

## 5. EDUCACIÓN CON ALUMNADO INMIGRANTE: OBSTÁCULOS Y PROPUESTAS.

Felix Etxeberria. (UPV / EHU).

### ALUMNADO INMIGRANTE EN CIFRAS<sup>12</sup>

La inmigración no es un fenómeno reciente en nuestro entorno. Disponemos de estadísticas desde hace más de una década y la tendencia que nos muestran es que la población de origen extranjero sigue aumentando año tras año. Esto tiene su reflejo en la escuela, y el porcentaje de alumnos en los centros escolares varía en virtud de muchos factores, pero especialmente es relevante el papel que juega el territorio de acogida. Según el M.E.C., para el curso 2007-2008, la población escolar de origen inmigrante alcanzaba estos niveles:

La Rioja	151,1%
Madrid	13,9%
Cataluña	12,4%
Media Española	9,4%
País Vasco	5,6%
Galicia	3,2%
Extremadura	2,9%

Comprobamos que hay Comunidades Autónomas en las que el alumnado inmigrante está mucho más representado que en otras: La Rioja, Ba-

<sup>12</sup> Este artículo es uno de los resultados del trabajo del Grupo de Investigación "Donostia Research on Education And Multilingualism" (DREAM), apoyado por la Universidad del País Vasco [GIU09/35], y el proyecto "La competencia plurilingüe en el contexto escolar" apoyado por el Ministerio español de Ciencia e Innovación [EDU2009-11601].

leares, Madrid, y Cataluña. En otros casos, como Ceuta, Extremadura, Galicia, Asturias y País Vasco, el número de alumnos inmigrantes es mucho menor, aunque todo parece indicar que sigue creciendo de modo importante y que en el futuro seguirá siendo así.

### PAÍSES DE ORIGEN Y LENGUAS

Entre el alumnado extranjero, el colectivo mayoritario es el procedente de Latinoamérica (48 %) abarcando casi a la mitad del alumnado inmigrante (M.E.C. 2009). A continuación se encuentran los procedentes de la Unión Europea y de EEUU (19 %), en tercer lugar los de África (17 %) y posteriormente los de Europa del Este (9 %) y de Asia (5 %).

Por lo tanto, las lenguas más habladas por los inmigrantes en nuestras escuelas son las siguientes: Castellano, Portugués, Árabe, (en algunos casos el Bereber), Rumano y Chino.

### OBSTÁCULOS EN LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE

El informe realizado por Mikael Luciak para el European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC) que lleva como título "Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union (2004) es contundente a la hora de extraer conclusiones respecto a la documentación sobre prácticas discriminatorias en la Unión Europea. Este informe realizado sobre 15 países miembros de la UE concluye que "el sis-

## 2. TALDEA-GRUPO 2

### Migraciones / Migrazioak

tema escolar está fallando con los menores inmigrantes e hijos de inmigrantes en varios aspectos”:

1. Los menores inmigrantes son escolarizados en la lengua del país de acogida y no en su lengua materna, lo cual puede llevar a que sean ubicados en niveles inferiores al que les corresponde, perturbando su normal desarrollo.
2. Hay una tendencia a escolarizarlos en centros profesionales y técnicos en mayor proporción que en las escuelas superiores. Se dan concentraciones de alumnado inmigrante en ciertas escuelas de barrios desfavorecidos y con mala reputación.
3. Fracaso escolar en mayor proporción que los alumnos nativos.
4. Mayor discriminación porque tienen mayores dificultades para adquirir las destrezas culturales que demanda la escuela
5. Tienen peores resultados escolares y las diferencias aumentan con la edad.
6. Tienen peores expectativas de cara a la elección de un empleo.
7. Acuden en menor proporción que los alumnos nativos a las carreras de educación superior.

Según este informe EUMC 2004, a pesar de la existencia de programas de apoyo y algunas iniciativas positivas, las desigualdades siguen resistiendo en una gran medida.

A menudo, el discurso sobre la educación intercultural y la integración de los inmigrantes, especialmente el alumnado inmigrante, va por unos derroteros más optimistas que la realidad representada por las tendencias, actitudes, legislación o los resultados académicos del alumnado inmigrante. Profesores y educadores sociales tenemos que enfrentarnos a la difícil tarea de resolver una serie de problemas que son mucho más complejos de lo que la mera escolarización parece suponer.

Exponemos a continuación siete retos o dificultades a los que se enfrenta la buena marcha de la educación con inmigrantes. Estos problemas son los relativos a la mayor escolarización en centros públicos, las dificultades con el idioma o idiomas de la escuela, el peor rendimiento académico, el endurecimiento de la legislación sobre inmigrantes, la deficiente atención a las lenguas y culturas de origen, la existencia de un fondo de rechazo respecto a la presencia del alumnado inmigrante en el aula y las deficiencias detectadas en la formación inicial y permanente del profesorado. No ofrecemos este análisis con la intención de caer en posturas fatalistas o deterministas, sino con el objetivo de conocer bien cuáles son los principales retos con los que tiene que enfrentarse una educación que se ocupa de estos colectivos y poder de ese modo superar mejor las barreras que le alejan de una auténtica integración. De lo contrario, el discurso intercultural corre el riesgo de seguir su propio camino idealizado, mientras que la práctica social nos aleja cada vez más de los objetivos marcados hace mucho tiempo por la educación intercultural.

### ALUMNADO INMIGRANTE Y TITULARIDAD DEL CENTRO

En España, el alumnado en general, se distribuye entre dos tipos de centros: los públicos y los privados (o concertados). Las cifras del estado español (M.E.C., 2008-2009) muestran que, teniendo en cuenta el total del alumnado, se escolariza en centros público en un 67 %, mientras que los que acuden a centros privados son el 33 %. Hay que tener en cuenta que la media de la Unión Europea (27) es de 86 % en la enseñanza pública y 14% en la enseñanza privada. Alemania, Finlandia, Italia y Polonia superan el 93 % del alumnado en los centros públicos.

Los alumnos del País Vasco se escolarizaron en el curso 2005-2006 en la enseñanza pública en un 48,6 %, y en la privada en un 51,4 % (Eustat, 2005). El alumnado extranjero se escolariza (Eusko Jaurlaritza, 2005) en un 69 % en centros públicos y en un 31 % en centros privados. En este caso, los alumnos inmigrantes se escolarