños emigrantes. Recordamos que son también los años en los que el gobierno había puesto en marcha la Educación de la Lengua y Cultura Propias. Hay que decir que este sistema no siempre favoreció ni a la mejor escolarización ni a una integración más armoniosa en la escuela. Por otra parte, la influencia de la escuela, donde el español no era lengua de trabajo ni siquiera de estudio, limitó su uso al ámbito familiar, lo que terminó por empobrecer su dominio, en beneficio de la lengua escolar y de comunicación con sus amigos. Es esta situación la que provoca la necesidad de clases complementarias de lengua y cultura españolas. Fueron las propias organizaciones que establecieron las primeras bases de la escuela española en los diferentes países. Cuando el Estado español creó el primer organismo oficial para atender la demanda de escuelas entre las comunidades emigrantes, en la mayoría de estos países existían ya las escuelas, aunque de forma

precaria, con escasos medios y de forma casi privada, donde decenas de maestros españoles, bajo el impulso, en muchos casos de las Misiones Católicas, impartían clases complementarias de lengua española, empleados oficialmente por el Gobierno holandés. Por lo tanto, los profesores en Países Bajos estaban sostenidos financieramente por los propios gobiernos, lo que no sucedía en otros países, donde la enseñanza estaba sostenida totalmente por España.

Las Asociaciones de Padres de Familia, surgidas algunas de la evolución en el seno de los mismos centros españoles, como parte independiente de los mismos, y otras nacidas alrededor de los primeros maestros españoles, salen a la luz con un objetivo muy concreto: la defensa de la cultura española, amenazada por la cultura dominante, y más concretamente, la defensa, creación, mantenimiento y consolidación de las clases de lengua española, en favor de los niños y jóvenes de la segunda generación, desde una óptica de temporalidad de la estancia en el extranjero. En Países Bajos el principal bloque de Asociaciones de Padres estaba constituido por la C.A.P.F.E.H. (Confederación de Asociaciones de Padres de Familias Españolas en Holanda) que agrupaba a 35 asociaciones. Al comienzo, con una perspectiva de retorno inmediata, los esfuerzos se centraron en las clases complementarias de lengua y cultura española; para ello, los propios padres tuvieron que acomodar locales, exigir profesores y material escolar a la administración española, etc...

Durante los años 70 el planteamiento de las Asociaciones de Padres era nacional-populista: pretendían afianzar en Países Bajos una escuela paralela española a fin de preparar el retorno de sus familias y la reintegración de sus hijos en la escuela española. Luego, con el pasar de los años, la creciente crisis económica en Europa y las posibilidades cada vez menores de ocupación laboral en España desaparecieron las perspectivas de regreso, lo que obligó a un cambio en la política educativa.

Ya en ese trabajo se habla de “la integración intercultural” que debe conllevar una nueva pedagogía y un nuevo modelo escolar (que integre armónicamente la escuela autóctona y la española). Las asociaciones eran conscientes de que el objetivo no era fácil ya que había que superar las actitudes racistas y xenófobas existentes, tanto dentro como fuera de la escuela, y tanto entre los autóctonos como entre los propios españoles:

para nosotros la llave del problema consiste en hacer un modelo de escuela que comprenda la diferencia entre su propio modelo sociocultural y relacional y el de los extranjeros, que tome conciencia de la riqueza de la diferencia, que la valore, que acepte la existencia del otro, que sustituya cualquier relación implícita o explícita unilateral (maestro/alumno, dominante/dominado) por una relación de intercambio y aprendizaje recíproco. En este sentido, la pedagogía intercultural es la que integra la diferencia en su proyecto pedagógico. Concretando estas demandas se exigirá del gobierno español una mejora de la gestión educativa (menos centralismo, modernización de los métodos, etc...) y del país receptor el respeto y el cultivo de las diferencias culturales dentro del marco común de una sociedad democrática y pluralista (Colectivo IOÉ, 1989, pp. 152-153).

Más que una referencia a políticas concretas sobre la emigración, el carácter cerrado se define en el orden horizontal de las relaciones como miedo a una pérdida. Muchas veces la pérdida aparece en el orden de lo económico (pérdida de status o de empleo por la competencia del extranjero): “estos extranjeros vienen a comerse nuestro pan”. Pero en un sentido más genérico aparece como una pérdida más sutil, que atañe al orden de la identidad. Miedo a lo heterogéneo que el extranjero aporta; en todo caso miedo a lo extraño y lo no experimentado.

Después, al disminuir las expectativas de retorno, la atención de las Asociaciones se dirigió también a la escuela autóctona donde los niños emigrantes encontraban graves problemas de adaptación. Los principales problemas escolares que afectaban a la segunda generación de emigrantes eran un poco diferentes que los que tienen hoy los estudiantes de las familias que hemos entrevistado. En resumen eran:

- Pocos niños españoles menores de 5 años en guarderías autóctonas a causa de los precios prohibitivos y esto dificultaba su primera integración lingüística y social;
- Las escasas guarderías españolas eran más asistenciales que pedagógicas, el personal no estaba especializado y, además, no estaban en línea con la integración social y lingüística del niño;
- durante la escolaridad obligatoria, el promedio de niños españoles con graves problemas para seguir la trayectoria escolar era desproporcionado: más de la mitad repetían algún curso y un porcentaje doble que los autóctonos era desviado hacia escuelas especiales;
- mientras cursaban estudios más del 70% de los jóvenes autóctonos entre 15 y 20 años, lo hacían menos del 40% de los españoles en ese mismo ciclo de edad. A su vez, de este último porcentaje, las tres cuartas partes seguían cursos de Formación Profesional.

Resulta sorprendente constatar que el sistema escolar holandés actual muestra todavía una notable rigidez para acomodarse a las minorías extranjeras a pesar del importante número de alumnos extranjeros presentes y se puede afirmar que la escuela aún sigue siendo asimilacionista, no intercultural. Las clases complementarias de lengua y cultura española ya no existen mientras antes llegaban al 50/60% de niños y jóvenes españoles emigrantes, pero tal como estaban organizadas, todo hacía pensar que se orientaban hacia el retorno del niño al sistema escolar español.

Tanto entre los emigrantes como entre la población autóctona, en especial entre el profesorado, faltaba y falta la necesaria sensibilización para valorar la realidad pluricultural de la escuela y faltaban y faltan procedimientos eficaces para la participación de los padres en el sistema escolar holandés. En el estudio no se daba importancia al problema del idioma holandés como elemento clave para la integración.

Además, actualmente muchos niños españoles con menos de 5 años acuden a la guardería, aunque a partir de 2018 se vuelve a pagar (mientras que antes era gratuita). Otra diferencia es que en aquella época eran trabajadores poco cualificados y con un bajo nivel sociocultural y ahora la mayoría de los entrevistados son expatriados, casi todos profesionales bien remunerados y con una formación universitaria.

“La enseñanza fomentará activar la aculturación de las minorías con los demás miembros de la sociedad holandesa, mediante, entre otras cosas, la enseñanza intercultural. Se entiende por aculturación un proceso bilateral o multilateral de conocerse, aceptarse y apreciarse mutuamente, abriéndose el uno a la cultura o a los elementos culturales del otro”. Esto es un trozo de la nueva Ley de Enseñanza de 1981 que entró en vigor durante el año escolar 1985-1986. Esta Ley preveía, entre otras cosas, una fusión de la escuela materna o preescolar y la primaria de forma que sólo existiría una única escuela para niños desde los 4 hasta los 12 años y que seguían un desarrollo ininterrumpido y otro punto de esta política tenía que ver con la enseñanza de la lengua y cultura propia de las minorías.

Citamos otro trozo:

El objetivo de la enseñanza del propio idioma y cultura, reside, entre otras cosas, en la contribución al desarrollo del concepto y la conciencia que tiene el alumno de sí mismo y a sustentar las posibilidades de mantener el contacto con los familiares, amigos y conocidos en el país de origen o en Países Bajos. La enseñanza del

propio idioma y cultura tendrá que integrarse en lo posible, en el programa general de estudios de la enseñanza.

Para la designación de los maestros nativos de las minorías regían las mismas normas que para el profesorado holandés y su posición jurídica se igualaba a la de su colega del país. Como hemos visto en la presente investigación, esta política ya no existe, se imparte solo la lengua holandesa y para los alumnos recién llegados están las clases puentes para que aprendan holandés y luego ponerlos en la clase con el resto de los compañeros. Se puede afirmar que la enseñanza se ha vuelto, junto con el desarrollo político y económico, de tipo asimilacionista. Probablemente la causa se puede encontrar en el aumento del número de inmigrantes y el miedo, por parte de los holandeses, a perder su propia identidad nacional (Greco & Goenechea Permisán, 2018)²⁴.

En las entrevistas a las familias del estudio anterior destaca también que las amistades tanto de los padres como de los hijos surgían casi siempre en los puntos de encuentro que son las Asociaciones de Padres de Alumnos, los Centros Españoles y las Misiones Católicas de Migrantes. Hoy algunas de estas Asociaciones no existen o han cambiado sus actividades. El objetivo principal no es de tipo educativo sino la atención y ayuda a españoles en situación de necesidad y de la tercera edad. Además de ofrecer ayuda y soluciones relacionadas con problemas laborales, jubilados y otras actividades relacionadas con su adaptación en Países Bajos o simplemente actividades culturales y recreativas. Una de estas Asociaciones es por ejemplo La Asociación Española de Profesionales en Holanda (AEPH), cuyo objetivo es promover e impulsar los contactos profesionales “networking”, entre personas y empresas que trabajan en Países Bajos y que tienen lazos con el mundo de habla española.

²⁴ Como hemos desarrollado en el artículo “La evolución de las políticas educativas de Países Bajos hacia los alumnos inmigrantes: del multiculturalismo al asimilacionismo”, publicado en RIEM, Revista Internacional de Estudios Migratorios, ISSN: 2173-1950, 2018, 8(1), 49-80.

Analizando los resultados del estudio anterior y comparando los datos conseguidos con los presentes resultados registrados, a distancia de 30 años se puede notar como hay algunas diferencias y muchas similitudes. En el grupo de discusión y en las entrevistas hechas en el pasado estudio, destaca que la identidad cultural de los padres, por contraposición a la de los hijos, era propiamente española y secundariamente emigrante. El progreso relativo que los emigrantes han experimentado en el sector económico jugaba con frecuencia un papel integrador (estaban mejor que antes), pero ello no impedía que tuviesen una viva conciencia de las calamidades y carencias que han sufrido, tanto en lo profesional como en lo cultural. Eran conscientes de que su existencia estaba marcada por un conjunto de condiciones adversas, carencias y frustraciones (duras condiciones de trabajo, baja cultura, discriminaciones y fracaso en la adaptación al país, nostalgia de España y permanente aplazamiento del retorno, etc...) que chocaban frontalmente con el ideal de realización propuesto por la ideología social dominante en el país receptor. España, la lengua, la identidad española, se referían al juego, a la diversión, a la amistad y a las relaciones de pareja. En oposición, Países Bajos estaban marcados por la frialdad en las relaciones y sobre todo la ausencia de comunicación y de intercambio entre ambos mundos. La piedra de toque era la discriminación.

Otros padres adoptaban un punto de vista transnacional y comenzaban por relativizar la discriminación. Era un hecho casual, de algunas personas con “mala conciencia”, no se podía afirmar que fuese un hecho generalizado (incluso se justificaban determinadas actitudes de holandeses aparentemente discriminatorias). Para estos padres, la conciencia de la identidad española se estaba debilitando, tanto en los padres como en los hijos, y tendían a adoptar una identidad indefinida o transnacional que permitía el intercambio entre las dos sociedades, sin excluir el retorno pero tampoco haciéndolo necesario. Había también padres que tenían un “doble vínculo”, es decir a la identidad

con los dos países. Los padres orientaban la educación de sus hijos en una doble dirección, o bien prepararlos para el retorno y readaptación en España, o bien adaptarlos definitivamente en las posibilidades de promoción del país receptor. Desde el primer punto de vista los padres se oponían al medio holandés, que sentían como algo contrario a lo propio, y se alían con lo español como sus legítimos representantes ante los hijos; desde el segundo punto de vista, los padres renunciaban a las propias aspiraciones (relacionadas al origen español) en favor de la promoción del hijo en un país más desarrollado.

Estos dos puntos de vista se encuentran también en la investigación actual y sobre todo en la visión distinta de las familias de Ámsterdam, que encarnan el primer punto de vista, y las familias de Leiden que abrazan el segundo punto de vista. De hecho una madre de Leiden afirma: *“nos quedamos aquí donde mi hijo nunca sabrá qué significa estar en paro”* (M2). Lo que emerge es que si se favorece el retorno, se impide la promoción de los hijos; si se apoya la promoción escolar-profesional, se renuncia al retorno. Por lo que se refiere al sistema escolar, la escuela holandesa era vista como moderna, más organizada y representaba el paradigma de la igualdad de oportunidades. No criticaban nada los padres, ya que dicho sistema representaba la posibilidad del ascenso social y además si se comparaba con el sistema español, éste se veía como un sistema retrogrado con maestros autoritarios y que pegaban a los niños. El maestro español que daba clase en Países Bajos, tuvo que sufrir un reciclaje en métodos democráticos de relación maestro/alumno.

Algunas familias lamentaban una cierta discriminación en el ámbito laboral, otras en el ámbito escolar. Ante todo estas personas fueron rechazadas por parte de la propia patria que no ofrecía oportunidades de trabajo, y luego se sintieron discriminados o no plenamente aceptados en igualdad de condiciones con los nativos en la sociedad de acogida.

Seguían teniendo el deseo y las expectativas del retorno y la voluntad de no integración en la sociedad de acogida. Es muy parecida a la situación de las familias que hemos entrevistado en Ámsterdam, con la diferencia que las familias del estudio anterior valoraban positivamente el sistema escolar y en particular la atención que se presta a los niños con dificultad de pronunciación y a los lentos. La escuela buscaba una cooperación valiosa con las familias y los padres recibían una sensibilización de la escuela hacia los problemas de un alumno pluricultural para evitar cualquier tipo de discriminación y una garantía mayor en el logro de sus aspiraciones de promoción social para los hijos y elevación de un status en la comunidad a través de la estima que les demuestran directores, profesores y otros padres por su preocupación y vigilancia de la actividad académica.

La Asociación de los Padres mediante una presencia activa y sus reivindicaciones escolares actuaba como mediadora entre la familia y la escuela y de forma inmediata estimulaba y apoyaba a los padres en su función educativa.

Analizando la relación entre el colectivo migrante español y el colectivo holandés domina un trato positivo para ambas partes gracias a un intercambio de valores y recursos para alcanzarlos. En las entrevistas que hemos realizado en el presente estudio destaca, en cambio, que esta relación no es tan positiva, una madre dice *“me siento transparente, intento saludar siempre a los otros padres pero muchos no me contestan”* (M7).

Otro elemento interesante que surge de la investigación anterior y que es muy similar a nuestros resultados es que las personas que han vivido más de 5-6 años en Países Bajos, se sienten más integrados en la sociedad holandesa, cosa que no sucede en los que han vivido allí menos años.

En la entrevista a los hijos destaca un modelo de los padres que son vistos como autoritarios y este modelo se vuelve obsoleto. Por una parte, en Países Bajos, es ridículo mostrarse así; por otro, el cambio que experimenta España,

hace quedar atrasada estas formas de actuar. Sus mismos hijos van haciendo cambiar a los adultos. Se puede decir que, comparados con sus padres, los hijos son como los holandeses, pero comparados con los holandeses son como los padres.

La integración tiene como meta el éxito escolar como una forma de exorcizar la discriminación. Siempre en ese estudio, cabe resaltar que hay una fuerte orientación hacia la promoción educativa y ocupacional que corresponde a las expectativas de los padres y de la sociedad de acogida, así como sigue siendo hoy.

Se hizo otro análisis con hijos de segunda generación entre 17 y 21 años que, por extracción de clase, tiende a adecuarse a los estudios profesionales de tipo medio y bajo, que buscan un empleo. Se eligió el grupo de discusión con algunos jóvenes en Holanda, con otros retornados y con algunos holandeses. El estudio estaba centrado en la estructura de los conflictos ligados a la integración y la marginación cultural y/o nacional.

Tanto el turco, como el español, el italiano, el holandés poseen esencialmente el mismo tipo de normas para la construcción de las imágenes nacionales y, por tanto, de la identidad cultural y/o nacional (Colectivo IOÉ, 1989). Esto es muy importante ya que hay muchos que piensan que los conflictos culturales en la emigración han de explicarse desde las peculiaridades culturales de los sujetos en conflicto. El disimular las propias marcas nacionales es lo específico de la integración (entendida como asimilación). Y ese disimulo es tan dramático como el del travestí. Intentar no ser español en Países Bajos es lo que se quiere conseguir, cosa muy difícil. Es esencial para el que se quiere integrar rechazar a la familia y a la comunidad española, y acusarla a su vez de racismo: son ellos que marcan a los holandeses de racismo y no lo contrario. La marginación y la integración (asimilación) son dos formas de exclusión. Aparecen como proyectos frustrados. La marginación implica el retorno, pero España parece que no les recibe con los brazos abiertos. El sentimiento de

exclusión se reproduce en España. Además la marginación reaviva la discriminación. La integración, en cambio supone un proyecto imposible porque la marca reaparece constantemente, y el proyecto de regeneración de los emigrantes lleva a renunciar a los beneficios psíquicos, económicos y sociales que el pertenecer a la comunidad emigrante comporta. Escoger uno u otro camino conlleva frustraciones, así que lo normal es que escojan los dos. Vuelve la relación del doble vínculo, tal como la explica Bateson (1976), que responde a una situación comunicacional en que el sujeto debe obedecer a mandatos contradictorios. La marginación es una forma de mandato previa a la elección voluntaria del sujeto. El emigrante tiene que marginarse, la elección por lo español es el correlato subjetivo de un mandato objetivo del contexto. Pensamos que ese mandato puede tener la siguiente forma: “todo el que no ha nacido en mi país es potencialmente un enemigo”. Tampoco la integración es posible, y parafraseando a Marx, diríamos que “los emigrantes no tienen patria”. Marginación e integración son las dos caras de una misma moneda, aunque ambas aparezcan contradictorias, uno se integra para conjurar la arbitrariedad del autóctono y se margina para significar su independencia con respecto a él (Colectivo IOÉ, 1984).

Las nuevas generaciones forman parte de ambos sistemas y se identifican parcialmente con los dos. De ahí que traten de crear una nueva cultura que les es propia que se define de manera constante, producto de complejas y flexibles transacciones, en permanente definición y evolución. La huida del hijo de emigrantes hacia la identidad nacional es necesaria como protección contra la discriminación y pertenecer a un grupo sirve como antídoto contra un bajo concepto de sí mismo.

La presente tesis no se focaliza sobre el problema de identidad mientras se nota que en los otros estudios no se habla de dificultad con el idioma holandés, sino de discriminación de clase porque los inmigrantes españoles pertenecen a la clase obrera. El idioma no es un problema porque la investigación se

centra en la segunda generación y por lo tanto manejan el idioma adquirido a la perfección, incluso mejor que el idioma materno. Además en esa época había unos programas de Educación bilingüe que ya no existen. Las graves deficiencias escolares de esta segunda generación, su escasa preparación profesional que no les permite acceder dignamente a un puesto de trabajo y su futuro nada claro hacen de estos jóvenes y niños uno de los problemas que más afecta a los gobiernos concernidos. Su futuro oscila entre quedarse en el país receptor, en el que muchos de ellos han nacido, o retornar al país de origen, en el que volverán a sentirse extranjeros.

Analizando las opiniones que tienen los holandeses de los españoles, nos detuvimos en la entrevista hecha a tres chicos holandeses (Colectivo IOÉ, 1989). En la conversación se manifestó claramente la corriente xenofóbica en algunos sectores. La definición de extranjero para estos chicos no se podía catalogar precisamente de “imparcial”, para ellos extranjero era sinónimo de amenaza, aunque no todos los extranjeros eran vistos así: los españoles, los italianos, los portugueses eran al mismo tiempo extranjeros y holandeses. Pero los turcos, los marroquíes y especialmente los jóvenes de Surinam, eran realmente los extranjeros. Lo que debían hacer los extranjeros era ser como un holandés; usaron las palabras integración y adaptación como rendición absoluta al estilo de vida de los holandeses, pero reconocían que era imposible. La presencia de mezquitas por ejemplo era un punto de referencia a este respecto: “...a no ser que se vean mezquitas en cualquier sitio, de tal manera que su cultura domina a la nuestra...”. Esta perspectiva sigue bastante presente en nuestro trabajo de campo, en particular en las entrevistas con el profesorado.

Las entrevistas muestran también una postura de aceptación cuando argumentan: “*la economía holandesa necesitó trabajadores y el Parlamento estaba de acuerdo, por lo tanto no es justo echarles en un período en que la economía va mal*” (Colectivo IOÉ, 1989, pp. 152-153). Las personas

entrevistadas mostraban un rechazo a la xenofobia, pero al mismo tiempo confesaban tener poco o ningún contacto con personas extranjeras. Entre un 25 y un 30% se mantenían a distancia de los extranjeros. Una porción más pequeña desarrollaba una ideología xenofóbica y la mayoría rechazaba la xenofobia y la discriminación y estaba dispuesta a aceptar a los trabajadores extranjeros bajo ciertas condiciones de adaptación a las leyes holandesas. En la presente tesis no hemos entrevistado a estudiantes holandeses, pero en las entrevistas al profesorado la visión que tienen de los españoles o italianos no es muy diferente. Hay una visión estereotipada, hay que aprender holandés y hay distancia entre las familias.

Un punto interesante que viene desarrollado en el estudio precedente es la salud mental de los inmigrantes españoles, elemento que falta en la presente investigación, pero me parece importante señalar. El estudio busca respuesta a estas dos preguntas principales:

¿Cuál es el estado de salud mental de los migrantes españoles masculinos comparado con los migrantes femeninos?

¿Cuál es la relación entre las condiciones sociológicas, unidas a la migración semi-permanente y la sintomatología psicológica de los migrantes?

Los instrumentos utilizados fueron principalmente las respuestas de las personas entrevistadas, que han sido ordenadas por medio de una serie de escalas psicológicas y sociológicas. Las variables psico- sociológicas, se han identificado a través de literatura y experiencias personales del autor, se han ordenado en un modelo teórico y probado a través de una hipótesis proveniente del modelo. Los resultados más relevantes son:

Las mujeres tienen una puntuación más desfavorable que los hombres en: depresión, preocupación por la salud, tensiones, lentitud y obsesión. Además el sexo, la edad y la duración de la permanencia en Países Bajos tiene alguna influencia, de hecho en los hombres parece ser que las siguientes condiciones sociales juegan un papel en los problemas de salud mental: una situación de

trabajo mala, una vida familiar mala y escasas posibilidades de retorno; en las mujeres el aislamiento social. Las posibilidades de comunicación se pueden mejorar, facilitando el aprendizaje del idioma, o las perspectivas laborales por medio de discriminación positiva, teniendo en cuenta que el porcentaje de desempleo entre los extranjeros es más alto que en los holandeses, o las perspectivas de retorno, mejorando las condiciones de las políticas de retorno. De las entrevistas se evidencia que las experiencias de discriminación han estado presentes en todos.

Lo que destaca en estos estudios es la urgencia de una educación intercultural, el reconocimiento y la valorización de la diversidad, la necesaria sensibilización para valorar la realidad pluricultural de la escuela y la importancia de la participación de los padres en el sistema escolar holandés. No pueden quedarse sin salir a la luz los escasos estudios científicos sobre inmigrantes españoles e italianos y en general sobre inmigración europea en Países Bajos.

Conclusiones

Podemos considerar como una realidad que todas las culturas, dentro de sus diferentes valores, capacidades o respuestas a la vida, se complementan, ratifican o corrigen, pues ninguna puede cubrir todas las posibilidades del ser humano (García & Goenechea, 2009). El intercambio entre las culturas es necesario e inevitable, es imprescindible reconocer la diversidad cultural como una realidad positiva y los desencuentros entre los ciudadanos de diversas culturas empujan a los inmigrantes a buscar apoyo entre los compatriotas que les precedieron en este proceso, corriendo el riesgo de crear guetos, de ser marginados, sufrir racismo, de no integrarse en la sociedad.

Estas situaciones sociales se trasladan al ámbito escolar, cuya solución se encuentra en la convivencia e inclusión de los niños extranjeros o minorías étnicas, es decir en la creación de una Educación Intercultural. Por ello es urgente una clarificación y redefinición de las políticas de integración social y entre ellas las educativas (García Gómez & Arroyo González, 2014). No se puede ocultar la interdependencia existente entre educación y sociedad y más precisamente entre sistema escolar y sistema social y se puede afirmar que toda sociedad es educadora así como toda educación es social (Saez, 1986).

Hemos visto que el uso del término diversidad en la escuela es una trampa, porque la lógica escolar no acoge a “lo diverso”, solo se puede integrar “lo normal” y lo que no entra en esta categoría se encuentra enjaulado en una construcción de diferencia, determinada por las distancias de unas/os y otros/as con respecto a una normalidad/homogeneidad escolar.

Como plantea Torres, pareciera que “la diversidad del alumnado no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas cuestionan” (Torres, 2008, p.

86). En todos los casos hablar de diversidad es hablar de heterogeneidad, de identificaciones abiertas y flexibles que operan en diversos sectores con mayor o menor impacto. A pesar de que debiera ser “lo normal”, el espacio escolar sigue siendo un escenario donde la heterogeneidad se disfraza de homogeneidad, donde “lo diverso”, se disfraza de “lo mismo” y a la hora de la verdad el único interés de la escuela es producir homogeneidad desde una heterogeneidad reconocida como inherente a la especie humana, pero que resulta molesta en contextos escolares (García Castaño, Rubio Gómez, & Fernández Echeverría, 2018).

En una sociedad como la holandesa donde hay muchos inmigrantes, se presenta como una demanda urgente la de ofrecer una respuesta socioeducativa adecuada a todo tipo de alumnado, migrantes y comunidad local. Y la Educación Intercultural parece la vía educativa más acertada para el desarrollo personal y social, tanto de la mayoría autóctona como de las minorías étnicas (Saez, 1986). La respuesta inclusiva “recupera el auténtico sentido de la integración como un proceso de adaptación mutua que permite a la minoría incorporarse a la sociedad receptora en igualdad de condiciones con los ciudadanos autóctonos, sin perder su cultura de origen” (García Medina et al., 2012, p. 21).

Dada la realidad actual del sistema educativo holandés, creemos que para Países Bajos la interculturalidad sería una aspiración, expresaría la voluntad de conjugar las lógicas multiculturalista y asimilacionista, para, si fuera posible, aunar los objetivos deseables que se proponen: el reconocimiento y el respeto de las diferencias culturales y las identidades en pie de igualdad; y la construcción de una sociedad plural. El Multiculturalismo en Países Bajos ha representado durante mucho tiempo la solución al “problema de las minorías étnicas”, una manera de limitar la discriminación, promoviendo la participación y combatiendo las desventajas escolares. El Multiculturalismo puede ser interpretado también como el resultado de un proceso de conflicto

y negociación en base a las diferencias culturales en el contexto de la sociedad étnicamente heterogénea. La diversidad cultural es el punto de partida para una interpretación de reconocimiento de las diferencias tanto a nivel individual como de grupo (Gutman, 1994). Si la expresión de la diversidad cultural es considerada importante, la perspectiva de todas las personas, incluyendo a los inmigrantes, es esencial en las actividades relativas a la educación intercultural. Educar conjuntamente a personas de diferentes culturas implica trabajar para conseguir un espacio cultural común, que no suponga pérdidas de identidad sino enriquecimiento de esta y apertura mental y vital a lo diferente.

La interculturalidad supone por lo tanto un profundo proceso de deconstrucción de prácticas sociales e ideológicas de exclusión racial, cultural y lingüística presentes en las instituciones educativas, económicas y políticas de un determinado país. Hoy en día se sustenta en la necesidad de instaurar en las escuelas la Educación Intercultural, para educar a los alumnos hacia una sociedad abierta y plural, y en la construcción de un nuevo marco cultural que dé sentido a sus vidas, preparándolos para hacer frente a los riesgos y conflictos que la sociedad presenta.

A través de este trabajo nos dimos cuenta que las prácticas educativas desarrolladas actualmente en los centros educativos de Ámsterdam distan - salvo excepciones - de poder considerarse propias del modelo intercultural. En este sentido, hablar de educación intercultural no supone hablar de un conjunto de objetivos y estrategias educativas que deban tenerse en cuenta únicamente en aquellos centros que escolarizan alumnado perteneciente a las minorías culturales, sino que uno de los objetivos fundamentales del centro educativo es conseguir que los miembros del grupo mayoritario acepten como iguales a los de los grupos minoritarios.

Por el contrario, la mayoría de ellas podrían situarse en un modelo compensatorio, dado que en general la diversidad cultural del alumno no

parece tenerse en cuenta salvo en aquellas cuestiones como la falta de dominio del idioma, que dificulta su seguimiento escolar. De hecho, la medida más generalizada en la atención educativa a estos alumnos es la clase extra de holandés, dentro y fuera del aula, considerada como remedio a las dificultades de estos alumnos. Esta realidad, similar a la que encontramos en países como España con una experiencia mucho más reducida en integración de minorías, resulta paradójica en un país que fue pionero en Europa desde los años 70 en la puesta en marcha de medidas interculturales como la enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen, ésta ahora haya desaparecido y los esfuerzos se centren únicamente en la enseñanza del holandés como lengua vehicular de aprendizaje.

En efecto una de las conclusiones más relevantes de nuestro estudio de las políticas educativas respecto a la inmigración es que Ámsterdam en el pasado había llevado a cabo algunas medidas importantes, como por ejemplo los programas de enseñanza de la lengua y cultura de origen del alumnado inmigrante. Otra iniciativa importante fue la puesta en marcha de unas políticas educativas de integración basadas en propuestas de lucha contra la discriminación y la promoción de la igualdad de oportunidades para los miembros de todas las culturas y orígenes nacionales. En el pasado se pensó también a la formación de una comisión específicamente encargada de desarrollar el marco teórico y las pautas que habían de guiar la Enseñanza Intercultural (Mijares, 2006).

El análisis presentado demuestra que las políticas educativas han perdido en los últimos años el carácter multiculturalista para volverse asimilacionista. Una posible lectura se basa en la idea de que la mayor responsabilidad en el proceso de integración les corresponde a los propios inmigrantes. Desde esta perspectiva, existirían nacionalidades más proclives que otras a la integración (o más bien a la asimilación), todo ello en función de una supuesta proximidad o distancia cultural entre los distintos inmigrantes y los países de origen (en

nuestro caso italianos/españoles por un lado y turcos/marroquíes por el otro). Tomando en consideración otras variables, una segunda lectura se basa en la idea de que son las propias políticas de gobierno las que determinan las posibilidades de integración, promoción y asentamiento en la sociedad holandesa.

El análisis realizado desde la perspectiva escolar nos ha permitido examinar cómo influyen en las posibilidades de integración y promoción aspectos fundamentales como la jerarquización lingüística existente o el modelo educativo en el que tienen que desenvolverse estos alumnos y alumnas. Esto no quiere decir, como se ha mostrado también, que no existan ejemplos encaminados a reconocer dicha diversidad, pero sí quiere decir, que queda mucho por hacer.

En las últimas dos décadas y con el llamado “fracaso del multiculturalismo” emerge un debate importante sobre la formulación de las políticas de integración de los inmigrantes en Europa y en Países Bajos en particular. Aunque estas políticas deben apuntar a fortalecer la participación de los inmigrantes en todos los ámbitos de la sociedad y a favorecer procesos interculturales, en la práctica los migrantes deben asumir, como ya hemos dicho, la entera responsabilidad de su integración. Considerando el contexto internacional económico y político actual, Europa enfatiza su rechazo a la migración no occidental y sus políticas tienden a reforzar las medidas de control y el establecimiento de criterios estrictos de selección.

Las políticas educativas han cambiado a lo largo de los años y se ha pasado desde una flexibilidad en los métodos de enseñanza, donde se daba importancia a la lengua de origen, a una rigidez donde lo más importante es centrarse en la enseñanza del idioma local sin tener en consideración la diversidad de estos estudiantes bilingües. La filosofía de los últimos años en cambio se está desplazando de una educación bilingüe a la educación solo en la lengua local y también se tiende a no utilizar el término bilingüe en las

políticas educativas para homologarlos al resto de alumnos. La consecuencia es que estos estudiantes bilingües no están recibiendo la educación que necesitan. La política educativa que se basaba en la promoción en las aulas de la cultura de todos los alumnos para conseguir su mejor integración educativa, en la actualidad ha cambiado su orientación proponiendo una pauta mucho más centrada en una asimilación cultural y lingüística al país que en la práctica se resume en un objetivo: ‘sólo en neerlandés’ (Mijares, 2006).

A partir de 2004 se ha interrumpido la financiación por parte del gobierno a los programas de reconocimiento de las lenguas inmigrantes y a día de hoy el Estado ha dejado de hacerse responsable de la enseñanza de estas lenguas. La forma de organización ha variado, mediante la introducción de una nueva categoría lingüística que considera que el árabe, el italiano, el ruso, el español y el turco son ‘nuevas lenguas escolares’, que se ofertan ahora en las escuelas como lenguas extranjeras modernas (McPake et al., 2007).

Resulta por lo tanto necesario un cambio profundo en la atención educativa que los alumnos extranjeros en general, e italianos y españoles en particular, reciben en Ámsterdam. Consideramos conveniente una respuesta educativa de los centros educativos a la presencia de alumnos extranjeros, que hasta ahora ha dependido en buena medida de los docentes de cada centro. El objetivo debe ser la integración escolar y social de los alumnos extranjeros, desde una concepción basada en el respeto mutuo y el intercambio; alejada de la tendencia cercana al asimilacionismo que predomina actualmente en los centros educativos, que a menudo consideran al alumno extranjero como más “integrado” cuanto más se parece a los alumnos holandeses.

La investigación empírica llevada a cabo constituye, desde nuestra óptica, una importante aportación que realizamos a la investigación sobre esta temática. Esta consideración no implica el desconocimiento de las limitaciones, relacionadas en primer lugar con el tamaño de la muestra de profesores entrevistados. En concreto, creemos que hubiera sido deseable la participación

en el estudio de un mayor número de profesores pero ha sido muy difícil conseguir la colaboración de los centros educativos. Además habría sido deseable hacer un grupo de discusión a alumnos de secundaria, es decir adolescentes que hubieran podido dar aportaciones interesantes porque en esa edad intervienen aspectos que se refieren a: 1) la adaptación psicológica (autoestima, bienestar...), 2) adaptación sociocultural (idioma, conocimiento de la cultura del lugar de acogida, comportamiento). Ellos viven un doble cambio, el cambio de país y los cambios por su edad. La mayoría de las familias españolas e italianas llegan aquí con trabajos especializados, son jóvenes y con hijos que asisten a la escuela primaria. No hemos encontrado a familias que lleguen con hijos en la secundaria porque ya se supone que sus padres tengan un trabajo asentado en el país de origen. No se desplazan con hijos tan mayores que ya tienen su entorno, sus amigos, sus puntos de referencia, les causarían un trauma tan fuerte a sus hijos. Asimismo, hubiéramos querido entrevistar a chicos holandeses para saber su opinión sobre la presencia en el aula de compañeros italianos y españoles.

Otro límite de esta investigación se refiere al sistema escolar. Como la escuela en Países Bajos tiene mucha autonomía, no resulta posible obtener una información completa o generalizable del funcionamiento de la escuela y de la atención educativa al alumnado extranjero.

Pese a todos los intentos hechos, el presente trabajo debe reconocer las limitaciones de medios humanos, económicos y temporales a las que está sujeto.

Los principales resultados de este trabajo se exponen a continuación, tanto en lo relativo a las dificultades de los alumnos italianos y españoles como en cuanto a la atención educativa que reciben y el modo en que, desde nuestro punto de vista, ésta podría mejorarse.

El sistema educativo holandés

En Países Bajos las escuelas se organizan en un sistema descentralizado donde la responsabilidad de la gestión se delega en las autoridades locales y establecimientos sin fines de lucro. Mientras que el nivel central vela por las evaluaciones de los docentes, el buen uso de los recursos, y el cumplimiento de los estándares definidos para los centros. La escuela primaria va de los 4 a los 12 años y dos veces al año (enero y mayo) los alumnos tienen que hacer un test preparado por “the National Institute for Test Development” (CITO) para medir el rendimiento del estudiante y sirve como evaluación junto a todo el trabajo escolar. Al final de la primaria, cuando los niños tienen 12 años, según los resultados del Cito test y las recomendaciones de los profesores (en consulta con los padres) se “aconseja” a los padres el tipo de instituto secundario al que deberían asistir sus hijos. En la escuela secundaria los estudiantes tienen tres orientaciones. Los primeros años son prácticamente iguales para las tres orientaciones; pero después hay grandes diferencias. Las tres orientaciones principales son: VMBO o formación secundaria pre-profesional, que dura 4 años, Havo o educación general secundaria superior, que dura 5 años y VWO o educación pre-universitaria, de 6 años, la única que permite el acceso a la formación universitaria. El sistema educativo holandés no es democrático como el español o el italiano, no se les da la misma oportunidad a todos de hacer un cierto tipo de secundaria y por consiguiente de entrar a la universidad. Si un estudiante tiene las capacidades puede llegar a la universidad (20%) y los que no sacan buenas notas y no quieren estudiar acceden a un instituto profesional que les introduce antes al trabajo y no es visto como un problema por las familias holandesas aunque si, como hemos visto, por las italianas y españolas. Es bastante normal en Países Bajos que solo un pequeño porcentaje tenga el acceso a los estudios universitarios. Las familias italianas y españolas no están de acuerdo con este sistema y con este

tipo de evaluación que puede penalizar a los estudiantes extranjeros por la importancia del dominio del idioma holandés para la obtención de buenas puntuaciones en el Cito test. Para estas familias, y también para una minoría de escuelas holandesas que están tratando de explorar sistemas más inclusivos y democráticos de escolarización, debería cambiar el sistema de evaluación y los criterios para la elección de la escuela secundaria.

Criterios para incorporar a los alumnos en el aula

Los centros estudiados incorporan a los alumnos extranjeros según la edad y su dominio del holandés. Los que se incorporan en el colegio antes de los 6 años pueden simplemente asistir a las clases infantiles de 4 y 5 años, si llegan a partir de los 6 años van a una clase especial con otros alumnos extranjeros que no dominan el holandés y cuando su nivel sea adecuado se mueven a clase con los demás. Esta medida es similar a las aulas de enlace madrileñas.

Los centros educativos de Ámsterdam registran un alto número de alumnos extranjeros y durante los últimos años han ido aumentando. En todas las entrevistas realizadas resulta que la presencia de extranjeros en clase es alta. Todas las familias están contentas del ambiente multicultural que hay en aula y lo consideran un enriquecimiento para su hijo en términos de apertura, curiosidad hacia otras culturas, conocimiento, experiencia, aprendizaje, creatividad y relaciones.

Para decidir en qué aula en concreto se escolariza al alumno se suelen tener en cuenta algunos factores. En primer lugar las familias ponen seis escuelas en el listado de preferencias, considerando para ello sobre todo los resultados que consigue la escuela en el cito test, la cercanía, la buena fama de los profesores, los métodos utilizados, el aprendizaje y uso del inglés, y el ambiente internacional. En segundo lugar la escuela junto con la municipalidad toma la decisión según unos criterios, incluyendo el barrio en

el que vive la familia y si esa familia tienen ya a otro hijo en la escuela. Se tienen en cuenta también otros factores relacionados con los alumnos que haya en el grupo-clase (número de alumnos, existencia de algún otro extranjero evitando, al mismo tiempo, la concentración, etc.) pero el gobierno no ha hecho muchos esfuerzos para evitar la segregación y para crear escuelas mixtas con un equilibrio en términos de presencia de minorías. Con lo cual existen muchas “black schools” por un lado y muchas “white schools” por el otro. En otras ciudades de Países Bajos el gobierno ha puesto en marcha una “elección controlada” de la escuela para crear unas escuelas y unas clases mixtas y esto ha llevado a una mejor integración racial y socioeconómica. En Ámsterdam esta medida se considera muy restrictiva y las familias ponen mucha resistencia. Destaca el problema de la segregación que no se refiere solo a una escuela sino que es un problema que abarca toda la sociedad holandesa y necesita una intervención por parte del gobierno y de las escuelas.

La integración de los alumnos italianos y españoles

Estos alumnos extranjeros se enfrentan a la limitación del aprendizaje de la lengua vehicular para su inclusión plena en el sistema educativo. La lengua representa un vehículo fundamental para las relaciones interpersonales, la integración social y el aprendizaje. Una insuficiente resolución de las necesidades del alumnado inmigrante en el aprendizaje de la lengua puede implicar, en muchos casos, la consolidación de retrasos escolares difíciles de superar.

Es muy importante conocer la lengua holandesa para integrarse, porque a veces no se consigue comunicar de manera eficaz utilizando la lengua inglesa pero es un idioma difícil de aprender para cualquier italiano o hispanohablante y como todos hablan muy bien inglés hay desaliento hacia su aprendizaje. Pocas familias entrevistadas dominan el holandés y la gran parte usa el inglés en el trabajo. Este aspecto se refleja también en los hijos, que a parte en la

escuela, no tienen muchas ocasiones para practicarlo fuera. El aspecto del idioma es muy importante y es considerado en la mayoría de los casos una barrera para el desarrollo académico.

Podemos aplicar la teoría que hemos expuesto en el marco teórico del racismo elegante, cuya sutil jerarquía parte de la adquisición de ciertas destrezas culturales distintivas. En nuestro caso puede ser identificada con el dominio de la lengua como puede comprobarse en las prácticas cotidianas y en el contexto escolar, donde el acento dentro de una misma lengua puede alzarse como una verdadera barrera social. Este racismo se mueve en el marco del establecimiento de una jerarquía inventada e inexistente, que recubre todas las formas de intolerancia, de discriminación-explotación y de rechazo del otro. Es necesario estar alerta para detectar todas estas complicadas y sutiles formas de racismo.

Y de las entrevistas al profesorado destaca que los estudiantes hasta que no dominen el holandés y se sientan más seguros, se juntan y socializan más con los compañeros que hablan su mismo idioma. De las entrevistas realizadas resulta también que ninguna escuela organiza actividades extraescolares para la socialización de los alumnos y/o de las familias.

Siguiendo los objetivos de nuestra investigación, uno de los propósitos era buscar información sobre la presencia de episodios discriminatorios por parte de los alumnos holandeses hacia el alumnado extranjero y en la mayoría de los casos las familias manifiestan que los alumnos holandeses no han mostrado actitudes de exclusión o discriminación hacia los compañeros extranjeros. En general podemos caracterizar la socialización de los alumnos extranjeros como satisfactoria. Los alumnos dicen tener muchos amigos, de varias nacionalidades, incluso holandeses, con los que se ven también fuera del colegio. Sin embargo, según algunos testimonios los holandeses no están dispuestos a acercarse a lo diferente, a salir de su esquema, a aproximarse y a

reconocer el Otro. Para unos padres muchos holandeses abrazan lo propio y miran con recelo al vecino, sobre todo al inmigrante. Hay que decir también que la integración es un proceso bidireccional, en el que tanto los inmigrantes como la sociedad de acogida tienen que hacer un esfuerzo hacia lo que es diferente.

Los alumnos extranjeros tienden a sentirse más identificados con la cultura de sus padres y les gusta más estar en España o Italia cuando van de vacaciones. La mayor parte de los alumnos italianos y españoles participantes en los grupos de discusión atribuye la decisión de emigrar que tomaron sus padres a razones de trabajo, y los alumnos afirman que sus padres tienen intención de volver a Italia o España en el futuro. También los alumnos quieren regresar en un futuro al país de origen, mientras las familias de Leiden tienen la intención de quedarse pero la mayoría de los hijos quiere irse. Seguramente juegan un papel importante los padres que transmiten la cultura del país de origen, ya que puede influir en la construcción de la identidad de los hijos. También es relevante la edad, ya que los alumnos del grupo de discusión son pequeños y todavía es pronto para hablar de una identidad marcada. Casi todas las entrevistas se refieren a unas familias con hijos de escuela primaria que se han criado en Países Bajos y que no han manifestado ningún malestar o lamentan algún problema de adaptación.

El rendimiento de los alumnos italianos y españoles y sus dificultades

Los alumnos italianos y españoles presentan como mayor dificultad relacionada con el aprendizaje el conocimiento del idioma holandés. Esta dificultad se manifiesta en un rendimiento escolar más bajo a la hora de la evaluación a través del Cito test. Para estas familias –todos profesionales con formación universitaria- existe un riesgo cierto de no ver cumplidas sus expectativas educativas respecto a sus hijos, dado que una baja puntuación en el Cito Test supone la imposibilidad en la práctica de cursar estudios

universitarios. Aunque los niños y niñas manejan el holandés presentan carencias sobre todo por lo que se refiere al vocabulario. Se ha comprobado una cierta distancia entre el conocimiento de la lengua escolar por parte del alumnado nacional en comparación con el de los italianos y españoles. Tanto las familias como el profesorado lo ha subrayado como el mayor problema de los alumnos extranjeros y esto les afecta en su rendimiento escolar por falta de vocabulario, porque no entienden las instrucciones, por ser más lentos, etc.

El entorno familiar de los alumnos italianos y españoles y sus expectativas

El ámbito familiar de los alumnos italianos y españoles es en general medio alto y el nivel de instrucción es elevado. Son familias que, en su mayoría llegan con un trabajo especializado, algunos trabajan en el sector financiero, médico o universitario.

No existen grandes variaciones entre las expectativas de los padres de los alumnos italianos y españoles. En ambos grupos, las esperanzas educacionales y de trabajo hacia sus hijos e hijas convergen en el anhelo de un nivel de escolaridad muy alto y alcancen un título universitario. Para estos inmigrantes se puede aplicar la idea del optimismo migrante (Hunkler, 2017). Ellos constituyen un grupo seleccionado con características como la ambición, el optimismo y la motivación. La motivación para emigrar está asociada a un alto éxito en el campo educativo (Heath & Brinbaum, 2007; Portes & Rumbaut, 2001). Actitudes como aspiraciones educativas son transmitidas por parte de los padres a sus hijos (segunda generación) (Phalet & Lens, 1998). Si los inmigrantes vienen de su país con un nivel elevado de educación, puede ser una razón más para explicar por qué ellos tienen unas expectativas más altas hacia sus hijos.

Las familias notan que este sistema puede penalizar a los hijos y además están acostumbradas a un sistema más democrático, en el que se ofrecen iguales

oportunidades a todos y sucesivamente habrá una selectividad natural, mientras desde el punto de vista del profesorado holandés, los que tienen las capacidades siguen hasta la universidad y los demás asistirán a Institutos que no vienen considerados inferiores y el hecho de no ir a la universidad no viene visto de manera negativa. Esto, desde nuestro punto de vista es una hipocresía, solo sería cierto si hubiera igualdad de oportunidades, pero no la hay. No solo se trata de capacidad sino del “capital cultural” (Bourdieu, 1983), es decir el conjunto de formas de conocimiento, educación, habilidades, y ventajas que tiene una persona y que le dan un estatus más alto dentro de la sociedad.

El estatus socioeconómico de las familias y el nivel educativo de los padres resulta un factor clave para predecir los resultados escolares, se asume que la existencia de estrechas relaciones entre familias y escuela repercute positivamente en la integración social y educativa de los niños y jóvenes y que los resultados académicos de los estudiantes mejoran cuando la implicación de las familias en la escuela es mayor. Por una parte, algunos trabajos, por ejemplo el de Feliciano (2006), intentan establecer correspondencias entre los factores sociales pre-migratorios, como la posición de clase en el país de origen y la integración escolar en el país de acogida, que favorecerían estrategias de clase media en grupos inmigrantes que ocupan inicialmente en destino posiciones subalternas. Esto explicaría la heterogeneidad entre grupos en los resultados de sus hijos e hijas, pero otros trabajos, por ejemplo el de Dwyer, Modood y otros (2006), examinan las diferencias intra e intergrupales en la capacidad de producir capital social que favorece aspiraciones y trayectorias académicas consistentes a través de los ‘recursos étnicos’ de las familias inmigrantes en las posiciones más precarias de la estructura social y productiva (Carrasco, Pàmies, & Bertran, 2009).

La relación centro-familias y percepción hacia los holandeses

La escuela y la familia deben trabajar de forma paralela, ya que ambos son agentes responsables de la formación de sus hijos/as, de transmitir valores y educar; y hacerlo de forma coordinada, afecta de forma positiva el propio alumnado. En las entrevistas realizadas cabe resaltar que los padres y madres intentan ser participativos, están disponibles, ofrecen ayuda y se preocupan frecuentemente por sus hijos e hijas. Casi todas las familias se sienten parte del proceso escolar de los hijos y la escuela involucra mucho a los padres, pero en algunos casos la lengua holandesa representa un obstáculo para la participación de las familias en el proceso escolar de los hijos y en las actividades que se llevan a cabo en la escuela.

Discutiendo de la relación con las familias casi todos los profesores están de acuerdo en afirmar que la comunicación no siempre resulta fácil porque muchas familias extranjeras no hablan holandés y algunos profesores holandeses no hablan muy bien el inglés, con lo que se produce un gap en la comunicación. Las familias quisieran participar más en la educación de los hijos pero a menudo hay problemas de comunicación y lamentan también una falta de comprensión de sus necesidades.

Como se nota de las entrevistas a las familias hay situaciones en las que la relación es buena y otras no, eso depende mucho de los profesores que se encuentran, su mayor o menor flexibilidad, su carácter más o menos abierto, su grado de empatía y su disponibilidad.

Algunas familias subrayan el componente que se refiere al “rechazo a lo diferente”, y lo diferente es desconocido, y lo desconocido puede provocar temor. El primer motivo de peso para la discriminación se basa en la estereotipación del Otro. En este sentido, se construye la alteridad con rasgos o bien negativos o bien positivos y se atribuyen a colectivos. Estas

percepciones de los italianos y españoles siguen el mismo modelo, los italianos y españoles también proyectan algunos estereotipos en la sociedad holandesa. Los elementos que se presentan son comunes: la autorrepresentación positiva de lo propio frente a lo otro; la exculpación y la negación del propio racismo; la presentación del otro a través de rasgos sospechosos o negativos; la culpabilización de la víctima, etc.... Es aquí donde se enraíza la idea de que el “otro” diferente sea asumido como inferior frente a la identidad dominante. Según la opinión de algunos padres el holandés desprecia o teme a los extranjeros no necesariamente por su raza o su color sino porque es ajeno a su cultura, y si acepta a los extranjeros e inmigrantes, lo hace solo mediante su asimilación sociocultural. De estos testimonios destaca que la sociedad de la tolerancia en realidad, según lo que opinan las familias, esconde una cara racista y la presencia por ejemplo de las black schools, la importancia de encajar con un determinado modelo, el dominio de la lengua holandesa o la participación de algunas comunidades solo en ciertos sectores del mundo laboral lo demuestran. La victoria de los partidos de derecha y la vuelta al asimilacionismo muestran también otro elemento clave de que este fenómeno social ha ganado terreno en los últimos años llevando a cabo actitudes, acciones, prácticas racistas.

Formación del profesorado, estrategias utilizadas y medidas puestas en marcha por el centro

Lo primero que cabe destacar sobre la atención educativa al alumnado extranjero es que ésta es llevada a cabo por personas que no han sido formadas específicamente para ello. Pese a que todos los centros estudiados cuentan con alumnos extranjeros, los profesores que trabajan en ellos afirman no haber recibido ningún tipo de formación sobre atención educativa a la diversidad

cultural. Sí han recibido una formación específica para trabajar siguiendo la metodología propia de ese centro en cuestión (por ejemplo, un título especial para ser profesores para escuelas Montessori) pero no tienen formación específica relacionada con la diversidad cultural. Pese a esta reconocida falta de formación, buena parte del profesorado no lo considera un obstáculo para educar con eficacia a los alumnos extranjeros ya que creen que se trata más de un tema de apertura o actitud personal hacia la diversidad.

La mayor parte de los docentes cree que la presencia de alumnos extranjeros fomenta actitudes y valores positivos y es un enriquecimiento. Sin embargo, no todas las consecuencias son tan positivas. En un colegio no se sienten preparados para atender al alumnado extranjero y tienen que pensar en otra manera de enseñar porque las clases ya no son homogéneas. Pese al respeto generalizado hacia las culturas de origen de los extranjeros que los docentes manifiestan, pocos llegan a adoptar durante las entrevistas una postura auténticamente intercultural, basada en el intercambio de las culturas que coexisten en un espacio social. Los profesores utilizan poco contenidos transversales para manejar la multiculturalidad. Nos dimos cuenta de que la cultura del alumnado extranjero se utiliza muy poco y, en la mayoría de las ocasiones, de forma puntual, como fiesta, semanas multiculturales..., lo que produce, en definitiva, una folclorización de la cultura extranjera. El enfoque intercultural lo usan solo pocos docentes y la mayor parte lamenta pocas medidas puestas en marcha por parte del sistema educativo para favorecer la integración de estos alumnos, como por ejemplo la falta de docentes nativos en los centros. Es dado por hecho que estos alumnos tienen que asimilarse, a excepción del colegio considerado un modelo de interculturalidad, en el que la diversidad es vista como una riqueza y todas las lenguas tienen la misma importancia.

Las expectativas hacia estos alumnos son positivas cuando el dominio se consigue un cierto dominio del idioma y se consigue pasar el filtro del Cito

Test y llegar a un cierto tipo de secundaria, como en el caso del Gymnasium (VWO), que es el único instituto que da el acceso a la universidad y, por lo tanto, quien alcanza ese grado de instrucción significa que tiene un rendimiento muy alto y un óptimo dominio de la lengua holandesa.

Además algunas escuelas trabajan por temas interculturales y siguiendo una didáctica interdisciplinar. De tal manera los alumnos aprenden a hacer conexiones entre las distintas asignaturas y a hacer comparaciones entre las diversas lenguas y culturas sin considerar una superior. Otra estrategia utilizada por el profesorado para atender a estos alumnos es el aprendizaje cooperativo y en algunos casos, la introducción de contenidos de las culturas de origen de los alumnos extranjeros en el currículum o en un caso el uso de la lengua de los signos. No es frecuente la utilización de otro tipo de medidas como las adaptaciones curriculares.

Aunque los profesores señalan las medidas anteriormente citadas como aquellas que utilizan para atender a los alumnos extranjeros, en la mayor parte de los casos estas medidas no parecen limitarse a este tipo de alumnos ni han sido implementadas como consecuencia de su llegada. Estas estrategias son utilizadas sobre todo en la escuela primaria porque en las entrevistas realizadas a los profesores de secundaria, parece que no exista ningún problema de adaptación o de dominio del idioma y por lo tanto no hay necesidad de usar actividades interculturales en el aula.

Durante las entrevistas, la mayor parte de los profesores de primaria afirman que han tenido que modificar su labor docente como consecuencia de la presencia de alumnos extranjeros. Las modificaciones más frecuentes se limitan a prestar una mayor atención a estos alumnos.

En cuanto a las medidas empleadas por el centro para atender a los alumnos extranjeros, la más extendida es el apoyo lingüístico extra por parte de un profesor en el horario escolar y las clases-puentes especiales para un año que

se llaman *Schakelklas* donde van estudiantes que empiezan de cero con el holandés y que llegan a partir de los 6 años, y en un año adquieren conocimiento suficiente como para estudiar en un cole normal. En estas clases aprenden el holandés y cuando el profesorado considera que tienen suficiente competencia comunicativa, los ponen en la clase con el resto de los estudiantes. Si bien, para llegar a esa integración en las aulas ordinarias, antes se produce un proceso que implica primero la exclusión, al segregarlos a un aula especial y diferente al resto del centro escolar y luego, durante la estancia en la misma, la negación de sus diferencias lingüísticas/culturales anteriores con las expectativas de lograr la homogeneización, mediante la asimilación. Otras medidas son la presencia de psicólogos o logopedas, la comunicación con las familias en inglés a la hora de la presentación de la escuela y en algunos casos, para las reuniones durante el año para hablar del rendimiento y de la conducta de los hijos.

El profesorado demanda para mejorar la atención que se da a los alumnos extranjeros la incorporación de profesores de lengua y cultura de origen. Los docentes opinan que el sistema escolar no hace mucho para los alumnos que son de otros orígenes y que hablan otros idiomas y debería prestar más atención a este tipo de alumnos contratando por ejemplo a docentes nativos de otras nacionalidades. Se reclama la importancia de la enseñanza de la lengua de origen tanto por el tema de la identidad porque de esta manera los alumnos no renuncian a una parte de sí, como por los beneficios cognitivos que esta puede aportar en el aprendizaje del idioma de la sociedad de acogida.

Propuestas para la mejora de la atención educativa al alumnado extranjero

La investigación que hemos realizado se dirige a la atención educativa a los alumnos italianos y españoles y se recuerda que existen muy pocas

investigaciones previas centradas en estos alumnos. Entre las propuestas de tipo general que proponemos a continuación, destacan las siguientes.

- Los italianos y españoles representan ya un porcentaje importante del conjunto del alumnado en Ámsterdam y es previsible que su número aumente considerablemente en un futuro próximo. Esto hace necesario que el gobierno dé prioridad a una atención educativa adecuada para estos alumnos, tratando de solucionar las dificultades que ya han aparecido y que hemos constatado en este trabajo y de potenciar las situaciones en las que ésta se desarrolla correctamente. Esto implica tener en cuenta la presencia de extranjeros en cualquier decisión relativa al sistema educativo. Supone también el dar prioridad a la dotación de recursos humanos y materiales a los centros que escolarizan un mayor número de extranjeros.
- Hace falta poner como objetivo educativo central la “integración intercultural” que se define como la armonía entre, de una parte, la integración del estudiante en el sistema escolar y social autóctono y, de la otra, la conservación y desarrollo de su lengua y cultura materna. El objetivo de la “integración intercultural” requiere un replanteamiento general del sistema educativo para los jóvenes inmigrados: suprimir la actual dicotomía escolar integrando las clases de español o italiano dentro de la escuela normal autóctona garantizando la integración pedagógica de materias y de profesores. Esto exige que el país de acogida “revalorice las culturas de las minorías inmigradas y sustituya su mentalidad falsamente igualitaria y ciegamente asimilacionista” (González Hernández, 1989, p. 71) por otra de tipo intercultural. En la actualidad no existen clases de italiano o español en la escuela primaria, hay solo algunos cursos en la secundaria y son muy pocas las escuelas que las imparten, el resto está en las manos de escuelas de idiomas

privadas. No hay ningún profesor y ninguna plaza de docencia creada desde Italia, por ejemplo. Hay varias escuelas italianas o escuelas locales con secciones italianas en todo el mundo y no existe una plaza en Países Bajos. El gobierno podría establecer un acuerdo en este sentido y promover la enseñanza del italiano y español en la escuela pública de Países Bajos.

- Es importante revalorizar la cultura española y la italiana como igual a la autóctona si se quiere que el niño considere su diferencia cultural no como una vergüenza sino como un elemento de riqueza cultural que encarna en su personalidad. Para ello es preciso superar la confrontación conflictiva entre las dos normas de comportamiento (del país de residencia y del país de origen), dos culturas en situación desigual cuya posible síntesis ni siquiera se ha intentado.
- La situación en cuanto a la distribución del alumnado extranjero en las escuelas primarias de Ámsterdam es descompensada y resulta necesario establecer medidas que permitan lograr equilibrar la presencia de alumnos extranjeros en los distintos centros para asegurar la presencia de más escuelas mixtas. Este proceso ofrece la oportunidad de aprender unos de otros y de desarrollar una comprensión mutua de las propias culturas. Entre estas medidas, cabe señalar la información a las familias extranjeras acerca de lo que ofrece la escuela por lo menos a través del inglés para dar la oportunidad a las familias recién llegadas de sentirse en parte implicada en el sistema educativo holandés y moverse con más seguridad, dada la complejidad de las varias y distintas escuelas primarias.
- El profesorado que trabaja actualmente en Ámsterdam presenta una carencia formativa en todo lo relativo a la atención educativa a la diversidad cultural. Algunos docentes tienen una visión tradicional de la enseñanza y no están dispuestos a cambiar su actitud, su metodología

o a veces no tienen los recursos. Es necesario procurar que el profesorado reciba la formación adecuada sobre cómo atender al alumnado extranjero que ya está presente en las escuelas. Un requisito para el docente es construir buenos tratos con los estudiantes y mostrar empatía, respeto, confianza, atención. El docente debe tener interés en cada alumno y en sus necesidades, tiene que ser un líder fuerte, saber gestionar cada reacción emotiva, negociar y prevenir la distracción, todas características que debería tener un docente independientemente de una clase multicultural. También es necesario que se pongan en marcha programas de formación continua dirigidos al profesorado que trabaja en centros con concentraciones altas de extranjeros, pero también al resto de los docentes.

- Resulta conveniente promover el intercambio de conocimientos y experiencias entre los profesores de los distintos centros que cuentan con un porcentaje alto de estos alumnos.
- Debe promoverse la elaboración de materiales didácticos adecuados, que sean útiles para el profesorado que trabaja actualmente con alumnado inmigrante especialmente en lo relativo al aprendizaje por parte de estos alumnos del holandés.
- Es necesario que, en virtud de la flexibilidad y la progresiva concreción del currículum vigente y en aras a mejorar tanto la motivación del alumnado extranjero hacia el aprendizaje como su integración en el contexto escolar, los profesores hagan un esfuerzo por adaptar el currículum a la realidad cultural del centro, que acoge a un alumnado diverso. Esto implica principalmente incluir elementos de la cultura de origen de los alumnos extranjeros en el currículum escolar, pero también modificar todos aquellos aspectos de éste que puedan fomentar la discriminación o los prejuicios hacia determinados colectivos. Por lo

tanto, hay que adoptar un currículum intercultural, asumiendo un concepto de cultura no etnocéntrico.

- Deben ponerse en marcha actuaciones dirigidas a sensibilizar al alumnado en la problemática de la inmigración y educarles en la tolerancia, el respeto y la comprensión. Estas medidas deben dirigirse tanto al alumnado autóctono como al extranjero. Existe una distinta consideración de los inmigrantes occidentales y no occidentales, especialmente islámicos. En la comparación con los estudios del pasado esta visión no ha cambiado y hay que hacer algo para eliminar estos prejuicios y discriminaciones.
- Es importante fomentar el establecimiento de relaciones afectivas positivas en los procesos de aprendizaje y en el tratamiento de la participación.
- Es necesario pensar en unas medidas para atender al alumnado extranjero especialmente en el momento de su llegada al centro educativo y durante los primeros años de su escolarización, por lo tanto preparar un plan de acogida. Sería deseable recuperar la gratuidad que existía antes para los programas de pre-escuela ofrecidos a niños de 2,5 a 4 años con el objetivo de aprender el holandés jugando. Los programas de intervención de Educación de la Primera Infancia (ECE) son el núcleo de la política de compensación educativa en los Países Bajos. Ofrecen actividades compensatorias institucionales a niños pequeños con escasa estimulación educativa en el entorno familiar. Se dirigen a niños de entornos socioeconómicos desfavorecidos y de origen inmigrante. Pretenden prevenir y combatir las desventajas educativas que resultan de factores sociales, económicos y culturales desfavorables del entorno familiar de los niños (Driessen, 2018). A partir de enero de 2018 este programa ha dejado de ser gratuito, con lo que desaparece la principal herramienta de compensación educativa de

la que se beneficiaban muchos alumnos de origen extranjero (Greco & Goenechea Permisán, 2018). Podría ser conveniente además la asignación de un tutor o mediador cultural a cada alumno extranjero, que sería el encargado de realizar un seguimiento de su proceso de escolarización a lo largo de estos primeros años.

- Se deben potenciar otras ayudas a los niños con dificultades escolares (clases de acogida, ayuda a deberes, clases de idioma).
- Deben adoptarse medidas de apoyo específico que faciliten el aprendizaje de la lengua vehicular de enseñanza por parte de los alumnos extranjeros. Estas medidas de apoyo deberían ser impartidas, en lo posible, por profesorado especializado en Didáctica de la Lengua holandesa para extranjeros porque en el pasado se contrataron profesores sin experiencia.
- Es necesario lograr la equiparación en cuanto al rendimiento académico de los alumnos autóctonos y extranjeros, y utilizar un tipo de evaluación adecuado no solo a los monolingües sino a todo tipo de alumnado.
- Podrían adoptarse medidas para involucrar más a los padres, crear más momentos para la socialización dentro y fuera de la escuela y más momentos por parte del centro de escuchar las exigencias, las necesidades y las dificultades de las familias y de sus hijos.
- Los profesores deben promover la participación de las familias extranjeras en los centros educativos. Una medida que podría tomarse para propiciar esta relación es la elaboración de materiales que informen a los padres del funcionamiento del sistema educativo holandés y del centro concreto en el que sus hijos se escolarizan.
- Debe potenciarse la colaboración de los centros con otras entidades (ONGs, Asociaciones, Servicios Sociales, etc.) de manera que la educación traspase las fronteras del centro y llegue a participar en ella

el conjunto de la comunidad. El Ayuntamiento organiza en varios puntos de la ciudad unos cursos de holandés gratuitos reservados a los residentes con el objetivo de favorecer su integración y ofrece algún lugar de encuentro y proyectos lingüísticos para limar las diferencias entre generaciones y culturas y por tanto favorecer la integración pero las familias italianas no asisten a estas actividades, como si fueran solo para los turcos y los marroquíes. La sensación es que hay diferentes tipos de culturas y que algunas son menos diferentes y menos rechazadas que otras.

Sería necesaria la puesta en marcha de estas medidas de manera unificada en todas las escuelas primarias, que en el contexto actual, operan de manera autónoma. De lo contrario, la atención a los inmigrantes en la escuela de Ámsterdam continuará dependiendo de la voluntariedad de los profesores que trabajan en cada centro.

Por supuesto estas medidas no deberían limitarse, a nuestro entender, a las escuelas en las que están escolarizados los alumnos extranjeros. Por el contrario, si queremos que estos nuevos alumnos dejen de sentirse rechazados debemos educar al conjunto de la población en los valores que promuevan la convivencia, el respeto y la tolerancia.

Para nosotros la llave del problema consiste en crear un modelo de escuela que comprenda la diferencia entre su propio modelo sociocultural y relacional y el de los extranjeros, que tome conciencia de la riqueza de la “diferencia”, que la valore, que acepte la existencia del “otro”, que sustituya cualquier relación implícita o explícita unilateral por una relación de intercambio y aprendizaje recíproco. En este sentido, la pedagogía intercultural es la que integra la diferencia en su proyecto pedagógico. Lo que rechaza toda relación de superioridad y de dominación de un grupo sobre otro.

Referencias bibliográficas

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *Empiria, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 101-120.
- Abdallah-Preteuille, M. (2006). El paradigma intercultural como mirada hacia la diversidad. *Actas Congreso INTER*. Madrid: Servicio Publicaciones UNED. Recuperado en www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural
- Aguaded, E. (2005). *Diagnóstico basado en el curriculum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria* (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Aguado Odina, M.T. et al. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: MEC/ CIDE. Primer premio de investigación educativa, 1998.
- Aguado Odina, M.T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Aguado Odina, M.T., & Del Olmo, M. (2009). *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: UNED.
- Aguilera Portales, R. E. (2002). El problema del etnocentrismo en el debate antropológico entre Clifford Geertz, Richard Rorty y Lévi-Strauss, en *Gazeta de Antropología*, 18. Granada, España.
- Alaminos, A., López, C, & Santacreu, O. (2010). *Etnocentrismo, xenofobia y migraciones internacionales en una perspectiva comparada*. Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz, Universidad de Alicante, España.
- Albarea, R., & Izzo, D. (2002). *Manuale di Pedagogia interculturale*. Pisa: Edizioni ETS.
- Alegret Tejero, J. L. (1992). Racismo y educación, en P. Feroso (Ed.), *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- Alink, F., Boin, A., & Hart, P. (2001). Institutional crises and reforms in policy sectors: The case of asylum policy in Europe. *Journal of European Public Policy*, 8(2), 286-306.
- Alonso, L. E. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. M Gutiérrez (Coord.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). España: Editorial Síntesis.
- Álvarez, J.L., & Batanaz, L. (Eds.) (2007). *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Álvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: PAIDÓS Mexicana.

Ambasciata d'Italia a L'Aia. Recuperado de http://www.amblaja.esteri.it/ambasciata_laja/it/

Anstrom, K. (1997). *Academic achievement for secondary language minority students: Standards, measures, and promising practices*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Appel, R., & Muysken, P. (1988). *Language contact and bilingualism*. London: Arnold.

Apple, M. W. & Christian-Smith, L. K. (Eds.) 1991. *The Politics of the Textbook*. New York: Routledge.

Arjana, S. R., (2015). *Muslims in the Western Imagination*. Oxford: Oxford University Press.

Arnáiz, P., & De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del S.XXI. *Educatio XXI*, 22, 19-37.

Arnáiz, P., & De Haro, R. (2006). Analizar y comprender el presente de la escuela para promover y desarrollar prácticas interculturales. *Actas de las Jornadas sobre Migraciones: La formación intercultural de jóvenes y menores inmigrantes en España y Región de Murcia*. Universidad de Murcia: Murcia, marzo, 108-119.

Arnáiz, P., & Escarbajal, A. (2012). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. *Biblid*, 2(24), 83-106.

August, D., & Shanahan, T. (Eds.) (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on language-minority children and youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bagley, C. (2008). Crisis, rhetoric and progress in education for the inclusion of diverse ethnic groups. En G. Verma, C. Bagley y M. Jha (Eds.), *International Perspectives on Educational Diversity and Inclusion*. London: Routledge.

Bajtin, M. (2003). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Baker, C., & Jones, S.P. (1998) *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Balibar, E. (1988). ¿Existe un neorracismo? En E. Balibar y E. Wallerstein (Eds.), *Raza, nación y clase* (pp. 31-48). Madrid: Iepala.

Banks, J.A. (1986), Multicultural Education: Development, Pradigm and Goals. En Banks J.A., J. Lynch (Eds.), *Multicultural Education in Western Societies* (pp. 2-28). London: Holt, Rienhart & Wiston.

Banks, J.A. (1993). Multicultural Education: historical development, dimensions and practice. *Review of research in education, AERA*, 19, 3-49.

- Barth, F. (comp.) (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bartolomé, L.I. et al. (1999). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato* (Vol. 136). Graó.
- Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M. (2005). La interculturalidad a prueba: límites y nuevas posibilidades. En A. Medina (ed.), *Interculturalidad. Formación del Profesorado y Educación* (pp. 55-74). Madrid: Pearson Educación.
- Bash, L. (2007). *Globalism and culturalism in intercultural education*. Convegno Internazionale. La SICESE (Maggio).
- Bastiani, J. (2006). La Educación Intercultural Universitaria: situación actual y desafíos. En T. Vilà (coord.), *Lengua, Interculturalidad e Identidad* (pp. 23-28). Girona: Documenta Universitaria.
- Batalova, J. (2006). *Spotlight on limited English proficient students in the United States*. Migration Information Source (February 2006). Recuperado de <http://www.migrationinformation.org/usfocus/display.cfm?ID=373>
- Batalova, J., Fix, M., & Murray, J. (2007). *Measures of change: The demography and literacy of adolescent English learners—A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Bateson, G. (1976). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Ed. Carlos Lohé.
- Baumann, R. (2001). *El enigma multicultural. Un replantamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.
- Behar Rivero, D.S. (2008). *Introducción a la Metodología de la investigación*. Madrid: Ediciones Shalom.
- Berg-Eldering, L. (1986). *Van gastarbeider tot immigrant. Marokkanen en Turken in Nederland 1965-1985*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Bericat, E. (2019). *The Quality of European Societies. A Compilation of Composite Indicators*. Sevilla: Bericat & Jiménez-Rodrigo Editors.
- Bericat, E., & Sánchez, E. (2016). Structural gender equality in Europe and its evolution over the first decade of the twentyfirst century. *Social Indicators Research*, 127(1), 55–81.
- Bernard, F. (2005). Por una refundación del concepto de diversidad cultural. *Redes.com*, 2, 29-34.
- Berry, J. W. (1990). Psychology of acculturation. Understanding individuals moving between cultural, en R. W. Brulin (ed.), *Applied cross cultural psychology* (pp. 232-253). New Bury Park Sage.

- (1997) Immigration, acculturation and adaptation. *Applied psychology: An international review*, 46(1), 5-34.

- (2003). Conceptual approaches to acculturation. En K. M. Chun, P. B. Organista & G. Marin (Eds.), *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 17-38). Washington, DC: American Psychological Association.

Besalú i Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

Besalú i Costa, X. (2008). Alumnado, escuela, cultura. Suplemento de *Aula Intercultural*, 1, 3-5.

Besalú, X., & Vila, I. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Catarata.

Bialystok, E. (2004). Language and literacy development. En Bhatia, T. K., & Ritchie, W. C. (Eds.) *The handbook of bilingualism* (pp. 577-601). Malden, MA: Blackwell.

Blalock, H. M. (1967). *Toward a theory of minority group relations*. Nueva York, Estados Unidos: John Wiley and Sons.

Blanco Fernández de Valderrama, C. (2001). La integración de los inmigrantes. Fundamentos para abordar una política global de intervención. *Migraciones*, 10, 207-248.

Blanco Fernández de Valderrama, C. (2002). Los inmigrantes y su integración. En F.J. García Castaño & C. Muriel López, (Eds.), *La inmigración en España. Contextos y alternativas*. Ponencias del III Congreso sobre la Inmigración en España. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada.

Blaser, M. (2007). Bolivia: los desafíos interpretativos de la coincidencia de una doble crisis hegemónica. En P. Stefanoni y H. Do Alto (Eds), *Reinventando la nación en Bolivia. Movimientos sociales, Estado y poscolonialidad*. La Paz: Clacso-Plural.

Boggino, N. (2008). *Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela*. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=243117031004>. (Recuperado en Marzo 2012)

Bonfil Batalla, G. (2004). *Pensar nuestra cultura*. México Editorial: DGCPI.

Bonjour, S.A. (2009). *Grens en gezin: beleidsvorming inzake gezinsmigratie in Nederland, 1955 – 2005*. Ámsterdam, Países Bajos: Aksant.

Bonoli, G. (1997). Classifying welfare states: A two-dimension approach. *Journal of Social Policy*, 26(3), 351–372.

Borrero García, C. (2009). ¿Multiculturalismo o interculturalidad? En Carrillo González y Patarroyo Rengifo (Eds.), *Derecho, interculturalidad y resistencia étnica* (pp. 67- 75). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Bourdieu, P. (1983). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée.

Broekhof, K. (2006). *Preschool Education in the Netherlands*. Utrecht: Sardes Educational Service.

Brücker, H. et al. (2002). Managing migration in the European Welfare State. En T. Boeri et al., *Immigration policy and the welfare system. A report for the Fondazione Rodolfo Debenedetti in association with The William Davidson Institute*. Nueva York: Oxford University Press.

Calvo Buezas, T. (1995c). Aprender a convivir en la diferencia. *Vela mayor*, 5, 13-18.

Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.

Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: Lom Ediciones.

Candau, E. M. (1996). Disfrutar la diferencia. *Manos Unidas*, Boletín Extra.Campaña XXXVIII, 30-31.

Carbonell i Paris, F. (1995b). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC, Centro de Publicaciones.

Caritas. (2005). *35 anni di immigrazione in Italia: una politica a metà guado. Anticipazioni del Dossier Statistico Immigrazione 2005*. Roma: Caritas.

Carrasco, S., Pàmies, J., & Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78.

Caruana, A. (1996). The effects of dogmatism and social class variables on consumer ethnocentrism in Malta. *Marketing Intelligence and Planning*, 14(4).

Casanova, M.A. (2005). La interculturalidad como factor de calidad en la escuela. En E. Soriano (Ed.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp. 19-41). Madrid: La Muralla.

Castles, S. (2004). The factors that make and unmake migration policies. *The International Migration Review*, 38(3), 852-884.

Castles, S., M. Korac, E. Vasta et al. (2002). *Integration: Mapping the Field*. London: Home Office.

CBS, Central Bureau of Statistics. (2016). *Annual Report on Integration*. La Haya, Países Bajos: Textcetera. Disponible en <https://www.cbs.nl/en-gb>.

Cea D'Ancona, M.Á. (2009). La compleja detección del racismo y la xenofobia a través de encuesta. Un paso adelante en su medición. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 125.

Cebolla Boado, H., & Finotelli, C. (2015). *Is There a North–South Divide in Integration Outcomes? A Comparison of the Integration Outcomes of Immigrants in Southern and Northern Europe*. Springer Science+Business Media Dordrecht.

Cebolla Boado, H., & Miyar-Busto, M. (2017). What attracts highly skilled migration to Europe? *Proyecto TEMPER*.

Cebolla Boado, H., & Nuhoğlu Soysal, Y. (2017): Educational optimism in China: migrant selectivity or migration experience? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, DOI: 10.1080/1369183X.2017.1417825

Chiswick, B.R., & Miller, P.W. (1994). The Determinants of Post-immigration Investments in Education. *Economics of Education Review*, 13(2), 163–177.

Cisneros, I. (2001). Intolerancia cultural: racismo, nacionalismo, xenofobia. *Perfiles latinoamericanos*, 18, Junio 2001.

Cobano Delgado, V. & Terrón Caro, M.T. (2012). Diversidad e integración del alumnado inmigrante en los centros escolares de la Unión Europea. *Revista Conhecimento & Diversidade*, 8, pp. 12-23.

Coenders, M., & Scheepers, P. (1998). Support for ethnic discrimination in the Netherlands 1979–1993, effects of period, cohort and individual characteristics. *European Sociological Review*, 14, 405–422.

Coenders, M., Lubbers, M., Scheepers, P., & Verkuyten, M. (2008). More than Two Decades of Changing Ethnic Attitudes in the Netherlands. *Journal of Social Issues*, 64(2), 269-285.

Cohen, R. (1978). Ethnicity: problem and focus in Anthropology, *Annual Review of Anthropology*, 7, 374-403.

Cohn- Bendit, D. (1999). ¿Qué es la diversidad?. En VV.AA., *La interculturalidad que viene. El diálogo necesario* (pp. 269-280). Barcelona: Icaria.

Colectivo IOÉ (1984). *El papel de la escuela en la configuración de la identidad cultural de los emigrantes españoles en Suiza y Holanda*. Madrid.

Colectivo IOÉ (1989). *Los hijos de los emigrantes: estudio sobre la identidad de la segunda generación de emigrantes españoles en Suiza y Holanda*. Madrid.

Colectivo IOÉ (1998). *Discurso de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad, Colección Opiniones y Actitudes*, 8. Madrid: CIS.

Collier, V. (1995). Acquiring a second language for schools. *Directions in language and Education* 1(4), 1-12 (National Clearinghouse for Bilingual Education).

Comisión de las Comunidades Europeas (2008). *Libro Verde. Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE* (COM (2008) 403 final). Bruselas.

Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs (1992). *Ceders in de Tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Conill Sancho, J. (2002). *Glosario para una sociedad intercultural*. Valencia: Bancaja.

Consejería de Empleo, Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias (2009). *Proyecto Forinter2: Formación en Interculturalidad y Migraciones*. Programa Operativo del Fondo Social Europeo para Andalucía 2007-2013. Junta de Andalucía.

Consejería de Gobernación, Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias (2006). *Proyecto Forinter: Formación en Interculturalidad*. Programa Operativo Integrado de Andalucía 2000-2006. Sevilla: Junta de Andalucía.

Consejo Europeo, 15 y 16 de octubre (1999). Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Tampere.

Consejo Europeo, 24 de octubre (2002). Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Sevilla, 21 y 22 de junio. ((29.10) 13463/02).

Consejo Europeo (2010). http://publications.europa.eu/resource/cellar/6a915e39-0aab-491c-8881-147ec91fe88a.0008.02/DOC_1.

Contreras Soto, R., & Cebada Contreras, C. (2010). *Diversidad cultural y migración*. Universidad de Guanajuato: EUMED Editor.

Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Aravaca (Madrid): Closas-Orcoyen, S. L.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.

Crawford, J. (2003). *A few things Ron Unz would prefer you didn't know about English learners in California*. Recuperado de <http://ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD/castats.htm>

Crull, M., & Holdaway, J. (2009). Children of immigrants in school in New York and Amsterdam: the factors shaping attainment. *Teachers College Record*, 111(6), 1476-1507.

Crull, M. (2015). Super-diversity vs assimilation: how complex diversity y majority-minority cities challenges the assumptions of assimilation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 42(1), 1-15.

Cruz Rodríguez, E. (2012). Pluralismo cultural y derechos humanos: la crítica intercultural. *Justicia Juris*, 8(2), 41-55.

Cummins, J. (2000). *Language, power, & pedagogy: Bilingual children caught in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Czaika, M., & Vothknecht, M. (2014). Migration and Aspirations - Are Migrants trapped on a Hedonic Treadmill? *IZA Journal of Migration*, 3(1), 1.
- Chacón, L. (2005), *Bases sociales de los sucesos de Elche de septiembre de 2004. Crisis industrial, inmigración y xenofobia*. Documentos del Observatorio Permanente de la Inmigración, 5. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Chebel, A. (1998). *Los racismos cotidianos*. Barcelona: Bellaterra.
- Checa, F., & Soriano, E. (Eds.) (1999). *Inmigrantes entre nosotros*. Barcelona: Icaria.
- Dao, Hien, T., Docquier, F., Parsons, C., & Peri, G. (2016). *Migration and Development: Dissecting the Anatomy of the Mobility Transition*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2849757.
- De Cohen, C. C., Deterding, N., & Chu Clewell, B. (2005). *Who's left behind? Immigrant children in high and low LEP schools*. Washington, DC: Program for Evaluation and Equity Research. Urban Institute. Recuperado de [http://www.urban.org/Uploaded-PDF/411231_whos_left_behind.pdf](http://www.urban.org/UploadedPDF/411231_whos_left_behind.pdf)
- De Haan, M., & Elbers, E. (2005). Peer Tutoring in a Multiethnic Classroom in the Netherlands: A Multiperspective Analysis of Diversity. *Comparative Education Review*, 365-388.
- De Haas, H., & Fokkema, T. (2011). The Effects of Integration and Transnational Ties on International Return Migration Intentions. *Demographic research*, 25(24), 755–782.
- De la Guardia, R. M., & Luengo, F. (2007). Las relaciones con las familias y con el entorno. En A. Bolívar y A. Guarro (coords.), *Educación y cultura democráticas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- De Lucas, J. (1992). *Europa: ¿Convivir con la diferencia? Racismo, nacionalismo y derechos de las minorías*. Madrid: Tecnos/ Fundación Cultural “Enrique Luño Peña”.
- De Vroome, T., & Van Tubergen, F. (2014). Settlement Intentions of Recently Arrived Immigrants and Refugees in the Netherlands. *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, 12(1), 47–66.
- Delannoy, F., & Guzmán, M. (2009). *Experiencias internacionales en gestión descentralizada de la educación pública*. Santiago: Uqbar Editores.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage.
- Derriks, M., & Ledoux, G. (2002). *Omgaan met verschillen. Competenties van leerkrachten en schoolleiders* (Dealing with Diversity. Competencies of Teachers and School Leaders). En A. Thijs, et al., *Inclusive Education in The Netherlands*. Ámsterdam, Países Bajos: SCO-Kohnstamm Instituut, SLO.

Di Saint Pierre, F., Martinovic, B., & De Vroome, T. (2015). Return Wishes of Refugees in the Netherlands: The Role of Integration, Host National Identification and Perceived Discrimination. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 41(11), 1836–1857.

Díaz Aguado, M.J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio XXI*, 22, 59-89.

Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.

Dietz, G. (2009). *El paradigma de la diversidad cultural: tesis para el debate educativo*. En IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 297-347.

Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an anthropological approach*. Münster, New York, München & Berlin: Waxmann.

Díez Nicolás, J. (2005). *Las dos caras de la inmigración, Documentos del Observatorio Permanente de la Inmigración*, 3. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Driessen, G., Jungbluth, P., & Louvenberg, J. (1987) *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur. Doelopvattingen, leerkrachten, leermiddelen en omvang*. 's-Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.

Driessen, G., & Dekkers, H. (1997). Educational Opportunities in the Netherlands: Policy, Students' Performance and Issues. *International Review of Education*, 43(4), 299-315.

Driessen, G. (2018). Early childhood education intervention programs in the Netherlands: Still searching for empirical evidence. *Education Sciences*, 18, 3.

Dutch Inspectorate of Education, www.onderwijsinspectie.nl/english.

Dwyer, C., Modood, T. et al. (2006). *Ethnicity as social capital? Explaining the differential education achievement of young British Pakistani men and women*. Leverhulme Programme Conference, University of Bristol.

Entzinger, H. (2004) *Integration and orientation courses in a European perspective*. Nürnberg, Alemania: Oficina Federal de Migración y Refugiados.

Entzinger, H. (2006). Changing the rules while the game is on: From multiculturalism to assimilation in the Netherlands. En Y. Bodemann y G. Yurdakul (Eds.), *Migration, Citizenship, Ethnos: Incorporation Regimes in Germany, Western Europe and North America* (pp. 121-144). Nueva York, Estados Unidos: Palgrave MacMillan.

Entzinger, H. (2010). Immigration: Open borders, closing minds. En E. Besamusca y J. Verheul (Eds.), *Discovering the Dutch. On culture and society of the Netherlands* (pp. 231-241). Ámsterdam, Países Bajos: Amsterdam University Press.

Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton: Princeton University Press.

Esping-Andersen, G. (1999). *Social foundations of postindustrial economies*. Oxford: Oxford University Press.

- Essed, P., & Hoving, I. (2014). Innocence, smug ignorance, resentment: An introduction to Dutch racism. En P. Essed & I. Hoving (Eds.), *Dutch Racism*. Amsterdam: Brill-Rodopi.
- Essed, P., & Nimako, K. (2006). Designs and (Co)Incidents: Cultures of Scholarship and Public Policy on Immigrants/Minorities in the Netherlands. *International Journal of Comparative Sociology* 47, 281-312.
- Esteban, M. (2007). Identidades interculturales: caminando hacia la igualdad y la pluralidad en la Universidad Intercultural de Chiapas. En T. Vilà (coord.), *Lengua, Interculturalidad e Identidad* (pp. 71-91). Girona: Documenta Universitaria.
- Esteban, M., & Bastiani, J. (2010). ¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia? *Athenea Digital*, 17, 3-16.
- (2004) *Integration and Orientation Courses in a European Perspective*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Estermann, J. (2010). *Interculturalidad: Vivir la diversidad*. La Paz: ISEAT.
- Etxebarria Baleardi, F. (2002). *Sociedad multicultural y Educación*. Donostia: Ibaeta Pedagogía, 123-155.
- European Commission (2009). Commission staff working document: Results of the consultation on the education of children from a migrant background. European Parliament. As of 26 August 2016: [http://www.europarl.europa.eu/registre/docs_autres_institutions/commission_europeenne/sec/2009/1115/COM_SEC\(2009\)1115_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/registre/docs_autres_institutions/commission_europeenne/sec/2009/1115/COM_SEC(2009)1115_EN.pdf)
- Eurydice (2004). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas.
- Farrar, M. (2012). Multiculturalism in the UK: A contested discourse. In M. Farrar, S., Robinson, Y. Valli & P. Wetherly (Eds.), *Islam in the West: Key Issues in Multiculturalism*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Fase, W. (1993). Intercultural education: The Dutch way. *European Journal of Intercultural Studies* 4 (2), 1-9.
- Favaro, G. (2010). *Per una scuola dell'inclusione*. Recuperado de <http://www.cremi.it/pdf/per%20una%20scuola%20dell'inclusione.pdf>
- Fekete, L. (2008). *Integration, Islamophobia and Civil Rights in Europe*. London: Institute of Race Relations.
- Fekete, L. (2009). *A Suitable Enemy: Racism, Migration and Islamophobia in Europe*. London: Pluto Press.
- Feliciano, C. (2006). *Unequal Origins: Immigrant Selection and the Education of the Second Generation*. New York: LFB Scholarly Publishing.

Fenger, P., & Siemensma, F. J. (2004). *Tijdstip: Geschiedenismethode voor de Basisschool, Leerlingboek 7*. Groningen, the Netherlands: Wolters-Noordhoff.

Fernández, M. I. (2005). *¿Es posible la integración cultural de los inmigrantes? Visiones comparadas de Argentina y Canadá*. Asociación Argentina de Estudios Canadienses.

Fierro Bardají, A. (1987). Análisis de ítems y correlatos de personalidad en una medición de etnocentrismo. *Anuario de Psicología*, 36/37.

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Fontana, A., & Frey, J. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 695 – 727). Thousand Oaks, CA: Sage.

Frijhoff, W. (2010). The Relevance of Dutch History, or: Much in Little: Reflections on the Practice of History in the Netherlands. *Low Countries Historical Review*, 125, 7-44.

Ganzach, Y. (2000). Parents' education, cognitive ability, educational expectations and educational attainment: Interactive effects. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (3), 419-441.

García, A. et al. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.

García, J.A., & Goenechea Permisán, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwers.

García, O., Kleifgen, J.A., & Falchi, L. (2008). *From English Language Learners to Emergent Bilinguals*. Columbia University.

García Castaño, F.J. (2000). Inmigración Extranjera, Formación e Interculturalidad. *Maristán. Revista de la asociación andaluza de neuropsiquiatría*, VIII(14).

García Castaño, F.J., & Granados, A. (2000). ¿Qué hay de interculturalidad en las acciones interculturales? El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros. *Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 14.

García Castaño, F. J., Granados, A., & Pulido, R.A. (1999). Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. En F. J. García Castaño y A. Granados, *Lecturas para una educación intercultural* (pp.15- 46). Madrid: Trotta.

García Castaño, F. J., Pulido, R.A., & Montes del Castillo, A. (1997). La educación intercultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256.

García Castaño, F.J. et al. (2011). *Inmigración extranjera y Educación en España: algunas reflexiones sobre el alumnado de nueva incorporación*. Universidad de Granada.

García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., & Fernández Echeverría, J. (2018). Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*, 31, 61-86.

García Fernández, J.A., & Moreno, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.

García García, J.L. (1991). ¿Qué tienen que ver los españoles con lo que los antropólogos saben de ellos? En M. Cátedra (Ed.), *Los españoles vistos por los antropólogos* (pp. 109-126). Gijón: Júcar.

García Gómez, L., & Arroyo González, M. J. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva* 7(2). Universidad de Valladolid.

García Martínez, A., & Sáez Carreras, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narce.

García Medina, R., García Fernández, J.A., & Moreno Herrero, I. (2012). *Estrategias de atención a la diversidad cultural en educación*. Madrid: Catarata.

García Sánchez, J.N. (1998). *Actitudes de profesores y maestros hacia la integración escolar de inmigrantes extranjeros*. León: PPU Universidad de León.

Gervilla, A. (2004). La educación intercultural en España. En *Actas del Congreso Internacional sobre Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación*. Madrid: UNED.

Ghorashi, H. (2009). National Identity and the Sense of (Non-) Belonging: Iranians in the United States and the Netherlands. En Alghasi, Eriksen, & Ghorashi (Eds.), *Paradoxes of Cultural Recognition: Perspectives From Northern Europe* (pp. 75-88). Farnham, UK: Palgrave.

Giddens, A. (1997). *Sociología*. España: Alianza Editorial.

Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de claración y apuntes educativos. En *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 11-20.

Giner, S. et al. (1998), *Diccionario de Sociología*, Madrid: Alianza.

Giusti, M. (2004). *Pedagogia interculturale. Teorie, metodologia, laboratori*. Roma-Bari: Editori Laterza.

Goenechea Permisán, C. (2004). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante* (Tesis doctoral). Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.

Goldberg, D. T. (2009). *The Threat of Race: Reflections on Racial Neoliberalism*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

González Alcantud, J. A. (2000). *Políticas del sentido. Los combates por la significación en la postmodernidad*. Barcelona: Anthropos.

González Alcantud, J. A. (2011). *Racismo elegante. De la teoría de las razas culturales a la invisibilidad del racismo cotidiano*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

González Hernández, A. (1989). Doble marginación escolar y profesional de la emigración: análisis comparado y perspectivas futuras (a nivel internacional). *Pedagogía social*, 45-90.

González Varas, I. (2000). *Conservación de bienes culturales. Teoría, historia, principios y normas*. Madrid: Cátedra.

Grawitz, M. (1983). *Lexique des sciences sociales*. Francia: Dalloz.

Greco, S., & Goenechea Permisán, C. (2018). La evolución de las políticas educativas de Países Bajos hacia los alumnos inmigrantes: del multiculturalismo al asimilacionismo. *RIEM, Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 8(1), 49-80.

Grimson, A. (2008). Diversidad y cultura. Reificación y situacionalidad. *Tabula Rasa*, 8, 45-67. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Bogotá, Colombia.

Grosfoguel, R. (2004). Race and Ethnicity or Racialized Ethnicities?: Identities within Global Coloniality. *Ethnicities*, 4(3), 315-336. Doi: 10.1177/1468796804045237.

Guardián, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.

Guilherme, M., & Dietz, G. (2014). Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 40, 13-36. México.

Guolo, R. (2009). Modelli di Integrazione culturale in Europa. *Paper Congresso de Asolo. Le nuove politiche per l'immigrazione. Sfide e opportunità*, del 16-17 ottobre 2009. Fondazioni Italiani europei e Farefuturo.

Gutman, A. (1994). *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*. New York: Princeton University Press.

Guzmán Muñoz, E. J., Muñoz Muñoz, J., Preciado Espitia, E. A., & Menjura Escobar, M. I. (2014). La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. *Plumilla Educativa*, 13(1), 153-175. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.13.404.2014>

Hagelund, A., & Brochmann, G. (2010). From rights to duties? Welfare and citizenship for immigrants and refugees in Scandinavia. En P. Baert, S. Koniordos, G. Procacci, & C. Ruzza (Eds.), *Conflict, citizenship and civil society*. London: Routledge/ESA Studies in European Societies.

Hall, S. (2006). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Heath, A., & Brinbaum, Y. (2007). Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7, 291-304.

Hermans, P. (2002). Intercultural Education in Two Teacher-training Courses in the North of the Netherlands. *Intercultural Education*, 13, 183-199.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.

Herrera, E. (1994). *Reflexiones en torno al concepto de integración en la sociología de la inmigración*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Centro asociado de Terrassa Barcelona.

Herweijer, L. (2008). *Segregatie in het basis- en voortgezet onderwijs* (Segregation in Primary and Secondary Education), SCP (red.) Betrekkelijke Betrokkenheid, Sociaal en Cultureel Rapport 2008 (Relative Engagement. Social and Cultural Report 2008). La Haya, Países Bajos: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP-publicatie 2007/20), 209-236.

Herweijer, L. (2009). *OECD Review of Migrant Education – Country Background Report for the Netherlands*, The Netherlands Institute for Social Research, informe publicado por el Ministerio holandés de Educación, Cultura y Ciencia, www.oecd.org/dataoecd/8/21/42485352.pdf.

Hopstock, P. J., & Stephenson, T. G. (2003b). *Descriptive study of services to LEP students and LEP students with disabilities. Special topic report #2: Analysis of Office of Civil Rights Data related to LEP students*. Washington, DC: U.S. Department of Education, OELA.

Houser, J. (1995). *Assessing students with disabilities and limited English proficiency*. Working Paper Series. Working Paper 95-13. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Hunkler, C. (2017). *The Optimism Trap: Migrants' Educational Choices in Stratified Education Systems*. Israel social science research.

Issitt, J. (2004). Reflections on the Study of Textbooks. *History of Education*, 33, 683-96.

Jensen, P., & Pedersen, P.J. (2007). To Stay or Not to Stay? Out-Migration of Immigrants from Denmark. *International Migration*, 45(5), 87–113.

Jiménez Gómez, R. A., & Goenechea Permisán (2014). *Educación para una ciudadanía intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis.

Johnson, R., & Kubly, P. (2004). *Estadística elemental: lo esencial* (3a edición). Cengage Learning.

Joppke, C., & Morawska, E. T. (2003). *Toward assimilation and citizenship: Immigrants in liberal nation-states*. Londres, Inglaterra: Palgrave Macmillan.

Joppke, C. (2009). Limits of integration policy: Britain and her Muslims. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 25(3), 453–472.

Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Barcelona: Paidós Ibérica.

Jordán Sierra, J., Besalú, X., Bartolomé Pina, M., Aguado Odina, T., Morena García, C., & Sanz, M. (2004). *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Catarata.

- Kahanec, M., & Zimmermann, K. (2011). *High-Skilled Immigration Policy in Europe*. Recuperado en http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1767902
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: Interamericana.
- Kerr W., Pekkala, S., Özden, Ç., & Parsons, C. (2016). *High-Skilled Migration and Agglomeration*. National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w22926>
- Koopmans, R., Statham, P., Giugni, M., & Passy, F. (2005). *Contested citizenship. Immigration and cultural diversity in Europe*. London: University of Minnesota Press.
- Kottak, P. C. (1994) *Antropología*. Madrid: MacGraw- Hill.
- Kroeber, L., & Cluckhoholm, C. (1952). Culture: A Critical Revision of Definitions and Concepts. *Papers of The Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology*, 1 (47), 270-285.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Kutukdjian, G., & Corbett, J. (2009). *Informe mundial de la UNESCO. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Buenos Aires: Paidós.
- Leeman, Y. (2008). Education and diversity in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 7(1), 50-59.
- Leeman, Y., & Ledoux G. (2008). *Intercultural Education in Dutch Schools*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Leeman, Y., Lutz, H. & Wardekker, W. (1996). Onderwijs en culturele identiteit (Education and cultural identity). *Comenius* 16 (3), 243–56.
- Leeuwen, B. V., Thijs, A., & Zandbergen, M. (2008). *Inclusive education in the Netherland*. Enschede, Países Bajos: National Institute for Curriculum Development (SLO).
- Lindeman, E., & Booi, H. (2015). *Eu- Migranten in Amsterdam, Fact sheet Monitor EU-migranten*. Amsterdam, Países Bajos: Bureau Onderzoek en Statistiek.
- Lindo, F. (2000). Does culture explains? Understanding differences in school attainment between Iberian and Turkish Youth in the Netherlands. *Immigrants, Schooling and Social Mobility*, 206-224.

- Lindo, F. (2006). *Immigrants and Ethnic Minorities in European Cities: Life-courses and Quality of Life in a World of Limitations (LIMITS)*. Final Report to the European Commission.
- Louie, V. (2001). Parents' aspirations and investment: The role of social class in the educational experiences of 1.5-and second-generation Chinese Americans. *Harvard Educational Review*, 71, 438–475.
- Lowles, N., & Painter, A. (2011). *Fear and Hope: The New Politics of Identity*. Ilford: Searchlight Educational Trust.
- Lucca, N., & Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: Ediciones S. M.
- Luque–Martínez, T. et al. (2000). Consumer ethnocentrism measurement: An assessment of the reliability and validity of the CETSCALE in Spain. *European Journal of Marketing*, 34, 11-12.
- Lynch, J.; Modgil, C., & Modgil, S. (1992). *Education for cultural diversity: convergence and divergence*. London: Falmer Press.
- Maas, W. (2007). *Creating European Citizens*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Malgesini, G., & Giménez, C. (1997). *Guía de conceptos de migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Editorial La Cueva del Oso.
- Malgesini, G., & Giménez, C. (2000). Interculturalidad. En *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Martín-Crespo, C., & Salamanca Castro, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27.
- Martín Patiño, J.M. (2000). Educar para vivir juntos. En Cortina, A. *La educación y los valores*. Madrid: Fundación Argentaria.
- Martínez, M. C. (1994). Presentación del tema monográfico “Acerca de la inmigración”. *Anales de Psicología*, 10(1), 1-4.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sign*, 30(3), 1771-1800.
- McPake, J., Tinsley, T., Broeder, P., Mijares, L., Latomaa, S., & Martyniuk, W. (2007). *Valuing All Languages in Europe*. Strasbourg /Graz: Council of Europe / European Centre for Modern Languages.
- M.E.C. (1995): *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid. MEC.
- Memmi, A. (2000). What is Racism?. En S. Martinot (Trad.), *Racism*. University of Minesotta Press, Minneapolis-London.

- Mercer, J.R. (1989). Alternative paradigms for assessment in a pluralistic society. En J.A., Banks & C.M. Banks (Eds.), *Multicultural education* (pp. 289-303). Boston: Allyn & Bacon.
- Michaels, G., Natraj, A., & Van Reenen, J. (2013). Has ICT Polarized Skill Demand? Evidence from Eleven Countries over Twenty-Five Years. *Review of Economics and Statistics* 96 (1), 60–77.
- Mielants, E. (2009). From the Periphery to the Core: A Case Study on the Migration and Incorporation of Recent Caribbean Immigrants in the Netherlands. En Grosfoguel, Cervantes-Rodríguez, and Mielants (Eds.), *Caribbean Migration to the U.S. and Western Europe: Essays on Incorporation, Identity, and Citizenship* (pp. 58-93). Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Mijares, L. (2006). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Mijares, L. (2009). *Políticas europeas de integración del alumnado inmigrante: una mirada comparativa*. Colecciones materiales de Aula Intercultural, 1. Madrid: FETE-UGT.
- Millán, T. (2000). Para comprender el concepto de Cultura. En *Educación y Desarrollo*, 1(1). Victoria, Chile: Universidad Arturo Prat.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Colección Investigación. Madrid: Centro de investigación y documentación educativa (CIDE).
- Ministry for Youth and Families. (2007). Every opportunity for Every Child – Youth and Family Programme 2007-2011 Shortened Version. La Haya, Países Bajos.
- Ministry of Education, Culture and Science (2013), *Lerarenagenda 2013-2020: de leraar maakt het verschil (Teachers' Programme 2013-2020)*, Ministry of Education, Culture and Science, The Hague, www.werkeninhetonderwijs.nl/userfiles/file/2013/lerarenagenda-2013-2020-de-leraar-maakt-het-verschil.pdf.
- Miroslava, M. (2005). *Extranjeros, derechos y xenofobia*. Centro de Documentación de Honduras.
- Mishan, E.J., & Quah, E. (2007). *Cost-benefit analysis*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Molano L.O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *OPERA*, 7(7), 69-84. Recuperado de <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1187>
- Montes del Castillo, A. (2008). Retos para lograr una convivencia intercultural. En A. Montes & M.J. Martínez (Eds.), *Migraciones, cultura y desarrollo* (pp. 85-108). Murcia: Universidad de Murcia.
- Montoya, M.A. (1994). *Las claves del racismo contemporáneo*. Madrid: Libertarias/Prodhufi.
- Muñoz Sedano, A. (1997): *Educación Intercultural. Teoría y Práctica*. Madrid. Editorial Escuela Española.

Muñoz Sedano, A. (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos*, 1, 81-106. Universidad Complutense de Madrid, España y Universidad de Manitoba, Canadá.

Nanni, A., & Curci, S. (2005). *Buone pratiche per fare intercultura*. Bologna: EMI.

Navarrete, C., & Gustke, C. (1996). *A guide to performance assessment for linguistically diverse students*. Albuquerque, NM: Evaluation Assistance Center—Western Region, New Mexico Highlands University.

Neale, B. (2013). Adding Time into the Mix: Stakeholder Ethics in Qualitative Longitudinal Research. *Methodological Innovation Online*, 8 (2), 6-20.

NguyenVo, A. (2009). *Estrategias de negación del racismo. Un estudio de caso sobre la negación en la prensa deportiva* (Màster en Lingüística i Aplicacions Tecnològiques). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. Retrieved from <http://repositori.upf.edu/handle/10230/5343>

OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2006). *Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris, Francia: OECD Publishing.

OECD (2008a). *Jobs for immigrants – Vol. 2: Labour market integration in Belgium, France, the Netherlands and Portugal*, OECD, Paris.

OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010). *Review of Migrant Education: Netherlands*. Paris, Francia: OECD Publishing.

OECD, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014). *Education Policy Outlook Netherlands*, OECD Publishing, Paris, www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm

OIM (Organizzazione Internazionale per le Migrazioni). (2011). *Le migrazioni in Italia. Scenario attuale e prospettive*. Roma: Idos.

Olmos-Alcaraz, A. (2009). *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Granada: Universidad de Granada.

Olmos-Alcaraz, A. (2012). Cuando migrar se convierte en estigma: un estudio sobre construcción de alteridad hacia la población inmigrante extranjera en la escuela. *Imagonautas. Revista Interdisciplinaria Sobre Imaginarios Sociales*, 1(2), 62-85. Recuperado el 8 de julio de 2018, de <http://imagonautas.webs.uvigo.gal/index.php/imagonautas/issue/view/16>

Olmos Alcaraz, A., & Contini, P. (2016). Diversidad y cultural, etnografía de las “ausencias” del paradigma intercultural español. El caso de Granada. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 6, 20-49.

Ortiz, A. (2001). *English language learners with special needs: Effective instructional strategies*. Center for Applied Linguistics. Recuperado de www.cal.org/resources/digest/0808ortiz.html

- Palomares, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Castilla La Mancha: Universidad de Castilla La Mancha.
- Panikkar, R. (2006). Decálogo: cultura e interculturalidad. *Cuadernos Interculturales*, 4(6), 129-130.
- Parlamento Europeo (2009). Informe sobre la educación de los hijos de los inmigrantes (2008/2328(INI)).
- Pasquale, G. (2015). Towards A New Model Of Intercultural Education Into Italian School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2674 – 2677.
- Patrinos, H.A. (2010). Private Education Provision and Public Finance: The Netherlands. *Education Economics*.
- Pérez Carreón, G., Drake, C., & Calabrese Barton, A. (2005). The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465-498.
- Phalet, K., & Lens, W. (1998). Achievement motivation and group loyalty among Turkish and Belgian youth. En P. Pintrich & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 3172). Greenwich, CT: Emerald.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'interculturala*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Portera, A. 2005. Main results of the conference: Diversity in education in an international context. *Intercultural Education*, 16(3), 309–14.
- Portera, A. 2007. *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, 3rd edn. Milano: Franco Angeli.
- Portes, A., & Rumbaut, R. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkley: University of California Press.
- Pozuelos, F. J. (2008). Metodología didáctica: el currículum en el aula de educación primaria. En A. De la Herrán y J. Paredes (coords.), *Didáctica General*. Madrid: McGraw-Hill.
- Puig i Moreno, G. (1991). Hacia una pedagogía intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 12-18.
- Quintana, J.M. (1992). Características de la educación multicultural. *Revista Española de Pedagogía*, 193, 469-479.
- Ramírez, A. Y. F. (2003). Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents. *The Urban Review*, 35 (2), 93-110.
- Ramírez Alvarado, M. (2005). El desafío de la diversidad: el pluralismo cultural como compromiso político. Comunicación. *Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura*, 3, 265–278.

Ramírez, B. (1997). *Apoyo en método y estadística* (Tesis no publicada). México, Facultad de Psicología, UNAM.

Ramírez, E. (2011). *Etnicidad, identidad, interculturalidad. Teorías, conceptos y procesos de la relacionalidad grupalhumana*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Aceres.

Ramón, G. (2009). ¿Plurinacionalidad o interculturalidad en la Constitución?. En Acosta Alberto y Martínez Esperanza (comps.), *Plurinacionalidad: democracia en la diversidad* (pp. 125-160). Quito: AbyaYala.

Reich, H.H. (2000). *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch*. Opladen: Leske und Budrich.

Rey, M. (2006). The Council of Europe and the field of intercultural education. En Portera (Ed.), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Guerini.

Rivera, C., & Stansfield, C.W. (2001). Leveling the playing field for English language learners: Increasing participation in state and local assessments through accommodations. En R. Brandt (Ed.), *Assessing student learning: New rules, new realities* (pp. 65-92). Arlington, VA: Educational Research Service. Recuperado de http://ceee.gwu.edu/standards_assessments/researchLEP_accommodintro.htm

Rodríguez-García, D., Solana, M., Lubbers, M., & Luken, V. (2014a). Immigració, unions mixtes i integració sociocultural: Cap a una anàlisi complexa multi-mètode. *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 60 (3), 627–57.

Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (4), 1-26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3461>.

Rubio Gómez, M. (2013). *Construyendo diferencias desde las retóricas de la igualdad: el caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de educación secundaria obligatoria*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Rubio Gómez, M.; Martínez Chicón, R., & Olmos Alcaraz, A. (2019). Formación universitaria, migraciones e interculturalidad en España: una revisión de la oferta educativa de los estudios de Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12 (2), 337-350. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14655>.

Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: DESCLÉE.

Saez, J. (1986). La pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión. *Revista de Pedagogía Social*, 1, 7-20.

Sani, S. (2011). La pedagogia interculturale come scienza del dialogo: educazione interculturale e interventi di mediazione in ambito scolastico. En S. Sani (Ed.), *Le nuove frontiere dell'educazione in una società multi-etnica e multiculturale* (pp. 89-119). Lecce: Pensa Multimedia Editore.

- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus, 2001.
- Scholten, P. (2011a). Constructing Dutch immigrant policy: research policy relations and immigrant integration policy-making in the Netherlands. *British Journal of Politics & International Relations*, 13, 75-92.
- Scholten, P. (2011b). *Framing immigrant integration: Dutch research-policy dialogues in comparative perspective*. Ámsterdam, Países Bajos: Amsterdam University Press.
- Scholten, P., Entzinger, H., & Verbeek, S. (2015). Research-Policy dialogues in the Netherlands. En P. Scholten, H. Entzinger, E. Pennix, y S. Verbeek (eds.), *Integrating Immigrants in Europe*. Dordrecht, Países Bajos: IMISCOE Research Series.
- Seymour-Smith, Ch. (1992). *Macmillan dictionary of anthropology*, Macmillan reference books. Macmillan Press Ltci. (1ª edición, 1986).
- Sharma, Subhash et al. (1995). Consumer Ethnocentrism: A test of antecedents and moderators, en *Journal of the Academy of Marketing Science*, 23, 1.
- Scheffer, P.(2000). ‘Het multiculturele drama’, *NRC Handelsblad*, 29 de enero.
- Shepard, L.A. (1996). *Research framework for investigating accommodations for language minority students*. Presentation made at CRESST Assessment Conference, UCLA.
- Sherif, M., & Sherif, C. W. (1969). *Social psychology*. Nueva York, Estados Unidos: Harper & Row.
- Silva, C. (2008). *Pedagogia, Interculturalità, Diritti umani*. Roma: Carocci Editore.
- Smit, F., & Driessen, G. (2007). Parents and schools as partners in a multicultural, multireligious society. *Journal of Empirical Theology*, 20, 1-20.
- Smit, F., Driessen, G., Slegers, P., & Sluiter, R. (2007). Types of Parents and School Strategies Aimed at the Creation of Effective Partnerships, *International Journal about Parents in Education*, 45-52.
- Solana, J. L. (1999). Inmigración y racismo. Retos y propuestas para una política de inmigración y para un trabajo social antirracista. *Cuadernos Andaluces de Bienestar Social (CABS)*, 4, 29–85.
- Solé, C. et al. (2000). El impacto de la inmigración en la sociedad receptora. *REIS*, 90, 131–157.
- Soto Acosta, W. (2010). Racismo, intolerancia y migraciones en la Globalización, en *Comunicación*, 19(2), 12-19. Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Splithoff, F. (2000). *Uitwerkingen voor OALT als taalondersteuning in de onderbouw*. ‘s-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Stolke, V. (1994). Europa: nuevas fronteras, nuevas retóricas de la exclusión. En VV. AA, *Extranjeros en el paraíso* (pp.235-266). Barcelona: Virus Editorial.

- Sumner, W. G. (1906). *Folkways: The Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals*. Nueva York, NY: Ginn and Co.
- Swann Report (The), (1985). Department of Education and Science Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups, Education for All. London, HMSO.
- Taguieff, P.A. (1987). *La forcé du préjugé. Essai sur le racism et ses doubles*. Paris: La Découverte.
- Taguieff, P.A. (1991). *Face au racisme*. Paris: La Decouverte. (Vol. 1: Les moyens d'agir. Vol. 2: Analyses, hipótesis, perspectives).
- Taguieff, P. A. (2001). *The force of prejudice. On racism and its doubles*. (H. Melehy, Trad.) (Vol. 13). University of Minesotta Press, Minneapolis-London.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup Conflict. En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33–47). Monterey, Estados Unidos: Brooks/Cole.
- Taylor, C. (2004). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, D.A., & Katz, P.A. (1989). The resurgent and cyclical nature of racism. *Revue International de Psychologie Sociale*, 2, 275-290.
- Thijs, A., & Berlet, I. (2008). *Omgaan met culturele diversiteit* (Dealing with Cultural Diversity). Enschede, Países Bajos: SLO.
- Thijs, A., Van Leeuwen, B., & Zandbergen, M. (2008). *The Development of Education: National Report of the Netherlands*. La Haya, Países Bajos: Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia.
- Torres, J. (2007). Centros escolares y familias en sociedades multiculturales. *Revista Andalucía educativa. Interculturalidad en la escuela*, 60, 24-27.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación* (Madrid), 345, 83-110.
- Todorov, T. (2010). *La conquista de América. El problema del otro*. México: SigloXXI.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- Traag, T., & Van Der Velden, R. K.W. (2008). *Early school-leaving in the Netherlands The role of student-, family- and school factors for early school-leaving in lower secondary education*. Disponible en: www.roa.unimaas.nl
- Triandafyllidou, A., & Gropas, R. (2014). Voting with their feet' Highly Skilled Emigrants from Southern Europe. *American Behavioral Scientist*, 0002764214534665
- Tubino, F. (2003). *Interculturalizando el multiculturalismo*. Monografías CIDOB.

- Tubino, F. (2004a). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En: M. Samaniego y C. Garbarini (comps.), *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 151-164.
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos interculturales*, 5, 83-96.
- Tubino, F. (2008). No una sino muchas ciudadanías: una reflexión desde el Perú y América Latina. *Cuadernos Interculturales*, 10, 170-180.
- Turkenburg, M. (1999). *Gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Turkenburg, M. (2001). *Onderwijs in allochtone levende talen. Een verkenning in zeven gemeenten*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Turkenburg, M. (2002). *Taal lokaal. Gemeentelijk beleid onderwijs in allochtone levende talen*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- UNESCO. *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Disponible en: <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>, 2001.
- Van Der Veen, I. (2003). Parents' education and their encouragement of successful secondary school students from ethnic minorities in the Netherlands. *Social Psychology of Education*, 233-250.
- Van Dijk, T. A. (1987). *Communicating racism. Ethnic prejudice in thought and talk*, Newbury Park, California: Sage.
- Van Dijk, T.A. (1992). Discourse and the denial of racism. *Discourse & Society*, 87-118.
- Van Nispen, N. (2012). *La educación bilingüe en Holanda* (Tesina de Maestría). Universidad de Utrecht.
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vasta, E. (2007). From Ethnic Minorities to Ethnic Majority Policy: Multiculturalism and the Shift to Assimilationism in the Netherlands. *Ethnic and Racial Studies*, 30, 713-40.
- Vedder, P., & Virta, E. (2015). Language, ethnic identity, and the adaptation of Turkish immigrant youth in the Netherlands and Sweden. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 317-337.
- Velasco, H. (2016). Los usos de la diversidad cultural. En Jesús Prieto de Pedro y Honorio Velasco Maillo (Eds.), *La diversidad cultural. Análisis sistemático e interdisciplinar de la Convención de la UNESCO* (pp. 13-44). Madrid: Trotta.
- Verhoeven, L. (1987). *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*. Dordrecht: Foris.

Viaña J., Claros L., & Sarzuri M. (2009). Presentación. En VVAA, *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 7-8.

Vilar García, M. (2009). La diversidad cultural en educación desde enfoques multi e interculturales: conceptos y realidades. *Sociedad y discurso*, 16, pp. 102-118.

Wallnofer, G. (2000). *Pedagogia interculturelle*. Milano: Bruno Mondadori.

Walsh, C. (2006). *Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo*. S.L: Textos y Formas.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala.

Weiner, M. (2017). Curricular Alienation: Multiculturalism, Tolerance, and Immigrants in Dutch Primary School History Textbooks. *Humanity and Society*, 1-24. Sage.

Wetenschappelijke Raad voor het regeringsbeleid (WRR) (1989), Minderhedenbeleid. The Hague: Staatsuitgeverij.

Wetherell, M. (1996). Group conflict and the social psychology of racism. En Wetherell, *Identities groups and social issues*. Londres: Sage.

Widmaier, S., & Dumont, J.C. (2011). Are Recent Immigrants Different? A New Profile of Immigrants in the OECD Based on DIOC 2005/06. http://www.oecd-ilibrary.org/social-issues_migration-health/are-recent-immigrants-different-a-new-profile-of-immigrants-in-the-oecd-based-on-dioc-2005-06_5kg3ml17nps4-en.

Wieviorka, M. (1998). Is multiculturalism the solution? *Ethnic and Racial Studies*, 21(5), 881-910.

Wieviorka, M. (2006). La mutación del racismo. *Migraciones*, 19, 151-163. Recuperado el 22 de mayo de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/421/42120002.pdf>

Wieviorka, M. (2014). Les mutations du racisme contemporain. En P. Lang (Ed.), *Identities on the move* (pp. 503-515). Bern: Editions Flocel Sabaté.

Wiles, R.; Charles, V. Crow, G., & Heath, S. (2006). Researching Researchers: Lessons for Research Ethics. *Qualitative Research. EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 10.

Winant, H. (2001). *The World is a Ghetto: Race and Democracy since World War II*. New York: Basic Books.

Woodrow, D., Verma, G., Rocha-Trindade, M.B., Campani, G., & Bagley, C. (2019). *Intercultural Education: Theories, Policies and Practices*. New York: Routledge Revivals.

Wößmann, L. et al. (2007a). School Accountability, Autonomy, Choice and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003, *OECD Education Working Paper, 13*. EDU/WKP(2007)8, OECD, Paris.

Wößmann, L. (2007b). School Accountability, Autonomy, Choice and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003, *OECD Education Working Paper, 14*. EDU/WKP(2007)9, OECD, Paris.

Zanier, M.L. (2001). L'analisi del pregiudizio moderno tra questioni di definizione e aspetti metodologici. Il caso degli immigrati stranieri. *POLIS, XV*(1), 79-99.

Zehler, A., Fleischman, H., Hopstock, P., Stephenson, T., Pendizick, M., & Sapru, S. (2003). *Descriptive study of services to LEP students and LEP students with disabilities*, 1. Research Report. Recuperado de http://www.ncela.gwu.edu/resabout/research/descriptivestudyfiles/voll_research_fulltxt.pdf

Zijlstra, B., Van Rossem, R., de Wolf, M., Baerveldt, C., & Van Duijn, M.A.J. (2007). Ethnic Boundaries in High School Students' Networks in Flanders and the Netherlands. *International Sociology, 22*, 701-720.

ANEXO I
Transcripción entrevista a las familias italianas

M1

Dati personali

- Nazionalità

Entrambi italiani

- Da quanto tempo siete ad Amsterdam e causa dello spostamento (lavoro, famiglia, ecc...)

- **7 anni –per fare un’esperienza di lavoro**

- Età dei figli/dove sono nati

- **Marta 7 anni / Jacopo 5 – nati in Italia cresciuti in Olanda**

- Nome della scuola e grado di istruzione del figlio/i

- **professione Marito rappresentante piastrelle – moglie campo ristorazione**

- 1) Come considerate il sistema educativo olandese in generale? **Non conoscendo la lingua non riesco bene ad entrare in certe dinamiche però la mia opinione è positiva.**
- 2) È simile al sistema educativo del vostro paese d’origine o riscontrate delle differenze?**Stesso monte ore ma la pausa pranzo è di un’ora (non con l’insegnante e non è un momento considerato importante, si consuma solo un panino. Non posso dare la pasta perché si sente diversa) e si finisce alle 3 (il mercoledì orario ridotto, fino alle 13). Le vacanze sono distribuite in maniera diversa durante l’anno e oltre a quei giorni ci sono 10 giorni extra per cui gli alunni possono assentarsi e si deve fare richiesta e giustificare. La malattia non è compresa. Non ci sono test scolastici, si usano quelli a scuola, si lavora per temi (estate, autunno...). I banchi sono disposti in cerchio, c’è un solo insegnante +insegnante ed.fisica. Ancora c’è tanto gioco, ci sono i touch screen. C’è un servizio di doposcuola che si paga extra e organizzano anche i centri estivi.(lo stato restituisce qualcosa in base al reddito). I gruppi 1 e 2**

sono abbinati, gli altri no. Adesso sta arrivando l'attenzione all'educazione all'alimentazione ma questa è una differenza culturale.

- 3) Perché avete scelto questa scuola e non un'altra? Scuola buona nella zona, mista, che non segue nessun metodo particolare (dalton, montessori...) e nell'eventualità di un ritorno in Italia non scuola internazionale né montessori perché private e poi scuola olandese perché avendo studiato il bilinguismo il risultato è che viene allenata una parte del cervello e quindi con qualsiasi lingua si crea una predisposizione (fino ai 10 anni se impari un'altra lingua puoi essere considerato madrelingua). Quartiere molto olandese e i bimbi al parco devono saper comunicare in olandese, devono integrarsi.
- 4) Come è stato il vostro primo impatto con la scuola? Ricordate il primo giorno? emozionante per tutti. Sapevamo che l'insegnante era brava però la prima settimana è stata traumatica perché ti inserisci a scuola il giorno dopo aver compiuto 4 anni. Se li compi a settembre sei fortunato perché cominci con il gruppo, lei essendosi inserita in primavera ha trovato gruppo già affiatato e aveva lasciato asilo in cui era la più grande per entrare in una classe in cui era la più piccola
- 5) Ci sono altri alunni stranieri in classe? Quanti e di che nazionalità? (1 tedesca e turchi e marocchini)
- 6) Pensate che vostro/i figlio/i si senta integrato/i ? È/sono felice/i di andare a scuola? Sono molto integrati e felici
- 7) In generale quali sono le sue/loro principali necessità educative? (mancanza di integrazione nel gruppo classe, mancanza di abilità cognitive, bassa autostima, ecc..)
- 8) Quali sono le principali difficoltà che riscontra/no vostro/i figlio/i nel processo d'apprendimento? A volte nella comprensione dei testi (cito test)
- 9) In generale com'è il suo rendimento? In quale/i materia/e ha/nno maggiori difficoltà? Rendimento buono
- 10) Presenta/no qualche difficoltà con la lingua olandese? Fa/nno fatica ad adattarsi? no
- 11) Che grado di istruzione credete che raggiungerà? Quali sono le vostre aspettative? spero che vada all'università. Avevo aspettative alte nei confronti delle persone, pensavo di avere più momenti di socializzazione con gli olandesi.

- 12) Come dovrebbe essere, secondo voi, il sistema educativo olandese per accogliere meglio gli alunni stranieri?
- 13) Avete osservato in vostro/i figlio/i difficoltà di integrazione a causa della distanza culturale delle due diverse società? Come mostrano questo malessere?
- 14) Gli alunni olandesi mostrano comportamenti discriminatori nei confronti degli alunni stranieri? In caso affermativo verso alunni di quale nazionalità soprattutto? **Nessun episodio**
- 15) Ritenete che i docenti siano preparati per lavorare con la diversità culturale in classe? **C'è della formazione dietro, hanno molta attenzione verso tutti senza nessuna distinzione. Atteggiamento positivo verso la mia lingua madre. Non ci hanno mai spinto a imparare l'olandese, ci hanno sempre consigliato di usare bene la nostra lingua, approfondire, coltivare molto la lettura e ampliare il vocabolario perché questo facilita anche l'apprendimento in un'altra lingua, all'olandese ci pensiamo noi. Loro hanno imparato dagli errori del passato, prima obbligavano a imparare olandese e poi veniva insegnato ai figli male, i bimbi facevano tanti errori; quindi ora non insistono con noi e ci pensano loro all'olandese.**
- 16) I professori includono contenuti trasversali sull'educazione interculturale nelle loro programmazioni? È presente in qualche modo in classe la vostra cultura d'origine? Siete mai andati a scuola a parlare del vostro paese o della vostra cultura? **Sono stati invitati dei genitori a parlare del proprio paese**
- 17) Cosa si fa a scuola e cosa credete che si dovrebbe fare per accogliere adeguatamente vostro/i figlio/i? **è previsto un supporto linguistico laddove opportuno**
- 18) Che misure specifiche sono state prese a scuola per accogliere vostro/i figlio/i? (lezioni di olandese, sostegno psicologico, insegnanti di supporto, orientamento, ecc...) **ci danno libri per esercitare lettura in olandese**
- 19) Quali misure, secondo voi, dovrebbero essere prese? Sono sufficienti quelle attuate o dovrebbe essere migliorata qualcosa? Cosa?
- 20) Com'è la comunicazione e la relazione con la scuola? La scuola fa un incontro all'inizio dell'anno per spiegare ai genitori obiettivi e contenuti dell'anno e poi ci sono degli appuntamenti ogni tre mesi per riportare valutazione ed eventuali difficoltà. Esiste il rapporto con giudizio dove viene scritto tutto nello specifico e poi il cito test (tre rapporti e due cito in un anno).

- 21) Esiste qualche difficoltà di comunicazione e/o di relazione con gli insegnanti? nei primi 2 anni insegnante parlava in inglese ,ora in olandese forse perché mi vuole invogliare a imparare la lingua.
- 22) Si è presentata occasione in cui avete riferito qualche tipo di lamentela a causa del trattamento ricevuto a scuola? In caso affermativo, che tipo di lamentela e riferita a chi: alunni, professori, personale amministrativo, ecc...). Lamentela riguardante la pausa pranzo perché non ci sono gli insegnanti ma altri addetti (turchi e marocchini che per ragioni culturali hanno un approccio diverso, urlano ai bambini, hanno meno attenzione) e questo è stato un trauma tanto che i bambini non volevano più mangiare, non si è sentita a sua agio. La situazione è rientrata dopo aver parlato con l'insegnante.
- 23) La maggior parte degli amici di vostro/i figlio/i sono olandesi o di un altro paese (quale)? di tutte le nazionalità, olandesi compresi. Noi tendiamo a non dire noi e loro riferito agli olandesi.
- 24) Vostro/i figlio/i realizza/no attività extrascolastiche? Quali? A scuola o fuori? all'interno dell'orario scolastico organizzano attività di arte e teatro con compagnie esterne. Fuori prima era prevista la piscina pagata dal comune perché essendo una città d'acqua i bambini devono saper nuotare se cadi in un canale poi in seguito ai tagli è richiesto cmq un diploma in piscina ma a pagamento. Oltre a questo lettura biblioteca e danza
- 25) Com'è la relazione con le famiglie autoctone? Avete qualche amicizia con loro o sentite che ci sono degli atteggiamenti di discriminazione? Non ho amicizie con famiglie olandesi, culturalmente lontani e forse anche per colpa mia perché non parlo la lingua. All'inizio nessuno mi salutava e ne soffrivo. Se conoscessi l'olandese e lavorassi mi sentirei molto più integrata. Credo che loro pensino che non mi interessa imparare la lingua e quindi non mi sforzo di conoscere la loro cultura e non voglio integrarmi, per questo motivo c'è questa distanza. La colpa è in ambo le parti.
- 26) Come ricevete l'informazione su tutto quello che offre l'Istituto? E in che lingua? Riceviamo tutto via mail in olandese e anche durante gli appuntamenti l'insegnante parla in olandese e io mi sento a disagio

- 27) Partecipate alle diverse attività organizzate dalla scuola? Coinvolgono molto le famiglie e una volta ci hanno chiesto di fare osservazione in classe per renderci conto di quello che facevano, per coinvolgerci.
- 28) Vi sentite coinvolti nel processo scolastico di vostro/i figlio/i? Coinvolgono i genitori per tante attività che si svolgono, per esempio chiedono la disponibilità per accompagnare i bimbi in biblioteca
- 29) Cosa vi aspettate dalla scuola? Sono contenta così della scuola
- 30) Sapete se si realizza qualcosa fuori dalla scuola per favorire l'integrazione degli stranieri (Municipio, ecc...)? Il corso di olandese ma dato che vivo vicino a un quartiere ghetto so che il comune organizza tante attività con il fine di farli integrare o meglio per farli assimilare ma cmq rimangono tra di loro. Ci sono le black schools ma anche le white schools
- 31) Secondo la vostra opinione chi dovrebbero essere gli agenti fondamentali per una accoglienza soddisfacente? scuola, comune
- 32) Per concludere, credete che si possa fare qualcosa per migliorare la situazione educativa di questi alunni tenendo in considerazione quanto detto prima? Forse la scuola dovrebbe creare più momenti di aggregazione per i genitori. Anche se forse se lo facesse mi farebbe sentire diversa invece vengo trattata come gli altri
- 33) Volete rimanere qui temporaneamente o definitivamente? Abbiamo intenzione di tornare in Italia nonostante i numerosi vantaggi di vivere qui. Mancano gli affetti
- 34) Come credete che gli olandesi trattino in generale gli italiani/spagnoli? Notate del razzismo "latente" nei confronti degli stranieri? Gli olandesi sono razzisti, la loro è una tolleranza di facciata. Gli expat vengono considerati una risorsa per le loro competenze e gli altri immigrati non possono arrivare oltre un certo livello. Gli italiani e gli spagnoli sono gli immigrati di lusso. Ci vedono in modo molto stereotipato: pizza, mafia e tendiamo a fregare. Ci considerano in generale poco professionali. Mi aspettavo servizi molto efficienti e invece le competenze degli olandesi in alcuni campi sono scarse (servizio, negozi, edilizia), gli olandesi sono sufficienti, non sono ambiziosi, danno molta importanza alla vita privata. Sono molto individualisti e pensano al loro tornaconto. Devi conquistarti la fiducia degli olandesi.
- 35) Volete aggiungere qualcos'altro su questo tema? la lingua è una difficoltà enorme. C'è molta diversità nella società olandese e si dovrebbero introdurre diversi

programmi di integrazione per comunità diverse. Ci sono aspettative diverse a seconda delle comunità di immigrati.

Dati personali

- **Nazionalità italiana**
 - Da quanto tempo siete ad Amsterdam e causa dello spostamento (lavoro, famiglia, ecc...) – **5 anni lavoro**
 - Età dei figli/dove sono nati – **6 anni nato in Italia**
 - Nome della scuola e grado di istruzione del figlio/i **Admiraal de Ruyterschool**
 - Professione – **entrambi campo ristorazione**
- 1) Come considerate il sistema educativo olandese in generale? **Carente, bel contenitore ma la sostanza è poca, pochi contenuti, poca cultura. Hanno molta cura nella fase della preschool, probabilmente per lavorare sulla lingua e la socialità.**
 - 2) È simile al sistema educativo del vostro paese d'origine o riscontrate delle differenze? **Molto diverso, no compiti, no libri di testo**
 - 3) Perché avete scelto questa scuola e non un'altra? **Scuola internazionale no perché l'obiettivo era farlo integrare nel paese in cui viviamo. Scuola lontana dalla zona che promuove l'integrazione, piena di stranieri, con cito test buoni e poi andava un compagno. Era una scuola collegata con la preschool.**
 - 4) Come è stato il vostro primo impatto con la scuola? Ricordate il primo giorno? **Buono, era molto contento e noi emozionati**
 - 5) Ci sono altri alunni stranieri in classe? Quanti e di che nazionalità? **Tanti stranieri, turchi, marocchini, in totale sono 20. I bambini vivono la diversità come qualcosa di naturale, nel quartiere e nella scuola. Imparano tanti valori e coinvolgono anche i genitori, non hanno pregiudizi. Per loro il colore della pelle o l'accento sono insignificanti, non si sentono diversi, le loro storie si somigliano.**
 - 6) Pensate che vostro/i figlio/i si senta integrato/i ?È/sono felice/i di andare a scuola?È felice di andare. **Sono piccoli e giocano tutti insieme, nessuno è isolato, l'insegnante**

sta molto attento a questo aspetto. A lui per carattere piacciono le attività da svolgere solo.

- 7) In generale quali sono le sue/loro principali necessità educative? (mancanza di integrazione nel gruppo classe, mancanza di abilità cognitive, bassa autostima, ecc..). Ha difficoltà di comunicazione ma anche nella lingua madre infatti ci hanno consigliato degli incontri con il logopedista. Non mi sembra molto competente e non c'è comunicazione tra lui e scuola
- 8) Quali sono le principali difficoltà che riscontra/no vostro/i figlio/i nel processo d'apprendimento? problemi linguistici
- 9) In generale com' è il suo rendimento? In quale/i materia/e ha/nno maggiori difficoltà? fino a 6 anni è tutto focalizzato sul gioco, alla fine del gruppo 2 cominciano a scrivere.
- 10) Presenta/no qualche difficoltà con la lingua olandese? Fa/nno fatica ad adattarsi? Sta facendo fatica anche perché noi non parliamo olandese
- 11) Che grado di istruzione credete che raggiungerà? Quali sono le vostre aspettative? spero che riesca ad avere un diploma
- 12) Come dovrebbe essere, secondo voi, il sistema educativo olandese per accogliere meglio gli alunni stranieri? Gli olandesi dovrebbero avere più elasticità mentale, non riescono a gestire l'imprevisto, quando trovano un intoppo non sanno cosa fare.
- 13) Avete osservato in vostro/i figlio/i difficoltà di integrazione a causa della distanza culturale delle due diverse società? Come mostrano questo malessere? nessun episodio di malessere
- 14) Gli alunni olandesi mostrano comportamenti discriminatori nei confronti degli alunni stranieri? In caso affermativo verso alunni di quale nazionalità soprattutto? nessun episodio, l'insegnante è molto attenta e cerca di creare un clima di serenità. Per gli olandesi non esistono le urla o lo stress quindi ci tengono che tutto l'ambiente sia positivo.
- 15) Ritenete che i docenti siano preparati per lavorare con la diversità culturale in classe? Sono abituati a lavorare in un contesto multiculturale e anche i bimbi hanno un'apertura mentale nei confronti di tutti. So però di alcune scuole White in cui c'erano due bimbi eritrei e gli hanno chiesto come mai avevano quel colore di pelle. Quindi dipende dalla scuola. Qui nessuno chiederebbe perché un'insegnante ha il velo

- 16) I professori includono contenuti trasversali sull'educazione interculturale nelle loro programmazioni ? È presente in qualche modo in classe la vostra cultura d'origine? Siete mai andati a scuola a parlare del vostro paese o della vostra cultura? **Siamo stati chiamati a rappresentare il nostro paese in merito al tema di quel periodo però non conoscendo l'olandese non sono andata.**
- 17) Cosa si fa a scuola e cosa credete che si dovrebbe fare per accogliere adeguatamente vostro/i figlio/i? **Si trattano tutti allo stesso modo, non ci sono pregiudizi, non si tende a etichettare nessuno, c'è tanta curiosità nei confronti di tutti**
- 18) Che misure specifiche sono state prese a scuola per accogliere vostro/i figlio/i? (lezioni di olandese, sostegno psicologico, insegnanti di supporto, orientamento, ecc...) **Mio figlio ha un supporto linguistico extra soprattutto per la lettura. C'è un insegnante prevalente affiancato da un altro con meno esperienza o tirocinante che osserva le situazioni critiche e interviene per esempio quando si accorge che qualcuno ha difficoltà linguistiche**
- 19) Quali misure, secondo voi, dovrebbero essere prese? Sono sufficienti quelle attuate o dovrebbe essere migliorata qualcosa? Cosa? **sono contenta così**
- 20) Com'è la comunicazione e la relazione con la scuola? Buona, gli insegnanti molto disponibili, è stata l'insegnante a segnalare la logopedista.
- 21) Esiste qualche difficoltà di comunicazione e/o di relazione con gli insegnanti? L'insegnante comunica in olandese e io traduco in inglese le mail, ma la comunicazione è buona. L'insegnante è molto empatica
- 22) Si è presentata occasione in cui avete riferito qualche tipo di lamentela a causa del trattamento ricevuto a scuola? In caso affermativo, che tipo di lamentela e riferita a chi: alunni, professori, personale amministrativo, ecc...). Nessun episodio
- 23) La maggior parte degli amici di vostro/i figlio/i sono olandesi o di un altro paese (quale)? **ha amicizie di varie nazionalità, compresi gli olandesi.**
- 24) Vostro/i figlio/i realizza/no attività extrascolastiche? Quali? A scuola o fuori? **piscina, playdate con altri bimbi**
- 25) Com'è la relazione con le famiglie autoctone? Avete qualche amicizia con loro o sentite che ci sono degli atteggiamenti di discriminazione? **Abbiamo amicizie olandesi anche se non parliamo la lingua. Io mi sento perfettamente integrata.**
- 26) Come ricevete l'informazione su tutto quello che offre l'Istituto? E in che lingua? mail, tutto in olandese

- 27) Partecipate alle diverse attività organizzate dalla scuola? **Si, veniamo coinvolti nelle varie attività che si organizzano.**
- 28) Vi sentite coinvolti nel processo scolastico di vostro/i figlio/i? **Si molto**
- 29) Cosa vi aspettate dalla scuola? **Sono soddisfatta così**
- 30) Sapete se si realizza qualcosa fuori dalla scuola per favorire l'integrazione degli stranieri (Municipio, ecc...)? **Ci sono tante iniziative, feste nei circoli culturali, c'è uno spazio nel quartiere dove organizzano varie iniziative e corsi di varie lingue**
- 31) Secondo la vostra opinione chi dovrebbero essere gli agenti fondamentali per una accoglienza soddisfacente? **scuola, quartiere**
- 32) Per concludere, credete che si possa fare qualcosa per migliorare la situazione educativa di questi alunni tenendo in considerazione quanto detto prima?
- 33) Volete rimanere qui temporaneamente o definitivamente? **Purtroppo torneremo per un'offerta di lavoro**
- 34) Come credete che gli olandesi trattino in generale gli italiani/spagnoli? Notate del razzismo "latente" nei confronti degli stranieri? **Gli olandesi tollerano ma non accettano, è una città portuale e come tale accoglie tante nazionalità ma non sono integrati. Gli olandesi sono pieni di sé, anche tra di loro hanno rapporti formali. Gli italiani vengono visti male, esternano i loro sentimenti, urlano e per gli olandesi è impensabile. Per gli olandesi esternare le proprie emozioni è una malattia mentale, è un segno di debolezza. Gli italiani sono troppe chiacchiere e poca sostanza. I turchi e i marocchini vengono visti male, anche se parlano olandese non vengono accettati. Loro hanno sfruttato gli immigrati per la loro economia. Nessuno evade le tasse.**
- 35) Volete aggiungere qualcos'altro su questo tema?

Dati personali

- Nazionalità: **Italiana**

- Da quanto tempo siete ad Amsterdam e causa dello spostamento (lavoro, famiglia, ecc...) :**io sono qui da quattro anni e mezzo, ho raggiunto il mio compagno quando é nata la nostra prima figlia. Lui era qui già da prima per lavoro (finanza).**

- Età dei figli/dove sono nati

Italia

- Nome della scuola e grado di istruzione del figlio/i: **NICOLAAS MAESSCHOOL. Mia figlia ha iniziato a Settembre scorso nel primo gruppo dai 4 ai 6 anni.**

 - professione: **casalinga**
- 1) Come considerate il sistema educativo olandese in generale? **Al momento non ne so così tanto. Attraverso la prima figlia del mio compagno però ha nove anni e frequenta la stessa scuola ho visto che tutto é improntato sul imparare giocando.**
 - 2) È simile al sistema educativo del vostro paese d'origine o riscontrate delle differenze? **Il sistema educativo é molto diverso da quello italiano. I bambini non hanno libri, né quaderni (solo dei quaderni che lasciano in classe), non hanno compiti per casa. Si dovrebbe organizzare un corso di educazione all'alimentazione. Mia figlia i è abituata alla pre-school a mangiare pane e burro di arachidi e adesso chiede solo quello. Non danno assolutamente importanza a quello che mangiano.**
 - 3) Perché avete scelto questa scuola e non un'altra? **Non l'ho scelta. Ci andava già la prima figlia del mio compagno**
 - 4) Come è stato il vostro primo impatto con la scuola? Ricordate il primo giorno? **Ricordo bene il primo giorno. La mia bambina capiva molto poco di olandese, quasi**

nulla. Siamo andati una mezza giornata a vedere come sarebbe stata la futura classe. Non é previsto un periodo di inserimento, soltanto i quindici minuti canonici per poter accompagnare tuo figlio.

- 5) Ci sono altri alunni stranieri in classe? Quanti e di che nazionalità? **c'è un'altra bambina figlia di americani.**
- 6) Pensate che vostro/i figlio/i si senta integrato/i ?È/sono felice/i di andare a scuola? **Mia figlia non é ancora completamente integrata e non lo sarà finché non sarà padrona della lingua. Comunque é felice di andare a scuola perché ama giocare e lì si gioca molto.**
- 7) In generale quali sono le sue/loro principali necessità educative? (mancanza di integrazione nel gruppo classe, mancanza di abilità cognitive, bassa autostima, ecc..) : **direi solo la mancanza di integrazione, ma verrà con il tempo.**
- 8) Quali sono le principali difficoltà che riscontra/no vostro/i figlio/i nel processo d'apprendimento? **al momento non ne vedo**
- 9) In generale com' è il suo rendimento? In quale/i materia/e ha/nno maggiori difficoltà? **non posso parlare di rendimento, ma oltre a imparare l'olandese ha già imparato molto anche di inglese**
- 10) Presenta/no qualche difficoltà con la lingua olandese? Fa/nno fatica ad adattarsi? **sì, ha qualche difficoltà con l'olandese, ma al momento direi assolutamente normale. Ha una grande capacità di adattamento e questo la aiuterà molto.**
- 11) Che grado di istruzione credete che raggiungerà? Quali sono le vostre aspettative? **Al momento sinceramente, non ho aspettative. E' ancora troppo piccola.**
- 12) Come dovrebbe essere, secondo voi, il sistema educativo olandese per accogliere meglio gli alunni stranieri? **Ho solo l'esperienza di mia figlia e credo che molto dipenda dai singoli insegnanti, dalla capacità di accogliere il bambino. La maestra di mia figlia ha imparato molte parole di italiano all'inizio e questo le ha permesso di stabilire non solo un dialogo, ma anche un rapporto di fiducia.**
- 13) Avete osservato in vostro/i figlio/i difficoltà di integrazione a causa della distanza culturale delle due diverse società? Come mostrano questo malessere? **La cultura del cibo e l'alimentazione in generale sono diversi. Più che difficoltà di integrazione ha scaturito in mia figlia domande e curiosità.**
- 14) Gli alunni olandesi mostrano comportamenti discriminatori nei confronti degli alunni stranieri? In caso affermativo verso alunni di quale nazionalità soprattutto?

Credo che discriminazione sia una parola grossa. Certo é che finché noi tutti stranieri non saremo padroni della loro lingua in qualche modo saremo sempre esclusi e non capiremmo fino in fondo la loro cultura, il loro modo di vivere.

- 15) Ritenete che i docenti siano preparati per lavorare con la diversità culturale in classe? **Non posso rispondere , non ho troppi termini di paragone.**
- 16) I professori includono contenuti trasversali sull'educazione interculturale nelle loro programmazioni ? È presente in qualche modo in classe la vostra cultura d'origine? Siete mai andati a scuola a parlare del vostro paese o della vostra cultura? **NON SO**
- 17) Cosa si fa a scuola e cosa credete che si dovrebbe fare per accogliere adeguatamente vostro/i figlio/i? **Credo che ci voglia molta pazienza, ma non solo dai 4 ai 6 anni, quando il bambino ha il suo primo vero approccio con la lingua olandese, ma anche quando più grande avrà qualche problema con il vocabolario che difficilmente sarà uguale a quello di un bambino olandese.**
- 18) Che misure specifiche sono state prese a scuola per accogliere vostro/i figlio/i? (lezioni di olandese, sostegno psicologico, insegnanti di supporto, orientamento, ecc...)
- 19) Quali misure, secondo voi, dovrebbero essere prese? Sono sufficienti quelle attuate o dovrebbe essere migliorata qualcosa? Cosa?
- 20) Com'è la comunicazione e la relazione con la scuola? **La comunicazione é buona, avviene per lo più via mail, di persona e con la maestra e gli altri genitori attraverso la chat**
- 21) Esiste qualche difficoltà di comunicazione e/o di relazione con gli insegnanti? **NO**
- 22) Si è presentata occasione in cui avete riferito qualche tipo di lamentela a causa del trattamento ricevuto a scuola? In caso affermativo, che tipo di lamentela e riferita a chi: alunni, professori, personale amministrativo, ecc...) **NO**
- 23) La maggior parte degli amici di vostro/i figlio/i sono olandesi o di un altro paese (quale)? **OLANDESI**
- 24) Vostro/i figlio/i realizza/no attività extrascolastiche? Quali? A scuola o fuori? **NON ANCORA**
- 25) Com'è la relazione con le famiglie autoctone? Avete qualche amicizia con loro o sentite che ci sono degli atteggiamenti di discriminazione? **Solo rapporti di conoscenza, non vera amicizia. Il limite sta anche da parte mia perché non parlo molto bene l'inglese e quindi questo rende più difficile la comunicazione.**

26) Come ricevete l'informazione su tutto quello che offre l'Istituto? E in che lingua?

OLANDESE

27) Partecipate alle diverse attività organizzate dalla scuola? NO

28) Vi sentite coinvolti nel processo scolastico di vostro/i figlio/i? Essendo tutto in olandese sono esclusa in partenza dal momento che non lo parlo, né lo capisco.

29) Cosa vi aspettate dalla scuola? che riesca a far sentire mia figlia a suo agio e non diversa.

30) Sapete se si realizza qualcosa fuori dalla scuola per favorire l'integrazione degli stranieri (Municipio, ecc...)? NO, non me ne sono mai interessata

31) Secondo la vostra opinione chi dovrebbero essere gli agenti fondamentali per una accoglienza soddisfacente? pazienza, conoscenza delle diverse culture straniere, presenza forse all'interno della scuola di qualche mediatore culturale che a bisogno possa intervenire per essere di supporto agli stranieri

32) Per concludere, credete che si possa fare qualcosa per migliorare la situazione educativa di questi alunni tenendo in considerazione quanto detto prima? Credo che si possa sempre fare meglio. Forse un colloquio con gli insegnanti dove sono i genitori a raccontare le difficoltà raccontate dai propri figli a scuola e non il contrario. Uno spazio di tempo dove è l'insegnante a raccogliere elementi sui propri alunni che possano aiutarlo a porsi nel modo giusto nei confronti del bambino.

33) Volete rimanere qui temporaneamente o definitivamente? Temporaneamente

34) Come credete che gli olandesi trattino in generale gli italiani/spagnoli? Notate del razzismo "latente" nei confronti degli stranieri? non razzismo, però comunque non mi sento a casa.

35) Volete aggiungere qualcos'altro su questo tema?

Dati personali

- Nazionalità :

Italiana

- Da quanto tempo siete ad Amsterdam e causa dello spostamento (lavoro, famiglia, ecc...)

4 anni/ lavoro

- Età dei figli/dove sono nati

1 bimba di 6 anni e mezzo, nata a Londra

- Nome della scuola e grado di istruzione del figlio/i

Denise. Preschool

- Professione

(quasi) libera professionista. Marito: trader (financial services)

- 1) Come considerate il sistema educativo olandese in generale?

Meno accademico, piu` libero con qualche contarddizione, non competitivo.

- 2) È simile al sistema educativo del vostro paese d'origine o riscontrate delle differenze?

Diversissimo

- 3) Perché avete scelto questa scuola e non un'altra?

Per il bilinguismo e ambiente multiculturale

- 4) Come è stato il vostro primo impatto con la scuola? Ricordate il primo giorno?

Fantastico, atmosfera accogliente, tutti felici!

- 5) Ci sono altri alunni stranieri in classe? Quanti e di che nazionalità?

Tutti stranieri, 2 olandesi, canadesi, britannici, indiani, australiani, americani etc.

- 6) Pensate che vostro/i figlio/i si senta integrato/i ?È/sono felice/i di andare a scuola?

Si, la bimba e` felicissima di andare a scuola e quando siamo in vacanza dice che le manca!!

7) In generale quali sono le principali necessità educative? (mancanza di integrazione nel gruppo classe, mancanza di abilità cognitive, bassa autostima, ecc..)

Attenzione all'individualità, ogni bimbo è un mondo a sé.

8) Quali sono le principali difficoltà che riscontra/no vostro/i figlio/i nel processo d'apprendimento?

Nulla al momento..è un po' titubante con l'olandese ma è la sua terza lingua.

9) In generale com'è il suo rendimento? In quale/i materia/e ha/nno maggiori difficoltà?

Per ora tutto bene, è ancora piccolina.

10) Presenta/no qualche difficoltà con la lingua olandese? Fa/nno fatica ad adattarsi?

Le piace e capisce già, si lancia poco col parlato ma si vedono i progressi pian piano.

11) Che grado di istruzione credete che raggiungerà? Quali sono le vostre aspettative?

Mi auguro università e oltre.

12) Come dovrebbe essere, secondo voi, il sistema educativo olandese per accogliere meglio gli alunni stranieri?

Il sistema non può cambiare, l'approccio del corpo docenti verso gli stranieri però sì.

13) Avete osservato in vostro/i figlio/i difficoltà di integrazione a causa della distanza culturale delle due diverse società? Come mostrano questo malessere?

No, scuola mista (scelta appositamente)

14) Gli alunni olandesi mostrano comportamenti discriminatori nei confronti degli alunni stranieri? In caso affermativo verso alunni di quale nazionalità soprattutto?

Non ho esperienza a riguardo

15) Ritenete che i docenti siano preparati per lavorare con la diversità culturale in classe?

In generale non ne sono sicura. Il nostro prof è sposato con una italiana e vive a casa in un ambiente multilingue e multiculturale. Sa benissimo come comportarsi a riguardo.

16) I professori includono contenuti trasversali sull'educazione interculturale nelle loro programmazioni? È presente in qualche modo in classe la vostra cultura d'origine? Siete mai andati a scuola a parlare del vostro paese o della vostra cultura?

Sì, spessissimo.

17) Cosa si fa a scuola e cosa credete che si dovrebbe fare per accogliere adeguatamente vostro/i figlio/i?

Al momento non potrei volere di meglio

18) Che misure specifiche sono state prese a scuola per accogliere vostro/i figlio/i? (lezioni di olandese, sostegno psicologico, insegnanti di supporto, orientamento, ecc...)

Oltre al loro prof hanno un'insegnante esclusivamente per l'olandese che si focalizza sui bimbi che non sono mai stati esposti prima alla lingua (come la mia bimba- no creche o altro in olandese)

19) Quali misure, secondo voi, dovrebbero essere prese? Sono sufficienti quelle attuate o dovrebbe essere migliorata qualcosa? Cosa?

Per ora sono soddisfatta così

20) Com'è la comunicazione e la relazione con la scuola?

Ottima, in Inglese!!

21) Esiste qualche difficoltà di comunicazione e/o di relazione con gli insegnanti?

No

22) Si è presentata occasione in cui avete riferito qualche tipo di lamentela a causa del trattamento ricevuto a scuola? In caso affermativo, che tipo di lamentela e riferita a chi: alunni, professori, personale amministrativo, ecc.

No mai ma sono talmente rompiscatole e control freak che non si arriva alla lamentela!

23) La maggiorparte degli amici di vostro/i figlio/i sono olandesi o di un altro paese (quale)?

No, tutti mix

24) Vostro/i figlio/i realizza/no attività extrascolastiche? Quali? A scuola o fuori?

Fuori scuola, danza , judo, nuoto saltuariamente

25) Com'è la relazione con le famiglie autoctone? Avete qualche amicizia con loro o sentite che ci sono degli atteggiamenti di discriminazione?

Pochissimi amici autoctoni (1 0 2 famiglie). Tendono a stare tra di loro, non li trovo molto aperti.

26) Come ricevete l'informazione su tutto quello che offre l'Istituto? E in che lingua?

Letture, coffee mornings, classparent . In inglese

27) Partecipate alle diverse attività organizzate dalla scuola?

Si.

28) Vi sentite coinvolti nel processo scolastico di vostro/i figlio/i?

Si

29) Cosa vi aspettate dalla scuola?

Insegnamento scolastico e personale.

30) Sapete se si realizza qualcosa fuori dalla scuola per favorire l'integrazione degli stranieri (Municipio, ecc...)?

Per bimbi non saprei. Per adulti il corso di Olandese gratuito.

31) Secondo la vostra opinione chi dovrebbero essere gli agenti fondamentali per una accoglienza soddisfacente?

Curiosita` e voglia di conoscere l'altro e rispetto delle diversita`.

32) Per concludere, credete che si possa fare qualcosa per migliorare la situazione educativa di questi alunni tenendo in considerazione quanto detto prima?

Si puo` sempre migliorare.

33) Volete rimanere qui temporaneamente o definitivamente?

A saperlo!

34) Come credete che gli olandesi trattino in generale gli italiani/spagnoli?

Mah..amano l'italia (e ci vanno in vacanza) ma non particolarmente gli italiani.

35) Volete aggiungere qualcos'altro su questo tema?

Spero che mia figlia, come tanti 3rd culture kids si senta a casa dovunque... ma e` un augurio..chissà`

Dati personali

- Nazionalità **Italiana**
 - Da quanto tempo siete ad Amsterdam e causa dello spostamento (lavoro, famiglia, ecc...)
 - **5 anni circa, ci siamo trasferiti per motivi lavorativi**
 - Età dei figli/dove sono nati **Clotilde 5 anni, Eleonora 2-Italia**
 - Nome della scuola e grado di istruzione del figlio/i **Nicolaas Maesschool – Amsterdam. Basischool**
 - Professione **finance manager**
- 1) Come considerate il sistema educativo olandese in generale? **Mia figlia va a scuola da meno di 6 mesi ma per quello che ho potuto osservare mi sembra che il sistema funzioni**
 - 2) È simile al sistema educativo del vostro paese d'origine o riscontrate delle differenze? **Difficile da dire perché non ho esperienze dirette e recenti con il sistema italiano per comparare. Certo è che mi piace come è diviso il calendario scolastico. Ogni 2 mesi più o meno hanno un'interruzione di una settimana o due e lo preferisco a quello italiano.**
 - 3) Perché avete scelto questa scuola e non un'altra? **Ottimi punteggi ai CITO test, vicinanza da casa, buona impressione durante open day. Al momento della scelta le intenzioni non erano chiare e anche adesso non siamo sicuri al 100% del rientro, mio marito ha iniziato un nuovo lavoro in Italia ma al momento io lavoro qui. Abbiamo deciso di provare per favorire la sua integrazione anche perché i primi due anni sono ancora incentrati sul gioco e vedere come andava ma allo stesso tempo abbiamo lasciato la strada della scuola internazionale aperta. In funzione di come andranno i prossimi mesi (a scuola e con i nostri programmi di vita) decideremo il da farsi a settembre, non è escluso che la faremo cambiare.**

- 4) Come è stato il vostro primo impatto con la scuola? Ricordate il primo giorno? **Mi e' sembrata molto bella, tanti giocattoli e attivita' per i bambini, lavagne interattive e in genere si respirava un ambiente positivo**
- 5) Ci sono altri alunni stranieri in classe? Quanti e di che nazionalità? **Ci sono alcuni bambini con almeno un genitore non olandese e una bambina spagnola/sudafricana**
- 6) Pensate che vostro/i figlio/i si senta integrato/i ?È/sono felice/i di andare a scuola? siamo entrambi italiani ma oltre alla lingua parlata a casa (italiano) e a scuola (dutch) **clotilde parla anche inglese perche' e' andata all'asilo bilingue fino ai 4 anni, parla inglese con la nanny e con tutti i nostri amici e conoscenti. Non ancora, i primi mesi sono stati difficili per mia figlia, nonostante parli la lingua (va al nido da quando ha 10 mesi), non avendo altre occasioni al di fuori della scuola (noi non parliamo olandese) ha qualche difficolta' ad integrarsi. Anche le differenze culturali (nella scuola di mia figlia molti genitori non lavorano/ lavorano part time e sono molto presenti nella vita della classe, cosa impossibile per noi) non aiutano.**
- 7) In generale quali sono le sue/loro principali necessità educative? (mancanza di integrazione nel gruppo classe, mancanza di abilità cognitive, bassa autostima, ecc..) **Capacita' di comunicare limitata rispetto ai suoi compagni (in olandese), essendo trilingue ha un vocabolario piu' limitato.**
- 8) Quali sono le principali difficoltà che riscontra/no vostro/i figlio/i nel processo d'apprendimento? **N/A mia figlia e' in gruppo 1**
- 9) In generale com' è il suo rendimento? In quale/i materia/e ha/nno maggiori difficoltà? **N/A**
- 10) Presenta/no qualche difficoltà con la lingua olandese? Fa/nno fatica ad adattarsi? **Vedi risposta alla domanda precedente**
- 11) Che grado di istruzione credete che raggiungerà? Quali sono le vostre aspettative? **Le daremo tutto il supporto necessario per eccellere nei suoi studi, ma dipendera' dalle sue capacita' ed aspirazioni**
- 12) Come dovrebbe essere, secondo voi, il sistema educativo olandese per accogliere meglio gli alunni stranieri? **Piu' apertura, non dico in tutta l'Olanda ma almeno ad Amsterdam dove la percentuale di expat e' altissima e continua a crescere. Ma in genere penso sia responsabilita' di noi genitori fare in modo che i nostri figli crescano felici ed integrati con la cultura locale lasciando da parte (a volte) il nostro bagaglio**

culturale. Cosa non semplice ma necessaria in un ottica di permanenza di lungo periodo

- 13) Avete osservato in vostro/i figlio/i difficoltà di integrazione a causa della distanza culturale delle due diverse società? Come mostrano questo malessere? Si. Ho insegnato a mia figlia a non essere prepotente e a rispettare gli altri. Spesso questo comportamento non paga nella società olandese dove ho visto più volte regnare la legge del più forte/prepotente. Attribuisco questo in parte a un modo diverso di educare i nostri figli.
- 14) Gli alunni olandesi mostrano comportamenti discriminatori nei confronti degli alunni stranieri? In caso affermativo verso alunni di quale nazionalità soprattutto? Troppo piccoli (4/5 anni) per esprimere un giudizio al riguardo
- 15) Ritenete che i docenti siano preparati per lavorare con la diversità culturale in classe? Si e no. Una delle due maestre nella classe di mia figlia ha un livello di inglese molto basso il che rende la comunicazione difficile. Abitando in un quartiere di Amsterdam ad altissima percentuale di expat la cosa mi meraviglia, Per il resto nulla da eccepire.
- 16) I professori includono contenuti trasversali sull'educazione interculturale nelle loro programmazioni? È presente in qualche modo in classe la vostra cultura d'origine? Siete mai andati a scuola a parlare del vostro paese o della vostra cultura? No ma troppo presto per esprimere un giudizio
- 17) Cosa si fa a scuola e cosa credete che si dovrebbe fare per accogliere adeguatamente vostro/i figlio/i?
- 18) Che misure specifiche sono state prese a scuola per accogliere vostro/i figlio/i? (lezioni di olandese, sostegno psicologico, insegnanti di supporto, orientamento, ecc...) Nessuna, mia figlia ha iniziato la scuola con gli altri bambini ed è nata in Olanda
- 19) Quali misure, secondo voi, dovrebbero essere prese? Sono sufficienti quelle attuate o dovrebbe essere migliorata qualcosa? Cosa?
- 20) Com'è la comunicazione e la relazione con la scuola? Difficile ma la colpa è nostra perché non parliamo olandese e non stiamo facendo nulla di concreto per impararlo
- 21) Esiste qualche difficoltà di comunicazione e/o di relazione con gli insegnanti?

- 22) Si è presentata occasione in cui avete riferito qualche tipo di lamentela a causa del trattamento ricevuto a scuola? In caso affermativo, che tipo di lamentela e riferita a chi: alunni, professori, personale amministrativo, ecc...)
- 23) La maggior parte degli amici di vostro/i figlio/i sono olandesi o di un altro paese (quale)? *Figli di expat/ex compagni di asilo nido. Nazionalita' varie*
- 24) Vostro/i figlio/i realizza/no attività extrascolastiche? Quali? A scuola o fuori? *Nuoto, danza e italian playgroup. Fuori scuola*
- 25) Com'è la relazione con le famiglie autoctone? Avete qualche amicizia con loro o sentite che ci sono degli atteggiamenti di discriminazione? *Pochi amici olandesi (ma buoni). In generale le persone sono gentili e disponibili ma non vanno mai oltre una conoscenza superficiale. Non ho mai subito casi di discriminazione*
- 26) Come ricevete l'informazione su tutto quello che offre l'Istituto? E in che lingua? *Olandese, traduco con google o chiedo ad amici e colleghi di tradurre quando non capisco*
- 27) Partecipate alle diverse attività organizzate dalla scuola? *Quando possibile ma la non conoscenza della lingue rende il nostro coinvolgimento limitato*
- 28) Vi sentite coinvolti nel processo scolastico di vostro/i figlio/i? *Nel limite di quello che possiamo capire/ fare visto il limite linguistico*
- 29) Cosa vi aspettate dalla scuola?
- 30) Sapete se si realizza qualcosa fuori dalla scuola per favorire l'integrazione degli stranieri (Municipio, ecc...)? *Non che io sappia*
- 31) Secondo la vostra opinione chi dovrebbero essere gli agenti fondamentali per una accoglienza soddisfacente? *Comprensione delle differenze culturali e flessibilita' da parte degli insegnanti nel tener conto di queste differenze per aiutare i bambini a valorizzarle. Non mi aspetto che mia figlia si trasformi ma che capisca che il suo essere 'diversa' dagli altri e' un punto di forza e non di debolezza. Questo approccio arricchirebbe tutti.*
- 32) Per concludere, credete che si possa fare qualcosa per migliorare la situazione educativa di questi alunni tenendo in considerazione quanto detto prima?
- 33) Volete rimanere qui temporaneamente o definitivamente? No, pensiamo di rientrare in Italia nel giro di 2/3 anni. Ma vedremo, mai dire mai.

34) Come credete che gli olandesi trattino in generale gli italiani/spagnoli? Bene, una cordiale convivenza. Agli olandesi piace andare in vacanza in Italia, argomento che funziona sempre insieme al cibo.

35) Volete aggiungere qualcos'altro su questo tema? No

Dati personali

- Nazionalità
 - **Italiana.**

 - Da quanto tempo siete ad Amsterdam e causa dello spostamento (lavoro, famiglia, ecc...)
 - **15 anni- per lavoro**

 - Età dei figli/dove sono nati
 - **17 e 6 anni. Polonia e Olanda**

 - Nome della scuola e grado di istruzione del figlio/i
 - **Ignatius gymnasium 5^anno; basischool "De waaier" 2^anno.**

 - Professione
 - **Istruttore tecnico**
- 1) Come considerate il sistema educativo olandese in generale? **Aperto e di buon livello.**
 - 2) È simile al sistema educativo del vostro paese d'origine o riscontrate delle differenze? **Perlopiu' simile per quanto riguarda la strutturazione dei diversi livelli, con qualche differenza all'inizio della scuola primaria e nella scelta della scuola secondaria.**
 - 3) Perché avete scelto questa scuola e non un'altra? **La scelta della scuola primaria e' libera, mentre la secondaria e' in funzione dello score ottenuto nella prima.**
 - 4) Come è stato il vostro primo impatto con la scuola? Ricordate il primo giorno? **Per le mie figlie il primo impatto e' stato relativamente condizionato esclusivamente dal livello di conoscenza della lingua nazionale, migliorato in seguito con perfetta integrazione.**

- 5) Ci sono altri alunni stranieri in classe? Quanti e di che nazionalità? **Si, ci sono di diverse nazionalità, sia europee che extraeuropee. All'incirca un terzo della classe.**
- 6) Pensate che vostro/i figlio/i si senta integrato/i ?È/sono felice/i di andare a scuola? **Assolutamente si.**
- 7) In generale quali sono le principali necessità educative? (mancanza di integrazione nel gruppo classe, mancanza di abilità cognitive, bassa autostima, ecc.). **Prima di tutto la lingua olandese.**
- 8) Quali sono le principali difficoltà che riscontra/no vostro/i figlio/i nel processo d'apprendimento? **Solo nella fase iniziale, ribadendo l'importanza della lingua, per l'apprendimento e la comunicazione.**
- 9) In generale com' è il suo rendimento? In quale/i materia/e ha/nno maggiori difficoltà? **Buono in tutte le materie.**
- 10) Presenta/no qualche difficoltà con la lingua olandese? Fa/nno fatica ad adattarsi? **Non piu'.**
- 11) Che grado di istruzione credete che raggiungerà? Quali sono le vostre aspettative? **Finira' il ginnasio (mia figlia maggiore) ed eventualmente proseguira' gli studi con l'universita'.**
- 12) Come dovrebbe essere, secondo voi, il sistema educativo olandese per accogliere meglio gli alunni stranieri? **Per gli stranieri di una certa eta' ci vorrebbe un corso linguistico preparatorio obbligatorio.**
- 13) Avete osservato in vostro/i figlio/i difficoltà di integrazione a causa della distanza culturale delle due diverse società? Come mostrano questo malessere? **Per fortuna non c'e' stata nessuna difficoltà'.**
- 14) Gli alunni olandesi mostrano comportamenti discriminatori nei confronti degli alunni stranieri? In caso affermativo verso alunni di quale nazionalità soprattutto? **Non mi e' sembrato.**
- 15) Ritenete che i docenti siano preparati per lavorare con la diversità culturale in classe? **Abbastanza.**
- 16) I professori includono contenuti trasversali sull'educazione interculturale nelle loro programmazioni ? È presente in qualche modo in classe la vostra cultura d'origine? Siete mai andati a scuola a parlare del vostro paese o della vostra cultura? **No.**

- 17) Cosa si fa a scuola e cosa credete che si dovrebbe fare per accogliere adeguatamente vostro/i figlio/i?
- 18) Che misure specifiche sono state prese a scuola per accogliere vostro/i figlio/i? (lezioni di olandese, sostegno psicologico, insegnanti di supporto, orientamento, ecc...) **In caso di bisogno ci sono. Nel caso dei miei figli non c'è stato bisogno.**
- 19) Quali misure, secondo voi, dovrebbero essere prese? Sono sufficienti quelle attuate o dovrebbe essere migliorata qualcosa? Cosa? **Sono sufficienti quelle attuali.**
- 20) Com'è la comunicazione e la relazione con la scuola? **Buona.**
- 21) Esiste qualche difficoltà di comunicazione e/o di relazione con gli insegnanti? **Nessuna.**
- 22) Si è presentata occasione in cui avete riferito qualche tipo di lamentela a causa del trattamento ricevuto a scuola? In caso affermativo, che tipo di lamentela e riferita a chi: alunni, professori, personale amministrativo, ecc...) **No.**
- 23) La maggior parte degli amici di vostro/i figlio/i sono olandesi o di un altro paese (quale)? **Sono olandesi.**
- 24) Vostro/i figlio/i realizza/no attività extrascolastiche? Quali? A scuola o fuori? **Si. La minore balla e canta.**
- 25) Com'è la relazione con le famiglie autoctone? Avete qualche amicizia con loro o sentite che ci sono degli atteggiamenti di discriminazione? **Abbiamo qualche amicizia con le famiglie delle compagne di classe delle nostre figlie. Nessuna discriminazione.**
- 26) Come ricevete l'informazione su tutto quello che offre l'Istituto? E in che lingua? **In olandese, in vari modi, soprattutto digitali.**
- 27) Partecipate alle diverse attività organizzate dalla scuola? **A volte.**
- 28) Vi sentite coinvolti nel processo scolastico di vostro/i figlio/i? **Si.**
- 29) Cosa vi aspettate dalla scuola? **Che li formi bene.**
- 30) Sapete se si realizza qualcosa fuori dalla scuola per favorire l'integrazione degli stranieri (Municipio, ecc...)? **No.**
- 31) Secondo la vostra opinione chi dovrebbero essere gli agenti fondamentali per una accoglienza soddisfacente? **Tolleranza e comprensione delle piccole diversità culturali.**
- 32) Per concludere, credete che si possa fare qualcosa per migliorare la situazione educativa di questi alunni tenendo in considerazione quanto detto prima? **Si puo'**

sempre fare qc. Di piu' ma il livello e' per quanto mi riguarda gia' soddisfacente.

- 33) Volete rimanere qui temporaneamente o definitivamente? Definitivamente o almeno fino alla pensione.**
- 34) Come credete che gli olandesi trattino in generale gli italiani/spagnoli? C'e' differenza tra qui cresce qui e chi ci arriva adulto. Per gli adulti e' piu' difficile. Il mondo della scuola poi e' completamente diverso da quello del lavoro.**
- 35) Volete aggiungere qualcos'altro su questo tema? Chi arriva in questo paese anche se gia' adulto ha buone possibilita' di studiare e di trovare una occupazione, ma senza un'ottima conoscenza dell'olandese, difficilmente trovera' una occupazione di un certo livello.**

Dati personali

- Nazionalità (**Italiana**)

 - Da quanto tempo siete ad Amsterdam e causa dello spostamento (lavoro, famiglia, ecc...) – **lavoro, 12 anni**

 - Età dei figli/dove sono nati - **8 anni , nato ad amsterdam**

 - Nome della scuola e grado di istruzione del figlio/i – **Teo Thijssen**

 - Professione – **insegnante e impiegato azienda finanziaria**
- 1) Come considerate il sistema educativo olandese in generale?**Carente**
 - 2) È simile al sistema educativo del vostro paese d'origine o riscontrate delle differenze?**Non hanno compiti a casa, non ci sono libri di testo. Hanno un workbook che possiamo vedere a casa e se la famiglia vuole può fare esercitare il figlio laddove vede che ci sono delle lacune, ma è una cosa libera, a discrezione del singolo, non c'è un'indicazione degli insegnanti. E abbiamo scoperto che sebbene non abbiano compiti a casa, le famiglie si siedono accanto ai figli e li fanno esercitare, soprattutto per i cito test. Molti genitori coprano i libri che usano in classe e fanno gli esercizi a casa con i figli. Nel gruppo 8, all'età di 12 anni, si guarda il percorso svolto negli anni attraverso il cito test fatti ogni anno, senza considerare altre cose, almeno in questa scuola, e questo serve per dare l'indicazione per le superiori. In altre scuole si guarda anche il bambino nella sua totalità, non solo il momento della valutazione del test. Il fatto è che la scuola viene valutata in base ai risultati raggiunti dai cito test e riceve dei soldi e si è creata una certa competitività e quota scuola è una delle migliori per questo. Primo cito test a febbraio e uno a maggio.**
 - 3) Perché avete scelto questa scuola e non un'altra?**Vicinanza, la seconda migliore scuola di Amsterdam secondo i cito test. Ha la seconda migliore valutazione che**

poi il comune ti manda l'elenco delle scuole. Scuola olandese perché rimarremo qui e continuerà gli studi qui. Abbiamo escluso altre scuole perché volevamo una scuola tradizionale, più strutturata, classica. Non eravamo molto d'accordo con una Montessori o Vrij school che segue il metodo steiner.

- 4) Come è stato il vostro primo impatto con la scuola? Ricordate il primo giorno?
- 5) Ci sono altri alunni stranieri in classe? Quanti e di che nazionalità? Una russa, una marocchina, british, 2 misti. L'anno scorso erano di più. Sono 27.
- 6) Pensate che vostro/i figlio/i si senta integrato/i ? È/sono felice/i di andare a scuola? Sì, ha amici olandesi, si sente integrato
- 7) In generale quali sono le sue/loro principali necessità educative? (mancanza di integrazione nel gruppo classe, mancanza di abilità cognitive, bassa autostima, ecc..). L'insegnante dice che all'inizio aveva problemi con l'olandese, problemi risolti secondo l'insegnante grazie alla logopedista (che in realtà non ha segnalato nulla) e problemi di deficit dell'attenzione. Stiamo facendo i test e una psicologa sta facendo osservazioni in classe
- 8) Quali sono le principali difficoltà che riscontra/no vostro/i figlio/i nel processo d'apprendimento? Nell'apprendimento in generale va bene, non ha molta capacità di concentrazione e se alcune attività non gli piacciono non le fa. Gli manca il senso di responsabilizzazione. Se si annoia deve fare qualcosa, disegna, si guarda intorno e per loro non va bene.
- 9) In generale com'è il suo rendimento? In quale/i materia/e ha/nno maggiori difficoltà? Fanno lettura, scrittura e matematica. Nel complesso il rendimento è buono, poi due volte l'anno fanno i cito test ed è un disastro.
- 10) Presenta/no qualche difficoltà con la lingua olandese? Fa/nno fatica ad adattarsi? La prima lingua è l'olandese.
- 11) Che grado di istruzione credete che raggiungerà? Quali sono le vostre aspettative? Contesto ancora una volta il sistema scolastico olandese perché all'età di 12 anni di indicano, anzi ti obbligano a scegliere una scuola piuttosto che un'altra. Io fino all'età di 18 anni non volevo studiare, per varie ragioni, poi però all'università ho fatto benissimo, ho fatto un master negli USA e se avessero deciso per me a 12 anni non sarei qui. A 12 anni non si è così maturi e qui ti segnano la strada e ti precludono l'università. Io non voglio per forza l'università, spero che quello che fa lo faccia bene. Non tollero che mi dicano a 12 anni dove può arrivare

mio figlio. (Padre: lo fanno per coprire i posti in tutti i tipi di scuole, per fare una cosa omogenea. Lo slogan delle ultime elezioni comunali di marzo è stato quello di rendere meno difficile il passaggio da un indirizzo a un altro in modo da rendere più accessibile anche l'ingresso all'università, quindi le cose stanno cambiando. Qui ci sono le corsie. Si può fare l'università solo se fai una determinata scuola, ma in pratica le superiori sono a numero chiuso. In base al punteggio dei cito test tu puoi fare richiesta per una scuola ma se i posti sono 50 e tu sei 60 sei fuori). Ci sono delle scuole private finalizzate a esercitarsi sui cito test.

- 12) Come dovrebbe essere, secondo voi, il sistema educativo olandese per accogliere meglio gli alunni stranieri?
- 13) Avete osservato in vostro/i figlio/i difficoltà di integrazione a causa della distanza culturale delle due diverse società? Come mostrano questo malessere? Tutti gli vogliono bene
- 14) Gli alunni olandesi mostrano comportamenti discriminatori nei confronti degli alunni stranieri? In caso affermativo verso alunni di quale nazionalità soprattutto? Sì, ma non solo nei nostri confronti, ho visto che nei confronti degli altri non olandesi è lo stesso. Loro non sono preparati a ricevere, ad includere bambini diversi. Molti bambini hanno ricevuto stesso iter di logopedista e osservazione psicologo. Tanto che negli ultimi anni molti genitori hanno cambiato scuola.
- 15) Ritenete che i docenti siano preparati per lavorare con la diversità culturale in classe? Assolutamente no, se i bambini non rientrano in un determinato modello non sanno gestirli. A prescindere dal fatto di essere stranieri, ma i maggiori problemi sono con gli stranieri per un fatto culturale. Non sono abituati a lavorare con bambini che non stanno seduti, stanno buoni, non urlano. Non sanno gestire gli imprevisti.
- 16) I professori includono contenuti trasversali sull'educazione interculturale nelle loro programmazioni? È presente in qualche modo in classe la vostra cultura d'origine? Siete mai andati a scuola a parlare del vostro paese o della vostra cultura? No
- 17) Cosa si fa a scuola e cosa credete che si dovrebbe fare per accogliere adeguatamente vostro/i figlio/i?
- 18) Che misure specifiche sono state prese a scuola per accogliere vostro/i figlio/i? (lezioni di olandese, sostegno psicologico, insegnanti di supporto, orientamento,

ecc...)Da noi nulla, nell'altra scuola del quartiere c'è un supporto linguistico. Il sostegno psicologico offerto è esterno.

- 19) Quali misure, secondo voi, dovrebbero essere prese? Sono sufficienti quelle attuate o dovrebbe essere migliorata qualcosa? Cosa?
- 20) Com'è la comunicazione e la relazione con la scuola?Comunicazione buona, nei primi due anni parlavano in inglese e ora solo in olandese e se noi non capiamo qualcosa chiediamo.
- 21) Esiste qualche difficoltà di comunicazione e/o di relazione con gli insegnanti?Finora nessuna.
- 22) Si è presentata occasione in cui avete riferito qualche tipo di lamentela a causa del trattamento ricevuto a scuola? In caso affermativo, che tipo di lamentela e riferita a chi: alunni, professori, personale amministrativo, ecc...)
- 23) La maggior parte degli amici di vostro/i figlio/i sono olandesi o di un altro paese (quale)?Si, i compagni vengono a casa a giocare, lui viene invitato, non c'è nessun problema da questo punto di vista.
- 24) Vostro/i figlio/i realizza/no attività extrascolastiche? Quali? A scuola o fuori?
- 25) Com'è la relazione con le famiglie autoctone? Avete qualche amicizia con loro o sentite che ci sono degli atteggiamenti di discriminazione? Abbiamo delle amicizie olandesi, sono superficiali, ma ci sono
- 26) Come ricevete l'informazione su tutto quello che offre l'Istituto? E in che lingua?Ci sono due colloqui con l'insegnante a meno che noi o loro non ne richiedano altri per eventuali problemi. Tutto via mail e in olandese.
- 27) Partecipate alle diverse attività organizzate dalla scuola?Si, festa inizio anno e fine anno
- 28) Vi sentite coinvolti nel processo scolastico di vostro/i figlio/i?Ci sentiamo coinvolti solo quando ci sono dei problemi
- 29) Cosa vi aspettate dalla scuola?
- 30) Sapete se si realizza qualcosa fuori dalla scuola per favorire l'integrazione degli stranieri (Municipio, ecc...)?no
- 31) Secondo la vostra opinione chi dovrebbero essere gli agenti fondamentali per una accoglienza soddisfacente?
- 32) Per concludere, credete che si possa fare qualcosa per migliorare la situazione educativa di questi alunni tenendo in considerazione quanto detto prima? Non si

dovrebbe considerare solo la valutazione di un momento, quello dei cito test, ma i colloqui, il suo lavoro in classe, le sue social skills. Inoltre gli insegnanti dovrebbero ricevere una formazione per accogliere bambini di culture diverse. Dovrebbe essere revisionato la scelta dei 12 anni. (padre: il problema non sono gli alunni stranieri ma tutti quelli che non rientrano in uno schema, che stanno seduti, che non fanno chiasso e siccome il 90% degli alunni che non rientra nel modello è straniero perchè gli olandesi sono inquadrati e crescono in un determinato background culturale allora i problemi li riversano sulla lingua)

33) Volete rimanere qui temporaneamente o definitivamente? Mamma si, papà no.

34) Come credete che gli olandesi trattino in generale gli italiani/spagnoli? Notate del razzismo "latente" nei confronti degli stranieri? C'è tanta ipocrisia, c'è tolleranza ma non accettazione. Non c'è integrazione, c'è convivenza di varie culture ma non ci deve essere interferenza. Mia cugina è preside in Italia, in una scuola difficile e si stanno facendo più sforzi sull'integrazione lì che qui) Una mamma che lavora per una associazione americana no profit per togliere dei bambini di colore da una black school e inserirli in scuole olandesi, vuole dimostrare che possono ottenere gli stessi risultati. Lei dice che non sono razzisti ma xenofobi, paura proprio dello straniero, non è una questione di razza, ma hanno paura di tutto ciò che viene da fuori. Gli italiani vengono visti con simpatia anche se c'è il luogo comune che siamo nullafacenti, pigri, un po' come il messicano per l'americano. Sempre battute sul fatto che non siamo puntuali. Grazie a Berlusconi arriva l'idea della corruzione.

Dati personali

- Nazionalità **Italiana**

- Da quanto tempo siete ad Amsterdam e causa dello spostamento (lavoro, famiglia, ecc...)
- **10 anni, ex fidanzato**

- Età dei figli/dove sono nati **6 anni, nata a Treviso - Italia**
-

- Nome della scuola e grado di istruzione del figlio/i **BOE, Basic school**

- Professione **Senior Customer Service (impiegata presso Booking.com)**

1) Come considerate il sistema educativo olandese in generale?

Mia figlia sta frequentando solo il secondo gruppo quest'anno, quindi non ho molta esperienza. Comunque per ora sono contenta del sistema della mia scuola, il modo in cui educano i bambini (scuola metodo O.G.O)

2) È simile al sistema educativo del vostro paese d'origine o riscontrate delle differenze?

Non avendo avuto bambini a scuola nel sistema odierno, posso solo fare confronto con la mia esperienza personale (scuola elementare privata di 30 anni fa).

La scuola olandese dà spazio ai sentimenti, alle diversità di ogni singolo studente, li aiuta ad aprirsi, a parlare, a condividere, dà molto peso all'antibullismo. I bambini iniziano a 4 anni ma i primi due anni quello che apprendono è attraverso il gioco. Mi piace come sono divise le attività scolastiche durante l'anno perché hanno vari momenti di interruzione e i bambini hanno il tempo di riposare e riprendersi. Sembra che abbiano più giorni di vacanza rispetto a noi.

3) Perché avete scelto questa scuola e non un'altra?

Quando abbiamo visto la BOE, ci siamo innamorate dello spazio, del vedere i bambini felici, misti, del sistema che non e' rigido o nemmeno troppo libero come in certe scuole.

4) Come è stato il vostro primo impatto con la scuola? Ricordate il primo giorno?

Mia figlia era felicissima ed e' tutt'ora felice di andare a scuola.

5) Ci sono altri alunni stranieri in classe? Quanti e di che nazionalità?

Meta' della classe sono non olandesi o misti, o di un genitore olandese e uno di un'altra nazionalità, o di un'altra nazionalità da ambo i genitori

(tra le varie nazionalità, abbiamo russi, italiani, spagnoli, francesi, coreani, inglesi, indiani, svizzeri, surinamesi, etc etc)

6) Pensate che vostro/i figlio/i si senta integrato/i ?È/sono felice/i di andare a scuola?

Si, e' felice

7) In generale quali sono le principali necessità educative? (mancanza di integrazione nel gruppo classe, mancanza di abilità cognitive, bassa autostima, ecc..)

Per il momento, non ha particolari difficoltà.

8) Quali sono le principali difficoltà che riscontra/no vostro/i figlio/i nel processo d'apprendimento?

La minore quantità di parole nel suo vocabolario. Va all'asilo olandese da quando aveva 3 mesi, full time, ma non ha lo stesso livello di un bambino olandese monolingua. Questo potrebbe essere un problema nel momento che inizieranno i CITO Test.

9) In generale com' è il suo rendimento? In quale/i materia/e ha/nno maggiori difficoltà?

In generale va molto bene, l'unico problema e' la mancanza di vocabolario o la poca familiarità di parole piu' difficili.

10) Presenta/no qualche difficoltà con la lingua olandese? Fa/nno fatica ad adattarsi?

Vedi sopra

11) Che grado di istruzione credete che raggiungerà? Quali sono le vostre aspettative?

Io spero HBO o WO

12) Come dovrebbe essere, secondo voi, il sistema educativo olandese per accogliere meglio gli alunni stranieri?

Sono soddisfatta del modo in cui la scuola affronta questo problema. Per esempio nel caso di mia figlia, le offrono un'ora a settimana di supporto per il vocabolario olandese.

13) Avete osservato in vostro/i figlio/i difficoltà di integrazione a causa della distanza culturale delle due diverse società? Come mostrano questo malessere?

No, non mi pare. Per i bambini gli altri bambini sono come loro. Siamo a contatto con tanti bimbi e tanti genitori di varie culture e non ci siamo mai sentite escluse

14) Gli alunni olandesi mostrano comportamenti discriminatori nei confronti degli alunni stranieri? In caso affermativo verso alunni di quale nazionalità soprattutto?

No, non nella nostra scuola/classe.

15) Ritenete che i docenti siano preparati per lavorare con la diversità culturale in classe?

Sì, certamente

16) I professori includono contenuti trasversali sull'educazione interculturale nelle loro programmazioni? È presente in qualche modo in classe la vostra cultura d'origine? Siete mai andati a scuola a parlare del vostro paese o della vostra cultura?

Non mi è capitato fin'ora, ma non mi tirerei indietro se ce ne fosse la possibilità'. In ogni caso, viviamo in Olanda, quindi le tradizioni che viviamo a scuola sono olandese, non il contrario.

17) Cosa si fa a scuola e cosa credete che si dovrebbe fare per accogliere adeguatamente vostro/i figlio/i?

Quella che già succede.

18) Che misure specifiche sono state prese a scuola per accogliere vostro/i figlio/i? (lezioni di olandese, sostegno psicologico, insegnanti di supporto, orientamento, ecc...)

Un'ora a settimana di vocabolario.

19) Quali misure, secondo voi, dovrebbero essere prese? Sono sufficienti quelle attuate o dovrebbe essere migliorata qualcosa? Cosa?

Non ho altro da aggiungere a quello che ho scritto sopra

20) Com'è la comunicazione e la relazione con la scuola?

Ottima

21) Esiste qualche difficoltà di comunicazione e/o di relazione con gli insegnanti?

No

- 22) Si è presentata occasione in cui avete riferito qualche tipo di lamentela a causa del trattamento ricevuto a scuola? In caso affermativo, che tipo di lamentela e riferita a chi: alunni, professori, personale amministrativo, ecc...)

No

- 23) La maggior parte degli amici di vostro/i figlio/i sono olandesi o di un altro paese (quale)

Sono misti

- 24) Vostro/i figlio/i realizza/no attività extrascolastiche? Quali? A scuola o fuori?

Fuori scuola, nuoto e pattinaggio artistico.

- 25) Com'è la relazione con le famiglie autoctone? Avete qualche amicizia con loro o sentite che ci sono degli atteggiamenti di discriminazione?

No, anzi, sono sempre molto gentili e disponibili.

- 26) Come ricevete l'informazione su tutto quello che offre l'Istituto? E in che lingua?

Via email o tramite l'app della scuola, tutto in olandese

- 27) Partecipate alle diverse attività organizzate dalla scuola?

No, anzi, sono sempre molto gentili e disponibili.

- 28) Vi sentite coinvolti nel processo scolastico di vostro/i figlio/i?

Certo, partecipo attivamente anche a tutte le riunioni.

- 29) Cosa vi aspettate dalla scuola?

Che la aiutino ad apprendere e a costruirsi il suo futuro.

- 30) Sapete se si realizza qualcosa fuori dalla scuola per favorire l'integrazione degli stranieri (Municipio, ecc...)?

Non ne sono al corrente.

- 31) Secondo la vostra opinione chi dovrebbero essere gli agenti fondamentali per una accoglienza soddisfacente?

L'apertura mentale da ambo le parti e il rispetto.

- 32) Per concludere, credete che si possa fare qualcosa per migliorare la situazione educativa di questi alunni tenendo in considerazione quanto detto prima?

Per quel che ho visto, la nostra scuola sta già prendendo delle azioni per aiutare i bambini ad integrarsi. In ogni caso per l'integrazione in senso stretto, non ho visto difficoltà nella nostra scuola. Invece le difficoltà per i bambini non olandesi esistono qualora i punteggi scolastici non tengano in considerazione il bilinguismo.

33) Volete rimanere qui temporaneamente o definitivamente?

definitivamente

34) Come credete che gli olandesi trattino in generale gli italiani/spagnoli?

Per la mia esperienza personale, imparare l'olandese e parlarlo ha cambiato radicalmente l'approccio che ho con la popolazione locale. Non ho avuto esperienze di trattamenti differenti.

35) Volete aggiungere qualcos'altro su questo tema?

Vorrei aggiungere che siamo una famiglia monoparentale, cioè solo io e mia figlia (il padre non ha mai partecipato a nulla ed è austriaco). Io parlo olandese e quando siamo in gruppo di amici olandesi parliamo olandese entrambi (ovviamente lei meglio di me 😊)

Dati personali

- Nazionalità **Italiana**
- Da quanto tempo siete ad Amsterdam e causa dello spostamento (lavoro, famiglia, ecc...)
5 anni
- Età dei figli/dove sono nati **5 anni nato in Italia**
- Nome della scuola e grado di istruzione del figlio/i **Donge School gruppo 2 scuola primaria**
- professione **lavoro nel settore gastronomico**

1) Come considerate il sistema educativo olandese in generale? **Sono molto contenta del sistema educativo Olandese, molto organizzato e niente lasciato al caso.**

2) È simile al sistema educativo del vostro paese d'origine o riscontrate delle differenze? **Completamente diverso dal nostro sistema Italiano**

3) Perché avete scelto questa scuola e non un'altra? **Abbiamo scelto questa scuola;**

- perché è una scuola olandese

- per la sua organizzazione

- perché è vicina a casa

4) Come è stato il vostro primo impatto con la scuola? Ricordate il primo giorno? **Molto forte, sia noi che nostro figlio eravamo molto spaesati e molto in difficoltà**

5) Ci sono altri alunni stranieri in classe? Quanti e di che nazionalità? **La nostra classe è speciale(per imparare la lingua), quindi non è una classe per olandesi, ma tutti stranieri**

6) Pensate che vostro/i figlio/i si senta integrato/i ?È/sono felice/i di andare a scuola? è molto felice di andare a scuola si diverte molto.Sono molto contenta di questo sistema che ti permette di imparare la lingua in questo modo. Mio figlio non si sente diverso e sta

bene con tutti in classe. Se lo avessero inserito subito in una classe normale non si sarebbe trovato a suo agio. Credo che l'integrazione passi prima per la lingua

7) In generale quali sono le sue/loro principali necessità educative? (mancanza di integrazione nel gruppo classe, mancanza di abilità cognitive, bassa autostima, ecc..)

Bassa autostima

8) Quali sono le principali difficoltà che riscontra/no vostro/i figlio/i nel processo d'apprendimento? Nessuna

9) In generale com'è il suo rendimento? In quale/i materia/e ha/nno maggiori difficoltà? Nessuna

10) Presenta/no qualche difficoltà con la lingua olandese? Fa/nno fatica ad adattarsi?

11) Che grado di istruzione credete che raggiungerà? Quali sono le vostre aspettative?

Molto Buona

12) Come dovrebbe essere, secondo voi, il sistema educativo olandese per accogliere meglio gli alunni stranieri? Secondo me è perfetto, Forse Aggiungerei una psicologa una volta al mese per il primo periodo per supportare i ragazzi, e farli sfogare in sedute singole di 1H. Parlando con una mamma che ha il figlio in un'altra scuola, mi diceva che organizzano varie riunioni con le famiglie straniere e che alcuni insegnanti vanno a casa dei bambini appena arrivati per familiarizzare con il loro mondo, i giochi, la stanza e per creare una connessione con il bambino e i genitori.

13) Avete osservato in vostro/i figlio/i difficoltà di integrazione a causa della distanza culturale delle due diverse società? No nessuna difficoltà in questo aspetto, anzi molto curioso di conoscere una nuova cultura

14) Gli alunni olandesi mostrano comportamenti discriminatori nei confronti degli alunni stranieri? In caso affermativo verso alunni di quale nazionalità soprattutto? Si molto, verso tutte le nazionalità li escludono da tutte le attività per loro i bimbi stranieri sono trasparenti

15) Ritenete che i docenti siano preparati per lavorare con la diversità culturale in classe? Si molto preparati

16) Quasi tutti i mesi ci sono molti progetti per condividere le diverse culture

18) Che misure specifiche sono state prese a scuola per accogliere vostro/i figlio/i? (lezioni di olandese, sostegno psicologico, insegnanti di supporto, orientamento, ecc...)

Lezioni di Olandese

19) Quali misure, secondo voi, dovrebbero essere prese? Sono sufficienti quelle attuate o

dovrebbe essere migliorata qualcosa? Cosa? Sono sufficienti quelle attuate

20) Com'è la comunicazione e la relazione con la scuola? ottima ci aggiornano su tutto una volta a settimana via email

21) Esiste qualche difficoltà di comunicazione e/o di relazione con gli insegnanti?No, nessuna!!

22) Si è presentata occasione in cui avete riferito qualche tipo di lamentela a causa del trattamento ricevuto a scuola? In caso affermativo, che tipo di lamentela e riferita a chi: alunni, professori, personale amministrativo, ecc...). no nessuna

23) La maggior parte degli amici di vostro/i figlio/i sono olandesi o di un altro paese (quale)? non sono olandesi, perché è inserito nella classe speciale nazionalità miste

24) a scuola (scacchi),fuori calcio

25) Com'è la relazione con le famiglie autoctone? Avete qualche amicizia con loro o sentite che ci sono degli atteggiamenti di discriminazione? Nessuna discriminazione,però non abbiamo Amicizie

26) Come ricevete l'informazione su tutto quello che offre l'Istituto? E in che lingua? Via email e in lingua Olandese

27) Partecipate alle diverse attività organizzate dalla scuola?Si sempre

28) Vi sentite coinvolti nel processo scolastico di vostro/i figlio/i?Si

29) Cosa vi aspettate dalla scuola?Nuove iniziative, Aggiornamenti

30) Sapete se si realizza qualcosa fuori dalla scuola per favorire l'integrazione degli stranieri (Municipio, ecc...)? Si fanno spesso delle Gite, fuori dalla scuola

31) Secondo la vostra opinione chi dovrebbero essere gli agenti fondamentali per una accoglienza soddisfacente?

32) Per concludere, credete che si possa fare qualcosa per migliorare la situazione educativa di questi alunni tenendo in considerazione quanto detto prima?

33) Volete rimanere qui temporaneamente o definitivamente?Non sappiamo

34) Come credete che gli olandesi trattino in generale gli italiani/spagnoli? Notate del razzismo "latente" nei confronti degli stranieri?bene, sono molto affascinati dalla nostra cultura

P10

Dati personali

- Nazionalità **Italiana**
 - Da quanto tempo siete ad Amsterdam e causa dello spostamento (lavoro, famiglia, ecc...)
8 anni
 - Età dei figli/dove sono nati **7 anni e 4 anni, entrambi nati in Italia**
 - Nome della scuola e grado di istruzione del figlio/i **Anne Frank montessori School gruppo 4 e Preschool voorschool Partou**
 - professione **impiegata e casalingo**
1. Come considerate il sistema educativo olandese in generale? **il nostro figlio piu' grande frequenta il corrispettivo delle elementari. non nelle scuole classiche ma in una scuola con sistema montessoriano, la principale differenza sono le classi di eta' mista. Il figlio piu' piccolo sta per finire il programma prescolastico di avviamento linguistico per bambini bilingue. Gli asili sono molto cari e non sono previsti rimborsi statali per coppie dove lavora solo uno dei genitori. Il sistema scolastico elementare e' molto indirizzato ai risultati che le scuole devono ottenere in modo da rimanere in una graduatoria alta alla quale corrispondono anche accesso a fondi maggiori. i bambini imparano seguendo un metodo che e' impostato su attivita' che loro possono anche scegliere tra un ventaglio di opzioni ma che metodologicamente sono strutturate nello stesso modo e cioe' in funzione dei test ai quali sono sottoposti fin dall'inizio e che poi vanno a formare il loro profilo scolastico che determinera'**

la direzione del loro progresso nel sistema educativo. quindi lo spazio dedicato alla attività creativa linguistica e non è limitato e gli esercizi a risposta multipla e quiz sono predominanti.

2. È simile al sistema educativo del vostro paese d'origine o riscontrate delle differenze? il sistema è molto diverso e anche il libero accesso agli studi superiori è fortemente condizionato dai risultati ottenuti nei livelli inferiori, cosa che invece in Italia non succede. Faccio un esempio: se un ragazzo esce dalle medie con il voto più basso può comunque iscriversi al liceo classico, mentre in olanda no.
3. Perché avete scelto questa scuola e non un'altra? Perché statisticamente risultava la scuola in grado di preparare meglio gli studenti.
4. Come è stato il vostro primo impatto con la scuola? Ricordate il primo giorno? abbastanza difficile, con una maestra che non voleva comunicare con noi in inglese (noi non parliamo olandese se non in maniera molto elementare), la scuola era (ora le cose stanno lentamente cambiando) incapace di gestire bambini bilingue.
5. Ci sono altri alunni stranieri in classe? Quanti e di che nazionalità? È una scuola dove la maggioranza dei bambini è olandese, la classe riflette questo orientamento.
6. Pensate che vostro/i figlio/i si senta integrato/i? È/sono felice/i di andare a scuola? dopo tre anni posso dire che sia felice di andare a scuola ma non credo di poter dire che sia integrato, nonostante il suo olandese sia indistinguibile da quello di un bambino figlio di olandesi lui rimane sempre il bambino italiano.
7. In generale quali sono le sue/loro principali necessità educative? (mancanza di integrazione nel gruppo classe, mancanza di abilità cognitive, bassa autostima, ecc..) la scuola olandese è una scuola dove non si insegna a stare insieme ma ci si occupa solamente dei risultati educativi, il progresso nelle relazioni sociali è lasciato interamente ai bambini e non è guidato in nessun modo, il fatto che tu parli essendo un diverso amplifica gli effetti di questa caratteristica del sistema olandese, anche gli altri genitori ti vedono non come i genitori di compagno del loro figlio ma come i genitori italiani del compagno italiano del loro figlio.
8. Quali sono le principali difficoltà che riscontra/no vostro/i figlio/i nel processo d'apprendimento? imparare una lingua da solo non è semplice, modi di dire e vocabolario crescono lentamente, anche per il fatto che sta imparando due lingue alla volta.

9. In generale com' è il suo rendimento? In quale/i materia/e ha/nno maggiori difficoltà? **dopo tre anni i risultati sono molto incoraggianti.**
10. Presenta/no qualche difficoltà con la lingua olandese? Fa/nno fatica ad adattarsi? **le difficoltà sono a volte nel capire le istruzioni che gli vengono date più' che dalla capacità' di risolvere o meno gli esercizi richiesti.**
11. Che grado di istruzione credete che raggiungerà? Quali sono le vostre aspettative? **le aspettative sono sempre alte, anche per il fatto che siamo entrambi laureati e vorremmo che anche loro raggiungessero il nostro livello.**
12. Come dovrebbe essere, secondo voi, il sistema educativo olandese per accogliere meglio gli alunni stranieri? **più' aggiornato rispetto all'inclusione di bambini bilingue con genitori di istruzione elevata**
13. Avete osservato in vostro/i figlio/i difficoltà di integrazione a causa della distanza culturale delle due diverse società? Come mostrano questo malessere? **soprattutto nei primi due anni, il malessere viene mostrato attraverso segni di nervosismo, insonnia e anche autonoma descrizione di episodi di incomprensione culturale.**
14. Gli alunni olandesi mostrano comportamenti discriminatori nei confronti degli alunni stranieri? In caso affermativo verso alunni di quale nazionalità soprattutto? **i bambini in generale non appena percepiscono qualcun altro come diverso lo fanno notare immediatamente. sta agli insegnanti e ai genitori far capire ai bambini che siamo tutti uguali**
15. Ritenete che i docenti siano preparati per lavorare con la diversità culturale in classe? **alcuni si altri no**
16. I professori includono contenuti trasversali sull'educazione interculturale nelle loro programmazioni? **È presente in qualche modo in classe la vostra cultura d'origine? Siete mai andati a scuola a parlare del vostro paese o della vostra cultura?**
17. Cosa si fa a scuola e cosa credete che si dovrebbe fare per accogliere adeguatamente vostro/i figlio/i? **bisognerebbe che ci sia più' capacità' di rifuggire dagli stereotipi sia da parte degli insegnanti ma soprattutto da parte degli altri genitori, che trasmettono queste sensazioni ai figli a volte con per superficialità' e leggerezza.**
18. Che misure specifiche sono state prese a scuola per accogliere vostro/i figlio/i? (lezioni di olandese, sostegno psicologico, insegnanti di supporto, orientamento, ecc...) **hanno una insegnante bilingue che una volta alla settimana mantiene una conversazione con i bambini bilingue.**

19. Quali misure, secondo voi, dovrebbero essere prese? Sono sufficienti quelle attuate o dovrebbe essere migliorata qualcosa? Cosa? *in generale credo che sia da migliorare l'approccio ai bambini bilingue in termini come riconoscimento dello sforzo che fanno per interiorizzare due culture allo stesso tempo.*
20. Com'è la comunicazione e la relazione con la scuola? *ora che e' cambiato il direttore ci sentiamo molto piu' a nostro agio.*
21. Esiste qualche difficoltà di comunicazione e/o di relazione con gli insegnanti? *con quelle nuove no, con la precedente si.*
22. Si è presentata occasione in cui avete riferito qualche tipo di lamentela a causa del trattamento ricevuto a scuola? In caso affermativo, che tipo di lamentela e riferita a chi: alunni, professori, personale amministrativo, ecc...) *si episodi di bullismo nei confronti di nostro figlio da parte di un compagno, intervento della scuola poco tempestivo e insufficiente. situazione risolta solamente dal trasferimento del "bullo" in un'altra scuola.*
23. La maggior parte degli amici di vostro/i figlio/i sono olandesi o di un altro paese (quale)? *olandesi*
24. Vostro/i figlio/i realizza/no attività extrascolastiche? Quali? A scuola o fuori? *si calcio, lettura di italiano, nuoto*
25. Com'è la relazione con le famiglie autoctone? Avete qualche amicizia con loro o sentite che ci sono degli atteggiamenti di discriminazione? *inesistenti, piu' che discriminazione vera e propria lo chiamerei disinteresse.*
26. Come ricevete l'informazione su tutto quello che offre l'Istituto? E in che lingua? *via mail in olandese, anche se la nuova direttrice si sta organizzando per creare un sito in inglese*
27. Partecipate alle diverse attività organizzate dalla scuola? *nei limiti delle possibilita',*
28. Vi sentite coinvolti nel processo scolastico di vostro/i figlio/i?
29. Cosa vi aspettate dalla scuola? *rispetto e serietà'*
30. Sapete se si realizza qualcosa fuori dalla scuola per favorire l'integrazione degli stranieri (Municipio, ecc...)?
31. Secondo la vostra opinione chi dovrebbero essere gli agenti fondamentali per una accoglienza soddisfacente?
32. Per concludere, credete che si possa fare qualcosa per migliorare la situazione educativa di questi alunni tenendo in considerazione quanto detto prima? *si*

33. Volete rimanere qui temporaneamente o definitivamente? e' una domanda alla quale non saprei rispondere, intanto cerchiamo di viverci come se dovessimo rimanere qui, per questo abbiamo scelto per i nostri figli una scuola di quartiere dove loro possano avere la percezione di crescere in uno spazio concreto e in luogo dove crescono tutti i loro compagni.
34. Come credete che gli olandesi trattino in generale gli italiani/spagnoli? Notate del razzismo "latente" nei confronti degli stranieri? non e' per niente latente a mio modo di vedere le cose. Gli olandesi non sono disposti ad avvicinarsi a ciò che è diverso, a uscire dai loro schemi e a riconoscere l'altro. Molti olandesi guardano il proprio orticello e considerano con diffidenza il vicino, soprattutto se immigrante.

Dati personali

- Nazionalità

Italiana

- Da quanto tempo siete ad Amsterdam e causa dello spostamento (lavoro, famiglia, ecc...)

10 anni, ci siamo trasferiti spinti dalla voglia di cambiare vita perche' non soddisfatti della propria citta' natale.

- Età dei figli/dove sono nati

5 e 3 anni, sono nati ad Amsterdam

- Nome della scuola e grado di istruzione del figlio/i

la bambina di 5 anni va alla basisschool De Ontploing, ma a settembre cambierà con la De Vlaamse Reus ed è al group 1-2. Il bambino di 3 anni va all'asilo.

- Professione

Io lavoro al customer service di booking.com e mio marito è direttore marketing per shutterstock.

- 1) Come considerate il sistema educativo olandese in generale?

Siamo ancora alle prime sperienze ed e' presto per dare un giudizio globalo, ma finora siamo soddisfatti.

- 2) È simile al sistema educativo del vostro paese d'origine o riscontrate delle differenze?

Credo che sia molto diverso, ai bambini noto che viene lasciato molto piu' spazio per esprimersi creativamente, vengono messi di fronte alle scelte fin da piccoli e passano molto piu' tempo all'aria aperta.

- 3) Perché avete scelto questa scuola e non un'altra?

Inizialmente tra le scuole vicino casa avevamo scelto una scuola montessori, ma

non siamo riusciti ad avere il posto, allora abbiamo optato per la seconda vicino casa. La scuola De ontplooiing e' una steve jobs school, i bambini usano l'ipad e usano app per bambini, interessante metodologia, ma sono contenta che passera' ad una scuola piu' tradizionale.

- 4) Come è stato il vostro primo impatto con la scuola? Ricordate il primo giorno?
Si certo, molto positivo ed emozionante per noi e abbastanza traumatico per nostra figlia.
- 5) Ci sono altri alunni stranieri in classe? Quanti e di che nazionalità?
Si, c'e' un'altra bambina italiana, una bambina portoghese, qualche indiano e il resto si dividono tra olandesi, marocchini e turchi.
- 6) Pensate che vostro/i figlio/i si senta integrato/i ?È/sono felice/i di andare a scuola?
Si, le piace andare a scuola, si sente a suo agio anche se essendo una bambina timida tende a giocare sempre con le stesse amichette.
- 7) In generale quali sono le principali necessità educative? (mancanza di integrazione nel gruppo classe, mancanza di abilità cognitive, bassa autostima, ecc..)
Mia figlia in particolare necessita di molta attenzione per essere invogliata a partecipare a tutte le attività della classe.
- 8) Quali sono le principali difficoltà che riscontra/no vostro/i figlio/i nel processo d'apprendimento?
Esprimersi bene e spontaneamente in olandese così come fa in italiano. Ancora non e' chiaro se dipende dalla timidezza o da uno sviluppo dell'olandese piu' lento.
- 9) In generale com' è il suo rendimento? In quale/i materia/e ha/nno maggiori difficoltà?
Ha solo 5 anni ed e' ancora al gruppo 1, ma la maestra ne parla bene e l'ultima pagella e' andata bene soprattutto riguardo lo sviluppo motorio e cognitivo.
- 10) Presenta/no qualche difficoltà con la lingua olandese? Fa/nno fatica ad adattarsi?
Non fa fatica ad adattarsi, ma come già detto preferisce la lingua italiana, ma riesce a esprimersi comunque in olandese con gli altri bambini e adulti.
- 11) Che grado di istruzione credete che raggiungerà? Quali sono le vostre aspettative?
Ci fara' piacere se vorra' andare all'universita e studiare quanto piu' possibile, ma sara' solo una sua scelta, non un obbligo.
- 12) Come dovrebbe essere, secondo voi, il sistema educativo olandese per accogliere meglio gli alunni stranieri?

- 13) Avete osservato in vostro/i figlio/i difficoltà di integrazione a causa della distanza culturale delle due diverse società? Come mostrano questo malessere? **No, non ho notato problemi di integrazione e non trovo alcuno stato di malessere.**
- 14) Gli alunni olandesi mostrano comportamenti discriminatori nei confronti degli alunni stranieri? In caso affermativo verso alunni di quale nazionalità soprattutto? **Non passo molto tempo in classe tale da poterli osservare, ma ho accompagnato mia figlia alle gite e ho partecipato alle attività; e non ho notato atti di discriminazione, stiamo parlando di una fascia di età che va dai 4 ai 6 anni.**
- 15) Ritenete che i docenti siano preparati per lavorare con la diversità culturale in classe? **Assolutamente sì.**
- 16) I professori includono contenuti trasversali sull'educazione interculturale nelle loro programmazioni? È presente in qualche modo in classe la vostra cultura d'origine? Siete mai andati a scuola a parlare del vostro paese o della vostra cultura? **Ad ogni compleanno e festa in classe vengono invogliati i bambini a cantare le canzoni e filastrocche del proprio paese. Ogni mese c'è un tema diverso al quale i bambini lavorano e proprio questo mese c'è stato il tema del viaggio, mia figlia ha disegnato la bandiera italiana e insegnato parole e frasi italiane alla maestra e agli altri bambini. Era molto contenta.**
- 17) Cosa si fa a scuola e cosa credete che si dovrebbe fare per accogliere adeguatamente vostro/i figlio/i?
Creda che venga già accolta molto bene, mia figlia è contenta delle attività organizzate e decide anche da sola cosa fare, come disegnare, giocare con l'ipad o prendere giochi da tavolo. Hanno molta autonomia.
- 18) Che misure specifiche sono state prese a scuola per accogliere vostro/i figlio/i? (lezioni di olandese, sostegno psicologico, insegnanti di supporto, orientamento, ecc...) **Nessuna misura, non ha alcun problema mia figlia.**
- 19) Quali misure, secondo voi, dovrebbero essere prese? Sono sufficienti quelle attuate o dovrebbe essere migliorata qualcosa? Cosa? **Fin quando non faranno notare che mia figlia mostra lacune con l'olandese non credo ci sia bisogno di misure particolari.**
- 20) Com'è la comunicazione e la relazione con la scuola? **Positiva e molto interattiva, ci sono newsletter, emails e incontri personali e regolari.**

- 21) Esiste qualche difficoltà di comunicazione e/o di relazione con gli insegnanti? **No, parliamo in olandese o in inglese senza problemi.**
- 22) Si è presentata occasione in cui avete riferito qualche tipo di lamentela a causa del trattamento ricevuto a scuola? In caso affermativo, che tipo di lamentela e riferita a chi: alunni, professori, personale amministrativo, ecc...) **No, non si e' mai verificato.**
- 23) La maggior parte degli amici di vostro/i figlio/i sono olandesi o di un altro paese (quale)? **Sono italiani, olandesi e di altre nazionalita.**
- 24) Vostro/i figlio/i realizza/no attività extrascolastiche? Quali? A scuola o fuori? **Ha fatto qualche lezione di ginnastica dopo la scuola (oltre a quelle regolari bisettimanali la mattina a scuola) e poi ha fatto yoga e piscina fuori con noi.**
- 25) Com'è la relazione con le famiglie autoctone? Avete qualche amicizia con loro o sentite che ci sono degli atteggiamenti di discriminazione? **Abbiamo rapporti cordiali e a volte organizziamo pomeriggi di gioco per i bambini. Nessuna discriminazione.**
- 26) Come ricevete l'informazione su tutto quello che offre l'Istituto? E in che lingua? **In olandese.**
- 27) Partecipate alle diverse attività organizzate dalla scuola? **Partecipo a quelle della classe, non di tutto l'istituto.**
- 28) Vi sentite coinvolti nel processo scolastico di vostro/i figlio/i? **Si, abbastanza .**
- 29) Cosa vi aspettate dalla scuola? **Che insegni i valori e l'educazione a mia figlia, cosi come facciamo a casa, che riesca ad orientarla verso le sua naturali inclinazioni.**
- 30) Sapete se si realizza qualcosa fuori dalla scuola per favorire l'integrazione degli stranieri (Municipio, ecc...)? **ci sono corsi, workshop, festival interculturali.**
- 31) Secondo la vostra opinione chi dovrebbero essere gli agenti fondamentali per una accoglienza soddisfacente? **Rispetto e curiosita' per la diversita'. Partecipazione cittadina attiva.**
- 32) Per concludere, credete che si possa fare qualcosa per migliorare la situazione educativa di questi alunni tenendo in considerazione quanto detto prima? **Si puo' sempre migliorare tutto e su questo campo credo che siano gia' a buon punto.**
- 33) Volete rimanere qui temporaneamente o definitivamente? **Non sappiamo**
- 34) Come credete che gli olandesi trattino in generale gli italiani/spagnoli? **Non me lo chiedo generalmente, ma mi sono sempre sentita trattare bene.**

35) Volete aggiungere qualcos'altro su questo tema? La discriminazione va sempre combattuta, ma i diversi atteggiamenti tenuti verso qualcuno non sempre dipendono dalla provenienza, ma semplicemente da come ci poniamo e comportiamo verso l'altro.

ANEXO II

Transcripción entrevista a las familias españolas

Datos personales

- Nacionalidad

Española- todos hablan holandés (nivel medio y bajo)

- Tiempo que llevan viviendo en Amsterdam y causa de la mudanza (trabajo, familia, ecc...)

M1 7 años Trabajo

M2 13 años Trabajo

M3 10 años Marido

P4 8 Trabajo

M5 10 Trabajo

- Edad de los hijos/donde han nacido- todos nacidos en leiden

5

8

5

5

8

- Nombre de la escuela y nivel escolar del hijo/s

- Profesión

Investigadora

Secretaria de dirección

Médico

Investigador

Empleada en una empresa farmacéutica

1) ¿Cómo valoráis en general el sistema educativo holandés?

Funciona bien, no le dan deberes a los niños y eso me encanta porque en España están en el cole hasta las 5 y luego en casa los padres hacen los deberes con los hijos... eso significa que el sistema no funciona (M1).

Aquí hasta los 12 no les dejan tareas, por la tarde se juega, se hace deporte, se disfrutan los padres (M2).

2) ¿Es similar al sistema educativo de vuestro país de origen o veis diferencias?

Es diferente el sistema, hay más diversidad en los tipos de escuelas. Es peligroso que a los 12 años se decida el futuro de los niños. El 20% llega a la universidad, o sea menos que en España pero hay trabajos que en España se consiguen con la licenciatura y aquí no, por ejemplo para ser Maestra o enfermera en Holanda no necesitas licenciatura. Es verdad también que en España somos más clasistas, si no

llegas a la universidad es un fracaso como alumno como familia, aquí las expectativas son distintas. Aquí la sociedad media es muy amplia y se ven todos iguales, el hijo del pintor se relaciona con el hijo del alcalde. No es que no tienen ambiciones sino que son distintas las prioridades, por ejemplo el deporte, la música. En España se da más importancia al estudio. Aquí los veo más maduros. Tocan instrumentos, hacen deporte, son más pragmáticos. A nivel cognitivo a lo mejor el conocimiento de los españoles es más amplio. Aquí no hace falta saber todo sino lo que te sirve (M3).

- Es muy diferente (M2)
- Al principio del año hicieron una reunión diciendo que no consideran solo el cito test sino también la opinión del profesor según las actividades desarrolladas en clase y las social skills” para evaluar al niño (P4).
 - Preparan mucho para el Cito test, durante el año hacen muchos ejercicios del mismo tipo que van a salir luego en el test- pero he leído unos anuncios sobre el hecho de que lo quieren cambiar porque han comprobado que los alumnos con un entorno cultural bajo logran resultados bajos y los que tienen familias con un nivel cultural alto consiguen resultados buenos (M5).
 - Sirve el test porque es competitivo con otras escuelas- lo hacen también a los de 5 años aunque no es obligatorio. Todo está muy pensado, muy medido. Todas las actividades no son casuales, también colorear de una determinada manera es evaluación (M1).

3) ¿Porqué elegisteis esta escuela y no otra?

-Elegimos una escuela católico-tradicional cerca de casa, para no tener tanto choque con nuestra formación clásica. El grupo 1 y 2 (4-5 años) trabajan juntos y luego se separan. A mí me gustan los niveles separados, mientras en un Montessori están juntos y no me gusta. A lo mejor porque vengo de un sistema clásico y pienso que es mejor que cada grupo esté con su nivel. O a lo mejor depende de como encaja tu hijo (M2).

- Cercanía a casa, buenos resultados en el Cito test, una escuela no demasiado grande y con ninguna identificación religiosa. Los grupos están combinados (1-2/3-4) pero hay también grupos separados donde ponen a los alumnos con más problemas de concentración, más activos y hacen clases explosivas; en cambio las clases combi son mas selectas y eso no me gusta (M3).

- 4) ¿Cómo fué vuestro primer contacto con la escuela? ¿Cómo recordáis el primer día?
- 5) ¿Hay otros alumnos extranjeros en el aula? ¿Cúantos y de qué nacionalidad?
- Todos holandeses exceptos tres ingleses y 2 españoles
- 4 extranjeros
- 3 franceses 1 polaca
- 5% en cada clase extranjeros
- 6) ¿Pensáis que vuestro/s hijo/s está/n integrado/s? ¿Es/Son felices de ir al instituto? **sí, no tienen problemas de integración y son felices, entre ellos hablan holandés, aunque sean españoles” (M2).**
- 7) De forma general ¿cuáles son sus principales necesidades educativas? (falta de integración con el grupo clase, falta de habilidades cognitivas, baja autoestima, etc...)
- Estoy buscando valorar la identidad española, buscar actividades en español, por ejemplo el curso de español el sábado (M3).
- 8) ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentra/n vuestro/s hijo/s en el proceso de aprendizaje?
- Vocabulario (M4).
- Mi colegio es muy exigente, le dan mucha caña a los niños. Mi hija habla perfectamente holandés y tiene 5 años y 6 meses y en el último coloquio me dijeron que tenía un vocabulario de una niña de 5 años y 3 meses. Me llamó mucha la atención, miran a los niños de manera cuidadosa. Todo esto puede también agobiar (M3).
- Aunque en casa hablen español no tienen ningún problema con el holandés, pero sí es verdad que el vocabulario es el talón de Aquiles” (M5).
- 9) En general, ¿Cómo es su rendimiento? ¿En qué materia/s tiene/n más dificultades?
- 10) ¿Encuentra/n alguna dificultad con el idioma holandés? ¿Tarda/n en adaptarse?
- Ninguna dificultad (M1-2-3-5)**
- 11) ¿Qué nivel educativo creéis que alcanzará/n? ¿Cuáles son vuestras expectativas ?
- 12) ¿Cómo debería ser, en vuestra opinión, el sistema educativo holandés para atender mejor al alumnado extranjero?
- 13) ¿Habéis observado en vuestro/s hijo/s dificultades en su integración producidas por el choque o distancia cultural entre las distintas sociedades? ¿Cómo muestran este malestar?
- La integración pasa por el idioma, yo me cohibo mucho..la lengua es fundamental. Aunque hablo bien holandés me ven siempre como la española (M5).

14) ¿El alumnado autóctono muestra actitudes de discriminación con el alumnado extranjero?
¿y con aquellos alumnos extranjeros de procedencias distintas? en caso de producirse,
¿entre qué nacionalidades principalmente?

15) ¿Consideráis que el profesorado está preparado para trabajar con la diversidad cultural?
- sí, están preparados y acostumbrados a trabajar con alumnos extranjeros. Al principio del año se incorporaron 2 niños que no hablaban holandés y les incluyeron sin problemas, les veo muy acostumbrados (M5).

16) Los profesores ¿incluyen contenidos transversales sobre educación intercultural en sus programaciones de aula? ¿Está presente de alguna manera vuestra cultura de origen en el aula? ¿Habéis ido alguna vez al centro a hablar de vuestro país o vuestra cultura?

Como es un colegio con muchos expat todos los padres están invitados a hablar en la escuela de su país...en holandés (M1).

17) ¿Qué se hace en el centro y qué creéis que se debería hacer para acoger adecuadamente a vuestro/s hijo/s?

18) ¿Qué medidas específicas se han tomado en el centro para atender mejor a vuestro/s hijo/s (clase de holandés, expertos de apoyo/psicólogos para dificultades emotivas, orientación etc...)?

Psicólogo, logopeda

19) ¿Qué medidas creéis que se deberían tomar?, ¿Son suficientes las que se han tomado o debería mejorarse alguna o incluir alguna otra?

20) ¿Cómo es la comunicación y trato con el centro educativo? Aunque hablo muy bien holandés me cuesta integrarme a veces.

- La comunicación es en inglés, los profesores son muy flexibles” (P4).

- Hay dos entrevistas donde te dicen como van los hijos, es decir hablan de la evaluación. La comunicación es en holandés pero son flexibles. No nos ven como distintos, como extranjeros, nos tratan de la misma manera. Preguntan a los padres si los hijos tienen problemas en la lectura por ejemplo, para adecuarse ellos y para buscar formas de mejorar (M3).

21) ¿ Existe alguna dificultad de comunicación y trato con los profesores?

22) ¿Habéis presentado en alguna ocasión algún tipo de queja por el trato recibido en el centro? En caso afirmativo, ¿qué tipo de queja y refiriéndose a quién: alumnos, profesores, personal administrativo, etc...?

23) ¿La mayoría de los amigos de vuestro/s hijo/s son holandeses o de otro país (cuál)?

Espanoles, italianos e holandeses

24) ¿Realiza/n vuestro/s hijo/s actividades extraescolares? ¿Cuáles? ¿En la escuela o fuera?

- 25) ¿Cómo es la comunicación y trato con las familias autóctonas? ¿Tenéis alguna amistad con ellas o sentís alguna discriminación?
- Tengo relaciones con otras familias holandesas pero, aunque hablo muy bien holandés me ven siempre como la española. Pero pienso que el hecho de ser española es un plus no un defecto (M2).
 - Yo creo que depende del carácter de cada uno pero es verdad que no son amigos, son las madres y los padres de los compañeros de mi hijo (P4).
 - Mi relación es correcta, eso no pasa muy a menudo pero porque aquí es diferente no es como en España que hablas con todo el mundo. Es curioso porque cuando vivíamos en Alemania teníamos muchos amigos alemanes y aquí nos juntamos con españoles, no sé si es por el idioma o porque al trabajo hay mucha gente internacional. Mis amigos son españoles e italianos (M1).
 - Tengo amigos holandeses pero la intimidad es distinta, estoy un paso por detrás. La comunicación en holandés no es como en español. El idioma moldea tu personalidad, no soy la misma cuando hablo en español y cuando hablo en holandés, no puedo estar al mismo nivel con el holandés (M3).
- 26) ¿Cómo recibís información sobre todo lo que ofrece el Instituto? ¿Y en qué idioma?
- 27) ¿Participáis en las distintas actividades del centro?
- 28) ¿Os sentís involucrados en el proceso escolar de vuestro/s hijo/s ?
- Involucran demasiado a los padres, nos llaman para acompañar a los viajes, para ir a la biblioteca, a los parques (M2).
 - Cada mañana va un padre a leer a los niños y con los niños (M1).
- 29) ¿Qué esperáis de la escuela?
- 30) ¿Sabéis si se realiza alguna acción fuera del centro para favorecer la integración de los extranjeros (Ayuntamiento, etc...)?
- Antes sí, hace muchos años, cuando llegamos, los vecinos venían y te regalaban vino, flores y ahora eso se ha perdido. A lo mejor porque hay más extranjeros, son menos tolerantes. Quieren bajar también el 30% tax ruling y eso para disminuir a los extranjeros que vienen a trabajar a Holanda (M2).
- 31) A vuestro juicio, ¿quiénes deberían ser los agentes fundamentales para una acogida satisfactoria?
- 32) Para terminar ¿qué creéis que puede hacerse para mejorar la situación educativa de estos alumnos, teniendo en cuenta todo lo que hemos hablado?
- 33) ¿Queréis quedaros aquí de manera definitiva o temporal?

Definitiva. Aquí hay más oportunidades para mi hijo. La educación es buena y nunca estarán en paro

34) ¿Cómo creéis que tratan/perciben los holandeses a los italianos/españoles?

- Los holandeses antes eran tolerantes y ahora no, la sociedad ha cambiado mucho y eso se nota también en la política, así de claro. Hay colegios con niños de origen magrebí o turco y los padres holandeses no quieren mandar a sus hijos allí, a lo mejor porque el nivel es más bajo (P4).

- Hay racismo latente. Nosotros como profesionales del sur de Europa tenemos que demostrar 6 veces más de lo que valemos porque los holandeses se venden muy bien y lo veo todos los días en mi trabajo de médico... Los holandeses ven a los españoles de forma estereotipada, nosotros somos los de “ah sí mañana, mañana”. Pero es verdad también que si tú demuestras cuanto vales lo saben reconocer. Tienes que hacerlo bien para que te valoren. Tienes que conquistar su confianza, te cuesta más” (M3).

- Nosotros tenemos la misma preparación pero no nos sabemos vender. Un estudiante español es mucho más resolutivo que los estudiantes de aquí pero su manera de ser es tal que se les ve más seguros. Para un español aquí es más difícil conseguir el mismo puesto de trabajo que para un holandés, porque quieren que el dinero y la formación se queden en Holanda. Hablo por ejemplo de la Universidad que es donde trabajo. A igualdad de preparación tienes que hacer más para conseguir el puesto de trabajo. A ti extranjero te valoran de manera distinta. No te lo dicen de manera directa pero es así (M1).

- Yo creo que depende también del idioma, para ciertos trabajos tienes que conocer el holandés de manera perfecta” (M4).

35) ¿Hay algo que quieras añadir sobre este tema? Si vienes aquí como profesional te ven de manera distinta

ANEXO III
Transcripción entrevista al profesorado

D1

Intervista

0) Dati personali

- Sesso

F

- Anni di esperienza di insegnamento con alunni stranieri

10 anni

- Formazione

**Laurea in Lettere Moderne, Master in insegnamento (Eerstegraads
Lerarenopleiding)**

- Incarico nell'Istituto

docente di Lingua e Cultura Italiana

Numero ed età degli studenti italiani e spagnoli:

11 con un genitore italiano e 1 con un genitore spagnolo

Contesto del centro

1) Da quanto tempo questo istituto riceve alunni stranieri e in particolare italiani e spagnoli?

Da sempre

2) Come è il contesto delle loro famiglie e quali fattori hanno contribuito al loro arrivo ad Amsterdam e nel quartiere (lavoro, casa, ecc...)?

Diversi fattori, ognuno di loro ha una storia differente che non conosco.

3) Com'è in generale l'ambiente nell'Istituto? Che effetti ha avuto l'arrivo di alunni stranieri? Come

vengono visti?

L'ambiente è molto aperto, ma c'è poca diversità. È una cosiddetta "scuola bianca", con una

percentuale molto alta di studenti autoctoni e il livello è alto (VWO). Non so le storie di altri studenti stranieri nella scuola, ma per quanto riguarda i miei che seguono l'italiano e hanno un genitore italiano o spagnolo, questa provenienza ha poca influenza per la loro integrazione, perché hanno anche radici olandesi.

Situazione educativa degli alunni stranieri. Ci interessa conoscere la sua visione sia degli alunni

stranieri in generale che quella nello specifico degli alunni italiani spagnoli.

4) Come valuta, in generale, l'adattamento degli alunni stranieri e in particolare italiani e spagnoli nel sistema scolastico olandese?

Penso che si riscontri, come spesso accade anche per gli altri studenti non stranieri, un vantaggio per coloro che abbiano genitori con un alto livello di scolarizzazione.

5) Quali sono le principali difficoltà nel processo di scolarizzazione?

Non saprei, ogni caso è differente. Per gli studenti con entrambi i genitori stranieri forse all'inizio è la lingua la loro principale difficoltà.

6) In generale, com'è il rendimento di questi alunni se paragonato al resto degli alunni?
Riguardo ai miei studenti con un genitore italiano o spagnolo, il rendimento è lo stesso.

7) In quali materie presentano più difficoltà?

Non so.

8) Gli alunni stranieri e in special modo gli italiani e gli spagnoli frequentano regolarmente le lezioni?

Sì

9) Che grado di difficoltà presentano con la lingua olandese? Quanto impiegano per adattarsi?

Avendo un genitore olandese, non presentano difficoltà con la lingua olandese.

10) Mostrano problemi di comportamento?

No.

11) Che livello di studi può raggiungere la maggior parte di loro?

Se penso agli studenti che ho avuto in passato (senpre con un genitore italiano o spagnolo), possono raggiungere un livello di studi molto alto.

12) Gli alunni stranieri e in particolare italiani e spagnoli si relazionano di più con ragazzi della stessa nazionalità o si relazionano nello stesso modo con tutti gli altri studenti della classe?

Dipende dagli studenti. Alcuni sentono più affinità con ragazzi con le stesse origini, altri no. Non saprei dire se è l'origine che fa la differenza o se sia semplicemente un'affinità di carattere, anche perché la loro lingua di comunicazione è comunque l'olandese.

13) Si è presentato qualche episodio di discriminazione nell'Istituto?

Non che io sappia.

14) In che misura mantengono la loro identità? O la perdono?

Vogliono imparare bene la lingua della madre o del padre, sono interessati alla cultura italiana, parlano della loro esperienza in Italia.

Atteggiamenti e opinioni che riguardano la diversità

15) Che conseguenze porta nella scuola l'arrivo di alunni stranieri e in particolare italiani e spagnoli

(positive o negative e di che tipo)?

È sicuramente un arricchimento. Nella classe di italiano spesso vengono interpellati per parlare della loro esperienza, della loro famiglia, delle usanze italiane. Gli altri studenti che imparano l'italiano sono molto curiosi.

16) In generale, che pensa la gente nell'Istituto della presenza di questi alunni (genitori, professori)?

Niente in particolare, vengono visti come tutti gli altri studenti, Nella maggior parte dei casi la loro provenienza non è oggetto di attenzione.

17) Che obiettivi deve perseguire, secondo lei, il sistema educativo olandese rispetto all'educazione di questi alunni?

Direi che il sistema educativo olandese dovrebbe dare a tutti gli studenti, non solo stranieri

intendo, la possibilità di riscattarsi dal contesto sociale in cui si trovano. Purtroppo spesso sono gli studenti stranieri non europei ad avere più difficoltà, soprattutto per via del basso livello di istruzione delle loro famiglie.

Formazione in questo ambito

18) Ha ricevuto una formazione specifica riguardo all'educazione di alunni stranieri o riguardo alla diversità culturale?

Non propriamente una preparazione per l'insegnamento a studenti stranieri, ma per la

differenziazione in classe. Generalmente nelle classi di italiano gli studenti con un genitore italiano sono più bravi.

19) Ha avuto qualche opportunità di partecipare a qualche corso/attività su questa tematica?

No.

20) Crede che si tratta di un tema cui dare priorità nella formazione degli insegnanti?

Non nello specifico.

Darei più attenzione alla differenziazione in classe, non sulla base della nazionalità ma su quella della capacità, dell'interesse. La nazionalità non gioca un ruolo importante in questa differenziazione.

21) Crede che la formazione che si offre riguardo a questo tema sia adeguata o pensa che dovrebbe essere migliorato qualche aspetto?

Non c'è una formazione riguardo all'educazione di studenti stranieri, ma, ripeto, nelle mie classi, a questo livello non riscontro nessun problema di apprendimento.

Misure del centro educativo

22) Che criteri si seguono nel centro per iscrivere un alunno straniero in una determinata classe?

Nessun criterio diverso da quello degli altri studenti non stranieri. Vengono iscritti ad una scuola superiore in base al loro punteggio CITO.

23) Cosa si fa nel centro e cosa crede si dovrebbe fare per accogliere adeguatamente questi alunni?

Se questi studenti hanno potuto iscriversi alla nostra scuola, che è un VWO, vuol dire che hanno superato l'esame CITO della scuola di base con un punteggio alto, perciò le loro capacità sono al livello degli altri studenti e non c'è bisogno di adottare particolari strategie di adattamento.

24) Che misure specifiche sono state messe in atto per rispondere efficacemente ai bisogni di questi alunni? (corso di lingua, orientamento, supporto psicologico, ecc...)

Nessuna misura.

25) Quali misure crede che dovrebbero essere messe in atto a livello di scuola? Sono sufficienti quelle già realizzate o se ne dovrebbe migliorare qualcuna o includerne qualcun'altra?

26) Nella scuola si è stilato qualche documento che riflette la diversità culturale esistente? O si è partecipato a qualche progetto di interculturalità?

27) Crede che gli insegnanti vengano sensibilizzati abbastanza rispetto alla situazione di questi alunni?

No perché sono perfettamente integrati.

28) I suoi colleghi includono contenuti trasversali di educazione interculturale nella loro programmazione?

Non che io sappia. Per quanto mi riguarda nelle mie classi di italiano il confronto tra la cultura italiana e quella olandese è un ottimo spunto per le lezioni.

Azioni dell'insegnante

29) Ha mai modificato la sua lezione o programmazione come conseguenza della presenza di questi alunni? Se sì, che strategie ha usato? (integrazione con altro materiale, cooperative learning, lavori in gruppo, peer tutoring, ecc...)

Ho qualche volta "sfruttato" la loro conoscenza dell'italiano e della cultura italiana per coinvolgerli nella preparazione di qualche lezione per i loro compagni di classe olandesi.

Se no, crede che in futuro dovrà modificare la sua metodologia considerato l'aumento crescente di alunni stranieri nell'aula?

Relazione centro-famiglie

30) Com'è la relazione con le famiglie di questi alunni? La sua relazione è diversa, in generale, rispetto a quella che ha con il resto delle famiglie? Che tipo di difficoltà ci possono essere?

C'è più affinità e una comunicazione a volte meno staccata e formale con i genitori italiani, vista l'origine comune e la possibilità di comunicare nella nostra lingua. Ho avuto anche contatti al di fuori del contesto scolastico.

31) Queste famiglie hanno mai presentato una lamentela a causa del trattamento ricevuto a scuola? In caso affermativo, che tipo di lamentela e riferita a chi: alunni, professori, personale amministrativo, ecc...)

No, mai.

32) Le famiglie di questi alunni partecipano alle attività dell'Istituto? E partecipano allo stesso modo rispetto al resto delle famiglie?

Sì, allo stesso modo. Negli eventi e nelle attività con l'italiano sono più coinvolti e partecipano sempre con piacere.

33) In che modo le famiglie ricevono informazioni sull'offerta formativa dell'Istituto (attività, curriculum, ecc...)? E in che lingua?

Le ricevono allo stesso modo di tutti gli altri studenti, in lingua olandese.

34) Che atteggiamento crede che abbiano le famiglie riguardo all'educazione dei figli? E cosa si aspettano le famiglie dalla scuola?

Per quello che ho potuto osservare non ho riscontrato atteggiamenti differenti rispetto agli altri genitori di studenti olandesi.

Relazione centro-quartiere

35) In generale, che relazione esiste tra l'Istituto e il quartiere nel quale è inserito? Esiste qualche attività congiunta realizzata dalla scuola e qualche altro agente esterno (ONG, Servizi Sociali, associazioni, ecc...)?

Crede che una collaborazione di questo tipo potrebbe essere utile?

Non penso sia necessaria per quanto riguarda la nostra scuola.

36) Sa se si realizzano delle attività fuori dalla scuola per favorire l'integrazione degli stranieri (Comune, ecc...)?

Mi viene in mente una gara di poesia a livello nazionale, alla quale è possibile partecipare in

qualsiasi lingua. Nient'altro che io sappia.

Possibili miglioramenti:

Per concludere, crede che si potrebbe fare qualcosa per migliorare la situazione educativa di questi alunni, considerando tutto quello che si è detto?

Gli studenti con un solo genitore di

origine italiana o spagnola (il gruppo di osservazione che ho io) vengono trattati alla stregua di qualsiasi altro studente e hanno le stesse identiche possibilità. La loro origine per metà non olandese non influisce né sul processo di apprendimento, né sull'integrazione. Ritengo invece che sia un arricchimento. Certamente per loro ha molta più influenza il contesto sociale rispetto alla provenienza.

D2

0) Dati personali

- Sesso

M

- Anni di esperienza di insegnamento con alunni stranieri

8 anni

- Formazione

Master universitario e può fare domanda alle scuole

- Incarico nell'Istituto

Insegnante matematica in un liceo scientifico (HAVO)/classico

Numero ed età degli studenti stranieri/italiani e spagnoli.

I ragazzi stranieri che si trovano nella mia scuola sono di genitori stranieri e nati in olanda o hanno frequentato almeno due anni della scuola elementare olandese dove hanno appreso l'olandese, noi li chiamiamo allochtenuos, con genitori stranieri. Una famiglia portoghese ha provato a inserire la figlia al liceo e ha studiato duramente per inserirsi al liceo classico e non ci è riuscita. Il fratello più piccolo aveva già frequentato le elementari e si è inserito senza problemi, la barriera principale è la lingua. Le lezioni sono in olandese quindi si capisce che gli alunni devono dominare la lingua. 2 alunni spagnoli, 1 italiana.

Contesto del centro

1) Da quanto tempo questo istituto riceve alunni stranieri e in particolare italiani e spagnoli? **Da sempre, l'importante che siano bravi e soprattutto che abbiano un ottimo dominio della lingua olandese**

2) Come è il contesto delle loro famiglie e quali fattori hanno contribuito al loro arrivo ad Amsterdam e nel quartiere (lavoro, casa, ecc...)? **Si tratta di un contesto ricco con famiglie benestanti**

3) Com'è in generale l'ambiente nell'Istituto? Che effetti ha avuto l'arrivo di alunni stranieri? Come vengono visti? **Si tratta di una scuola bianca, non ci sono turchi o marocchini perchè nel cito test non raggiungono buoni risultati e non hanno accesso a questo tipo di scuola**

Situazione educativa degli alunni stranieri. Ci interessa conoscere la sua visione sia degli alunni stranieri in generale che quella nello specifico degli alunni italiani spagnoli.

4) Come valuta, in generale, l'adattamento degli alunni stranieri e in particolare italiani e spagnoli nel sistema scolastico olandese? **Se sono arrivati a quei livelli, cioè al liceo non ci sono differenze con gli altri alunni, lo scoglio principale è rappresentato dalla padronanza della lingua olandese.**

5) Quali sono le principali difficoltà nel processo di scolarizzazione? **Prima era determinante il cito test per accedere alle superiori, adesso il sistema sta cambiando perchè le famiglie che hanno soldi fanno esercitare i figli sul cito test e ottengono risultati superiori alle loro capacità quindi ora si fa in un momento in cui si è già decisa la scuola superiore e quindi non è decisivo come prima. Decidono gli insegnanti e la famiglia pressa la scuola per l'indicazione da dare. Un ragazzo che arriva a 14 anni per esempio non può accedere alle superiori, deve prima seguire un corso di lingua e se raggiunge un buon dominio e non ha deficienze gravi nelle altre materie allora si può inserire, ma difficilmente in un liceo classico. Molti optano per le scuole internazionali.**

6) In generale, com'è il rendimento di questi alunni se paragonato al resto degli alunni? **Il rendimento diverso è dovuto a una distanza culturale grande, non è il caso di spagnoli e italiani. Diverso è per i turchi e i marocchini. A volte i turchi della parte rurale possono avere dei problemi.**

7) In quali materie presentano più difficoltà?

8) Gli alunni stranieri e in special modo gli italiani e gli spagnoli frequentano regolarmente le lezioni?

9) Che grado di difficoltà presentano con la lingua olandese? **Il livello della scuola è alto e quindi non devono avere problemi con la lingua.**

Quanto impiegano per adattarsi?**almeno 2 anni**

10) Mostrano problemi di comportamento?

11) Che livello di studi può raggiungere la maggior parte di loro? Da lì accedono all'università

12) Gli alunni stranieri e in particolare italiani e spagnoli si relazionano di più con ragazzi della stessa nazionalità o si relazionano nello stesso modo con tutti gli altri studenti della classe?

13) Si è presentato qualche episodio di discriminazione nell'Istituto?**il bullismo se succede avviene di nascosto. Ma non dipende dalla nazionalità ma dal carattere, se uno è particolarmente sensibile o più fragile allora viene preso di mira. Per quanto riguarda la nazionalità magari può influire il modo di vestire e penso alle ragazze musulmane, o viene da una zona rurale.**

14) In che misura mantengono la loro identità? O la perdono?**Si sentono olandesi**

Atteggiamenti e opinioni che riguardano la diversità

15) Che conseguenze porta nella scuola l'arrivo di alunni stranieri e in particolare italiani e spagnoli (positive o negative e di che tipo)?**è una scuola d'elite, gente chic**

16) In generale, che pensa la gente nell'Istituto della presenza di questi alunni (genitori, professori)?

17) Che obiettivi deve perseguire, secondo lei, il sistema educativo olandese rispetto all'educazione di questi alunni?**L'olanda pensa di accogliere bene i diversi, omosessuali, musulmani, si vedono come un paese tollerante ma nel momento in cui il musulmano ha un concetto particolare di donna e del suo ruolo o è molto estremista culturalmente allora non viene accettato dall'olandese. La stessa cosa avviene di**

fronte a un cattolico estremista. Gli olandesi hanno problemi con le ex colonie. Negli anni 70 quando il Suriname si è reso indipendente su un milione e mezzo 500 mila sono venuti ad Amsterdam e si sono stabiliti a Bijlmer. Gente senza soldi che hanno creato problemi, prima era un ghetto. Adesso si stanno distribuendo meglio. Anche i turchi e i marocchini sono tanti e non si riesce a gestire. Gli olandesi pensavano che la seconda generazione e la terza parlando la lingua avrebbero smesso pure di essere musulmani e invece non si è rivelato così. La prima generazione non parlava la lingua ma lavorava sodo ed era felice perché metteva soldi da parte, la seconda che già era olandese prendevano le pratiche culturali dai genitori, la terza pure, per esempio per gli olandesi portare il velo è un'idiozia. L'opinione pubblica è atea quindi non accetta le pratiche religiose estreme.

Formazione in questo ambito

18) Ha ricevuto una formazione specifica riguardo all'educazione di alunni stranieri o riguardo alla diversità culturale?**no**

19) Ha avuto qualche opportunità di partecipare a qualche corso/attività su questa tematica?**no**

20) Crede che si tratta di un tema cui dare priorità nella formazione degli insegnanti?

21) Crede che la formazione che si offre riguardo a questo tema sia adeguata o pensa che dovrebbe essere migliorato qualche aspetto?**credo che l'immigrazione si dovrebbe regolare perché se arrivano tutti insieme non si riesce a gestire**

Misure del centro educativo

22) Che criteri si seguono nel centro per iscrivere un alunno straniero in una determinata classe?**nessuna, il requisito è la lingua e la preparazione nelle varie materie**

23) Cosa si fa nel centro e cosa crede si dovrebbe fare per accogliere adeguatamente questi alunni?

24) Che misure specifiche sono state messe in atto per rispondere efficacemente ai bisogni di questi alunni? (corso di lingua, orientamento, supporto psicologico, ecc...)

25) Quali misure crede che dovrebbero essere messe in atto a livello di scuola? Sono sufficienti quelle già realizzate o se ne dovrebbe migliorare qualcuna o includerne qualcun'altra?

26) Nella scuola si è stilato qualche documento che riflette la diversità culturale esistente? O si è partecipato a qualche progetto di interculturalità?

27) Crede che gli insegnanti vengano sensibilizzati abbastanza rispetto alla situazione di questi alunni?

28) I suoi colleghi includono contenuti trasversali di educazione interculturale nella loro programmazione?

Azioni dell'insegnante

29) Ha mai modificato la sua lezione o programmazione come conseguenza della presenza di questi alunni?

Se sì, che strategie ha usato? (integrazione con altro materiale, cooperative learning, lavori in gruppo, peer tutoring, ecc...) **no**

Se no, crede che in futuro dovrà modificare la sua metodologia considerato l'aumento crescente di alunni stranieri nell'aula?

Relazione centro-famiglie

30) Com'è la relazione con le famiglie di questi alunni? La sua relazione è diversa, in generale, rispetto a quella che ha con il resto delle famiglie? Che tipo di difficoltà ci possono essere? **I rapporti con le famiglie sono pochi, si chiamano quando ci sono problemi. I momenti ufficiali sono 2/3 ma se le cose vanno bene non si fanno vedere**

le famiglie. Non sono frequenti. Ci sono famiglie che non parlano bene l'olandese, mentre il figlio si e la comunicazione avviene in inglese. Al liceo classico non ci sono famiglie turche perchè i figli non ce la fanno.

31) Queste famiglie hanno mai presentato una lamentela a causa del trattamento ricevuto a scuola? In caso affermativo, che tipo di lamentela e riferita a chi: alunni, professori, personale amministrativo, ecc...)**no**

32) Le famiglie di questi alunni partecipano alle attività dell'Istituto? E partecipano allo stesso modo rispetto al resto delle famiglie?

33) In che modo le famiglie ricevono informazioni sull'offerta formativa dell'Istituto (attività, curriculum, ecc...)? E in che lingua?**olandese**

34) Che atteggiamento crede che abbiano le famiglie riguardo all'educazione dei figli? E cosa si aspettano le famiglie dalla scuola?

Relazione centro-quartiere

35) In generale, che relazione esiste tra l'Istituto e il quartiere nel quale è inserito? Esiste qualche attività congiunta realizzata dalla scuola e qualche altro agente esterno (ONG, Servizi Sociali, associazioni, ecc...)? Crede che una collaborazione di questo tipo potrebbe essere utile?

36) Sa se si realizzano delle attività fuori dalla scuola per favorire l'integrazione degli stranieri (Comune, ecc...)?

Possibili miglioramenti: Per concludere, crede che si potrebbe fare qualcosa per migliorare la situazione educativa di questi alunni, considerando tutto quello che si è detto?

Bisogna essere realisti, se un paese è molto ricco e ha pochi figli e un paese povero con molti figli. Se tu metti tante persone insieme nel paese ricco è la guerra. Un certo numero si può assorbire naturalmente ma adesso in Europa si sta superando questo limite. Spagnoli e italiani non rappresentano un problema perchè la cultura non è molto diversa ma qui arrivano tanti musulmani diversi per religione, per cultura ed è un grosso problema. Loro vengono a volte con l'idea "ci mangiamo questo paese" e l'olandese non accetta. Si parla di integrazione ma non c'è, soprattutto in alcune zone della città gli olandesi non possono andare perchè vengono picchiati. Quindi

penso che bisogna andarci piano con l'immigrazione, anche se so che questo mio pensiero è politicamente incorretto.

D3

Personal data

Sex and Teaching experience with foreign students (years)

F 3

Education level and training

Graduation - master

Role in the school

headmaster

Age of italian/spanish/foreign students

4-12

Context of the school

- 1) How long has the school been receiving foreign students and in particular italian and spanish students? **3 years**
- 2) Does the school have any particular connection with the foreign community? Why do they pick this school to attend?

It's a very ducth neighborhood but in the last years it's changing the situation. A lot of ducth families are leaving by Amsterdam because houses are too expensive and if they want children they need space and it's diffult to buy a house so many expat people are coming.

- 3) What's the foreign families background?
Middles class background
- 4) What's the general atmosphere in the school and does the arrival of foreign students affect this?
They are the 10% in the school.

Educational situation of foreign - italian/spanish students

- 5) How many italian/spanish/foreign students attend this school?
They are the 10% but they are increasing.
- 6) Do you think the dutch education system deals with the integration of foreign students well? Is there anything that you think could be improved?
We are not ready to work with no dutch children and in these last years we are asking what is the best way to integrate these pupils.
- 7) Do they have any learning or psychological difficulty?
They present some difficulties with the language and it influences the relationships.

- 8) How do the foreign students and in particular italian/spanish students perform academically in comparison to native students?
They are behind because they don't understand the instructions.
- 9) Are there particular subjects they found more challenging?
In the primary school we teach dutch grammar and maths and we notice that they don't have the same vocabulary, in dutch we have a lot of synonyms and they know just some words.
- 10) Do they have any problem with dutch language?
- 11) Are the foreign and above all italian/spanish students well behaved generally?
Yes, absolutely.
- 12) Which education level do you think they'll get?
I don't know but their performance is lower than native students.
- 13) Do the italian/spanish students form friendships with dutch students easily or they tend to keep to themselves (or to other foreign students)?**Both**
- 14) Have you ever had to deal with a situation where a student was being discriminated against?
There is bullying but not because the children are not dutch. Sometimes it happens when a child is sensitive, shy and other children make fun of him.
- 15) Do they loose or save their original identity? (In case of mixed marriages, what identity do they maintain?)

Opinions about cultural diversity

- 16) Does the presence of foreign-italian/spanish students have an effect on the school? (Positive/negative)**I think we are in a transition period and we have to accept that we deal with a different pupils.**
- 17) What do people of the school think about the presence of foreign - italian/spanish students?(family, teachers, etc...)
In general we are a cozy school because the other schools in the neighborhood don't accept no dutch children very well. If they don't fit with the objectives the children can have a lot of problems and families prefer to enroll their kids in our school.

Teaching training

- 18) Have you received any specific training or attended any course to help teach foreign students?
No, I have attended a specific course to become a montessori teacher.
- 19) Do you think it's a subject matter with an high priority in teaching training?
Yes, I am meeting other teachers to talk about a good way to teach with the new intercultural environment.
- 20) Do you think teachers receive an appropriate training about these themes or should it improve?
We have a lot to improve.

Actions of the school

- 21) Which are the criteria to enroll a foreign student?
They follow the same creiteria than native students. We give priority to children living in the neighborhood and then if there a lot of children we have the lottery procedure.

- 22) What does the school do to promote the integration of these students or what should do?
- 23) What concrete actions does the school to include these students? (dutch course, psychologists, orientation, etc...)
We are offering extra dutch classes and if we notice some problems we talk with the family and some psychologists observe the children in the class and then decide what it is better to do.
- 24) In your opinion, what should be changed? And how?
We should learn some other languages and doing some training to deal better this changing situation.
- 25) In your school have you ever participated in some intercultural project?
No, never.
- 26) Do you think that teachers have become aware about these students?

Teaching strategies

- 27) Have you ever changed teaching strategy because of foreign students in your classroom?
We are a Montessori school, so the children are divided in 3 groups and for example children from 7 to 9 are in the same class and work together. They help each other.
- 28) If yes, what strategies did you use? (cooperative learning, role playing, peer tutoring, etc...)
We have moments of individual group because Montessori said "help me to do it all by myself" and we try to respect their stages. The teachers are a guide.
- 29) If not, do you think it's important to change something to handle better a multicultural classroom?**Montessori method is for every child but I think we should know better the various cultures.**

Relationship school-family

- 30) Do you manage to communicate well with the parents of foreign students?
- 31) If not, what's the difficulty?
Dutch language. Many families don't speak dutch but my english is not perfect so I think there is a gap in the communication. There are also some room parents in every group so the parents can ask them to have more information.
- 32) How do the parents receive information about school activities, curriculum, etc...?What language will they receive this information?
In dutch.
- 33) Does the school involve foreign families and pupils in extra-curricular activities?And do they participate in the same way as dutch families?
Yes, for example when we go out for some activieties (museums, gardens, ecc...) we ask families to participate.
- 34) In your opinion, what expectations do the foreign families have towards their kids' education?And towards the school? **They want a preparation for their childrens' life and they expet their children don't feel different in the classroom and they get the same objectives than native students.**

Relationship school-neighbourhood

35) What kind of relationship is there between the school and its neighbourhood? Does any activity exist between the school and an association (NGO, social services, etc...)? Could a collaboration be useful?

I don't know but I don't think so because the situation has been changing in the last years.

36) Do you know if municipality or other institutions organize any activities to promote the integration of foreign people?

To conclude

What could be done to improve educational situation of foreign students?

I think there are a lot of prejudices in both sides, school and families and I think both have to make an effort to know better the other part.

D4

Personal data

Sex and Teaching experience with foreign students (years)

F 10

Education level and training

Graduation - master

Role in the school

headmaster

Age of italian/spanish/foreign students

4-12

Context of the school

- 1) How long has the school been receiving foreign students and in particular italian and spanish students? **Since 1992**
- 2) Does the school have any particular connection with the foreign community? Why do they pick this school to attend?

The school curriculum has always been focused towards an international orientation since the inception up to today. There are several aspects that make this school a unique one, such as the lessons in different language (ENG, ESP, FRA) and the fact that the students have a very different background. In fact almost two thirds of the students have at least one parent whose mother tongue is not Dutch. There are no less than fifty nationalities in the school with twenty-six different native languages. Many parents choose the Europa School because of its unique educational concept and international environment, and the fact that it remains a Dutch school where lessons are taught in Dutch. Unlike international schools, the students of the Europa School remain stable. The pupils live not only in the immediate vicinity of the school, but also come to the school from different neighborhoods.

- 3) What's the foreign families background?
Middles class background
- 4) What's the general atmosphere in the school and does the arrival of foreign students affect this?

It's our philosophy. Children learn that we are different but the same. Children learn that diversity is an enrichment and not an obstacle. Our aim is to work in an intercultural environment. It's funny the lunch break because the children see what they eat each other and you can see that the Italian students want to use the chopsticks or the Dutch student wants the pasta, so also this moment represents an important occasion to learn something more about other cultures.

Educational situation of foreign - Italian/Spanish students

- 5) How many Italian/Spanish/foreign students attend this school?
The 60% of the students has one parent not Dutch.
- 6) Do you think the Dutch education system deals with the integration of foreign students well? Is there anything that you think could be improved?
Because the Europa School has a specific education concept, its catchment basin is all the city of Amsterdam. We would like that the parents of children who attend our school have chosen it for our educational concept, even if they do not live close to the school. Around two-thirds of the pupils of the Europa School live in Amsterdam Zuid, or in the immediately nearby neighbourhoods; a third come from further area.
- 7) Do they have any learning or psychological difficulty?
They present some difficulties with the language and it reflects into the Cito test.
- 8) How do the foreign students and in particular Italian/Spanish students perform academically in comparison to native students?
They are behind and we are working about a different evaluation system that fits better with all the students.
- 9) Are there particular subjects they found more challenging?
In the primary school we teach Dutch grammar and maths and we notice that they don't have the same vocabulary, in Dutch we have a lot of synonyms and they know just some words. Every 6 weeks we do a math and a Dutch test to check the learning process and twice per year the Cito test.
- 10) Do they have any problem with Dutch language?
- 11) Are the foreign and above all Italian/Spanish students well behaved generally?
Yes, absolutely.
- 12) Which education level do you think they'll get?
I don't know but it's not a problem if they don't attend the university. Many families have high expectations but they have to accept that it's not a tragedy if a son/daughter don't attend a certain kind of studying.
- 13) Do the Italian/Spanish students form friendships with Dutch students easily or they tend to keep to themselves (or to other foreign students)?
They make friends with everyone.
- 14) Have you ever had to deal with a situation where a student was being discriminated against?

We use a system to prevent bullying, the children get the rules in the class and they become responsible to follow them. These include respect for everyone and everything, including the material and the environment, help each other, work and play together, ecc...

- 15) Do they lose or save their original identity? (In case of mixed marriages, what identity do they maintain?)

Opinions about cultural diversity

- 16) Does the presence of foreign-italian/spanish students have an effect on the school? (Positive/negative)
- 17) What do people of the school think about the presence of foreign - italian/spanish students?(family, teachers, etc...)

Teaching training

- 18) Have you received any specific training or attended any course to help teach foreign students?
- We experiment everyday the intercultural approach and we deconstruct our thinking way.**
- 19) Do you think it's a subject matter with a high priority in teaching training?
- 20) Do you think teachers receive an appropriate training about these themes or should it improve?
- We want always to improve.**

Actions of the school

- 21) Which are the criteria to enroll a foreign student?
- Children in the Netherlands start attending school when turn four years old. This means that children are joining the school throughout the school year, rather than as one of a group on a fixed date in the year. Before a child's fourth birthday they are invited to the school for two half-days to give them the possibility to know the school. Once a child turns four and joins the school 'for real' he/she may continue to have a familiarisation period during which he/she only attends school in the mornings, or they can choose to attend school full time from day one. Every child does what it is appropriate in consultation with the class teacher.**
- 22) What does the school do to promote the integration of these students or what should do?
- 23) What concrete actions does the school to include these students? (dutch course, psychologists, orientation, etc...) **The Europa School uses a lot of lesson materials and teaching methods. Besides we use the International Primary**

Curriculum (IPC). The aim of IPC is to let children learn, as effectively and fun as possible. Subjects such as History, Geography, Nature, Technical science, ICT and Art are presented through ‘units of work’. A unit of work consists of a central theme (such as water, toys, season) and has different learning objectives. Students work on their self-confidence and fully discover their own talents. In this way students develop knowledge, skills and understanding, and a lot of attention is given to stimulating an investigative attitude. For each group special units are prepared according the developmental phase and experiences of the child. IPC education allows plenty of space for the contribution of the children in the content and design of their own learning. The teacher has a facilitative and coaching role. The learning objectives are identified and discussed with the pupils before the lesson. We use an interdisciplinary approach because we think that all subjects are connected. The international concept of the school leads children to explore similarities and differences among the various countries.

IPC education includes a testing system with the aim to get information that can be useful both to the teacher and the children in the learning process. Besides tests we also use a number of other ways to establish what a pupil has learned, for example roleplaying, presentations etc. All pupils keep a portfolio of their work throughout their entire time at the school: a collection of their most important pieces of work and assessments.

Children who are younger than 6 years old can simply join one of the infant classes. Two years in infant school is usually enough for a child to master sufficient Dutch to move on to group 3 (when ‘formal’ schooling begins, age group 6-7 years old). If it is necessary, a child will receive extra support from his/her own teacher or a remedial teacher. The Europa School has a special class for newcomers as well. This group is thought for children over the age of 6 who do not speak any dutch word. They receive lessons in various subjects but the focus is on learning Dutch. Once their Dutch is of a certain level they move into one of the regular groups. All pupils who join the school in a Newcomers Class has also a place in one of the regular group classes. This means the children can join the rest of their group and participate in activities from the very beginning. For example, children from the Newcomers Class join their group at break times and for gym lessons. When their language level is good, they also join in the IPC lessons. Pupils who join their group class full-time (after a year in a Newcomers Class), but who still need additional assistance, can receive extra support by a specialist teacher.

24) In your opinion, what should be changed? And how?

25) In your school have you ever participated in some intercultural project?

We use an intercultural approach, every year we chose a country and we work about a final project and for one day we travel in that country (we meet in the gym) and we care everything and we study every detail.

26) Do you think that teachers have become aware about these students?

Teaching strategies

27) Have you ever changed teaching strategy because of foreign students in your classroom?

From the age of four, pupils can study English, French or Spanish. Parents can indicate a preference for which language their child will be taught when they sign up their child at the school. Lessons are given by native speakers. The class is divided up into groups which then go together to their English, French or Spanish language teacher for their lesson. The pupils receive foreign language lessons two or three mornings a week and each lesson lasts either forty-five minutes or an hour. The language chosen must not be a language spoken at home by the parents.

In group 8 (the last year of primary school) students do an exam in their chosen foreign language, each one according his own level, following the standards of the Common European Framework. Some pupils get A1 or A2, some students B1 and occasionally even C1. During the language lessons we also give attention to the culture of the country. Learning other languages and cultures, give them the opportunity to communicate with people who are different to them.

28) If yes, what strategies did you use? (cooperative learning, role playing, peer tutoring, etc...)

They learn french with the signs language. The children don't know that they are learning a language playing with gestures.

29) If not, do you think it's important to change something to handle better a multicultural classroom?

Relationship school-family

30) Do you manage to communicate well with the parents of foreign students?

31) If not, what's the difficulty?

Dutch language. Many families don't speak dutch and i recommend them to learn it because we are a dutch school.

32) How do the parents receive information about school activities, curriculum, etc...? What language will they receive this information?

In dutch.

33) Does the school involve foreign families and pupils in extra-curricular activities? And do they participate in the same way as dutch families?

Yes, for example when we go out for some activities (museums, gardens, ecc...) we ask families to participate or during some activities like the piyama or superheroe day.

- 34) In your opinion, what expectations do the foreign families have towards their kids' education? And towards the school? They want a preparation for their childrens' life and they expect their children don't feel different in the classroom and they get the same objectives than native students.**

Relationship school-neighbourhood

- 35) What kind of relationship is there between the school and its neighbourhood? Does any activity exist between the school and an association (NGO, social services, etc...)? Could a collaboration be useful? I don't know but I don't think so because the situation has been changing in the last years.**

- 36) Do you know if municipality or other institutions organize any activities to promote the integration of foreign people?**

To conclude

What could be done to improve educational situation of foreign students?

I think there are a lot of prejudices in both sides, school and families and I think both have to make an effort to know better the other part.

D5

Personal data

Sex and Teaching experience with foreign students (years)

F – 9 years

Education level and training

Gradation-master

Role in the school

teacher

Age of italian/spanish/foreign students

4-7

Context of the school

- 1) How long has the school been receiving foreign students and in particular italian and spanish students?**5 years**
- 2) Does the school have any particular connection with the foreign community? Why do they pick this school to attend?
- 3) What's the foreign families background?
- 4) What's the general atmosphere in the school and does the arrival of foreign students affect this?

Educational situation of foreign - italian/spanish students

How many italian/spanish/foreign students attend this school?**3/4 per class**

- 5) Do you think the dutch education system deals with the integration of foreign students well? Is there anything that you think could be improved?**The system is not dealing well with the integration of foreign stdents and It could be more careful with this kind of students. For example It should hire native teachers of other different nationalities. I'm the first inmigrant because I come from Yugoslavia and I know the importance of integration. I was a lot of times like a fish out water and I know the importance to meet someone that welkome you.**
- 6) Do they have any learning or psychological difficulty? **The pupils, sometimes, have problems with the vocabulary bt they are very motivated and they want to learn.**
- 7) How do the foreign students and in particular italian/spanish students perform academically in comparison to native students?
- 8) Are there particular subjects they found more challenging?

- 9) Do they have any problem with dutch language? **Sometimes I see them lost because they don't understand dutch language and I try to use their mother tongue.**
- 10) Are the foreign and above all italian/spanish students well behaved generally? **Yes, absolutely**
- 11) Which education level do you think they'll get?
- 12) Do the italian/spanish students form friendships with dutch students easily or they tend to keep to themselves (or to other foreign students)? **In the first period they stay with the same nationality classmates but when they feel more confident make friends in all the class.**
- 13) Have you ever had to deal with a situation where a student was being discriminated against?
- 14) Do they loose or save their original identity? (In case of mixed marriages, what identity do they maintain?)

Opinions about cultural diversity

- 15) Does the presence of foreign-italian/spanish students have an effect on the school? (Positive/negative) **It's very positive. It's an important resource**
- 16) What do people of the school think about the presence of foreign - italian/spanish students?(family, teachers, etc...)

Teaching training

- 17) Have you received any specific training or attended any course to help teach foreign students? **No, I didn't.**
- 18) Do you think it's a subject matter with an high priority in teaching training?
- 19) Do you think teachers receive an appropriate training about these themes or should it improve?

Actions of the school

- 20) Which are the criteria to enroll a foreign student?
- 21) What does the school do to promote the integration of these students or what should do?
- 22) What concrete actions does the school to include these students? (dutch course, psychologists, orientation, etc...)
- 23) In your opinion, what should be changed? And how?
- 24) In your school have you ever participated in some intercultural project?
- 25) Do you think that teachers have become aware about these students?

Teaching strategies

- 26) Have you ever changed teaching strategy because of foreign students in your classrom?
- 27) If yes, what strategies did you use? (cooperative learning, role playing, peer tutoring, etc...)

When the newcomers don't speak and don't understand any dutch word I use google translate and I say something in their native language. I think It's a way to involve them and to create a cozy environment. During my class I use many plays, music, cooperative learning to convey the langage in a funny way. If the students need extra dutch classes we have a collegue two times per week and she helps these students. They don't go out but stay in the class with the other classmates and if they don't understand the istructions of math for istance, or they have some problems in reading, writing, we have this extra teacher twice a week.

If not, do you think it's important to change something to handle better a multicultural classroom?

Relationship school-family

28) Do you manage to communicate well with the parents of foreign students? Families want to participate but the communication sometimes is difficult because they don't speak dutch and my english is not so good. I talk ein english with them but I think that It could be some misunderstanding and I can't communicate all I want to say.

29) If not, what's the difficulty?

30) How do the parents receive information about school activities, curriculum, etc...?What language will they receive this information?**In dutch**

31) Does the school involve foreign families and pupils in extra-curricular activities?And do they participate in the same way as dutch families?

32) In your opinion, what expectations do the foreign families have towards their kids' education?And towards the school?

Relationship school-neighbourhood

33) What kind of relationship is there between the school and its neighbourhood?Does any activity exist between the school and an association (NGO, social services, etc...)? Could a collaboration be useful?

34) Do you know if municipality or other institutions organize any activities to promote the integration of foreign people?

To conclude

What could be done to improve educational situation of foreign students?

D6

Personal data

Sex and Teaching experience with foreign students (years)

F 10 years

Education level and training

Graduation- master

Role in the school

teacher

Age of italian/spanish/foreign students

4-12

Once a large part of the immigrant population from an area signs up in a certain school, it then becomes known as a “black school”. Native Dutch parents then become reluctant to send their children there and choose somewhere else. Once this becomes the norm, it is difficult to break the trend, and some schools become up to 90 percent ethnic minority.

The Netherlands has a lot of black schools, about 500 hundreds and this system limits minority students’ abilities to adapt to the dominant culture. The risk is to create a perpetual class of children of lower-income, lower-educated parents repeating the cycle and joining their parents at the lower end of the socio-economic ladder. The government hasn’t made any effort to prevent segregation by balancing the proportion of ethnicities in schools. I worked in another kind of institute and the principle suggested certain schools to families with the same background.

In 2015 the students, supported by teachers and parents, have launched a campaign to attract more white children to their schools. School children have designed and printed tshirts that said “is dit wit genoeg voor u?” which in English means “Is this white enough for you?” and on the backs back said “Integration is every child’s right”. They did this to increase integration in Dutch schools, as in some cases, there is only one white, native

Dutch child in the whole class, with the rest of the registers being made up of children from immigrant backgrounds. It created a big controversy but the principle and the families wanted to provoke a debate, because It's necessary to do something to stop the segregation and to facilitate the integration. The labels "black" and "white" have a negative effect on the pupils and perpetuate stereotypes and prejudices. Dutch kids and foreign ones have to learn and grow together because take part of the same society (*Ze moeten het straks samen doen, dus ook samen opgroeien*). The school has seen enrollment drop, and many people fear the school could be closed if they can't boost the numbers of students attending them. We are asking more native Dutch families to sign up in schools will result in better integration, and a more multicultural education. The students have expressed a desire to get to know children from all backgrounds, so that they can leave as students of the world, and not fall foul of segregated views.

Native Dutch people are not interested in our curriculum, they are worried about how much the school is white. They don't ask about what we do and which methods we use (cooperative learning, themes or week tasks). We are a school focused on the sport an music and after the school, in the afternoon pupils can stay and choose a lot of activieties.

Families can choose 6 schools and the school and municipality decide to enroll that student according some requirements, like for example the neighborhood, other siblings attending the same school. Native dutch families choose not to send their kids to black schools mainly for three reasons: Black schools often have worse results than their "normal" counterparts, they prefer kids with the same culture, and they think that in a black school their kids don't receive enough attention because minorities need more. White children's parents no longer want to be part of the school. I can understand that: We all want to feel at home and that means that we want to see people who share our origins and culture.

Without some intervention to make integration a priority in educationn segregation will probably continue.

Educational segregation is more then a problem for a specific school, it's a issue of all the society and It needs to be a common priority for policy makers and school board members. We live in a multicultural society, and we should prepare our children to live in that society and to live together.

ANEXO IV

Transcripción del grupo de discusión con los alumnos españoles

6 niños españoles Leiden – Inés, Sergio, Marta (7), Olivia, Carmen, Manuel (8)

- 1) ¿Os gusta ir al colegio?
Me gustan más las clases de español el sábado porque es solo una hora.
- 2) ¿La mayoría de vuestros amigos del colegio son españoles, holandeses o de otro país? ¿Y vuestros amigos de fuera del colegio?
Tenemos amigos italianos, franceses, ingleses, españoles, holandeses, dentro y fuera del colegio
S: Los abuelos de mi amiga italiana le contaron que una ciudad se cubrió de lava porque explotó un volcán.
I: Tengo tantos amigos
O: Quedamos también fuera del colegio, vamos a los playground o vienen a comer en mi casa
- 3) ¿Cómo habláis en el colegio? ¿Y en casa?
En holandés y en casa español
C: Me gusta más hablar en español
- 4) ¿Hay muchos niños de otros países en vuestra clase o en vuestro colegio? ¿Que os parece que haya niños de otros países/culturas? ¿Os gusta?
Hay niños italianos, ingleses, polacos
- 5) ¿Vais a los cumpleaños u otras fiestas que se organizan?
Si, vamos y nos divertimos mucho. Recibimos regalitos y cantamos Lang za ze leven...
- 6) ¿Qué actividades os gusta más en clase y porqué? ¿Se ha hecho alguna actividad en clase sobre vuestra cultura o alguna fiesta con comida, canciones, trajes típicos de España?
- 7) ¿Son simpáticos los profesores? ¿Ayudan a todos? ¿Tratan a todos de la misma manera?
Son muy amables, si no entiendo algo me lo repiten.
M: Mi profe se llama Sofi y nos tratan muy bien. Yo no entiendo todo todo.
C: Hay una compañera que hace mal las cosas y la profe la ayuda
- 8) ¿Entendéis siempre lo que dicen? ¿Si no entendéis alguna palabra en holandés os la repiten/ explican?
Nos explican todo y para nosotros ha sido muy fácil aprender el holandés
- 9) ¿Hay algún compañero en dificultad? ¿O hay algún compañero que trata mal o insulta a otros niños por ser extranjeros?
Hay unos compañeros que no se portan bien a veces y a la profe no le gusta pero ella nunca grita y le explica que no tiene que portarse así y le ayuda.
- 10) ¿Os sentís diferentes porqué sois de otro país?

- 11) ¿Os gusta más la cultura española o la holandesa? ¿Qué os gusta de la española?
¿Y de la holandesa? ¿Os sentís más holandeses o más españoles?
S: Me gusta más España, me gusta cuando voy allí porque está mi abuela
E: Me gusta España porque juego mucho con mis primos. Y me gusta mucho la escuela de verano. Hace calor y voy con la abuela a la piscina.
C: nosotros vamos en Navidades y me gusta porque recibo muchos regalos
I: Me gusta estar con los primos, los tíos, los abuelos
- 12) ¿Os gustaría volver a España o preferís vivir aquí?
S: Me gustaría volver a España
O: He vivido siempre aquí y tengo a mis amigos , voy al parque, a clase de baile.
C: Quiero volver a España, estoy segura de que mis padres quieren volver allí
- 13) ¿Qué os gustaría estudiar cuando seáis mayores y terminéis la escuela?
O: Yo quería ser médico, veterinaria pero ahora no lo sé.
No lo sabemos

ANEXO V

Transcripción del grupo de discusión con los alumnos italianos

5 bambini italiani Amsterdam – Eleonora, Tito, Livia (5), Ilenia, Sergio (6)

- 1) Vi piace andare a scuola?
Sì, molto perchè giochiamo.
S: Non tutte le mattine
- 2) La maggior parte dei vostri amici di scuola sono italiani, olandesi o di un altro paese?E gli amici fuori dalla scuola?
Abbiamo amici italiani, inglesi, spagnoli, olandesi, a scuola e fuori.
L: Ho molti amici
T: Ci vediamo anche fuori dalla scuola, andiamo a lezione di judo o andiamo a giocare a calcio ogni sabato
E: andiamo a lezione di danza e ai miei amici piace venire a casa mia il mercoledì perchè mia madre cucina bene e i miei compagni adorano la pasta.
- 3) Come parlate a scuola?E a casa?
In olandese a scuola e in italiano a casa
T, L: Preferisco parlare in italiano
- 4) Ci sono tanti bambini di altre nazionalità nella vostra classe o scuola?Che ve ne pare? Vi piace?
Ci sono bimbi di vari paesi: America, Francia, Spagna.
- 5) Andate ai compleanni o alle altre feste che si organizzano?
Certo, e ci divertiamo un sacco
- 6) Che attività vi piace fare in classe e perché?Si è fatta qualche attività sulla vostra cultura o qualche festa con cibo, canzoni, vestiti tipici dell'Italia
Giochiamo molto in classe e fuori e abbiamo imparato molte parole in olandese.
- 7) Sono simpatici i professori? Aiutano tutti?Trattano tutti allo stesso modo?
Sono molto simpatici
S: La maestra di quest'anno è molto simpatica, quella dell'anno scorso no perchè mi diceva che non sapevo parlare e non sorrideva mai.
L: la maestra aiuta tutti, cantiamo molte canzoni
- 8) Capite sempre quello che dicono? Se non capite qualche parola in olandese ve la ripetono/spiegano?
E: Non capisco tutto però non mi interessa, faccio quello che fanno i miei compagni.
S: Io parlo olandese però non è facile da imparare.
- 9) C'è qualche compagno in difficoltà? O che viene trattato male?O che insulta gli altri bimbi perchè sono stranieri?
L: Ci sono dei compagni timidi.
- 10) Vi sentite diversi perchè siete di un altro paese?

- 11) Vi piace di più la cultura italiana o quella olandese? Cosa vi piace di quella italiana? E di quella olandese? Vi sentite più olandesi o italiani?
- S: Mi piace di più l'Italia, mi piace quando vado lì perché c'è tutta la famiglia
- E: Mi piace l'Italia perché gioco tanto con i miei cugini. Fa caldo e andiamo in spiaggia.
- L: Mi piace di più l'Italia e non mi piace tanto stare qui.
- I: Mi piace stare in Italia con i nonni.
- 12) Vi piacerebbe tornare in Italia o preferite vivere qui?
- S: Mi piacerebbe tornare in Italia, io sono italiano.
- L: Voglio tornare in Italia, i miei genitori pure.
- 13) Cosa vi piacerebbe studiare da grandi e cosa vi piacerebbe fare dopo la scuola?
- Non lo sappiamo.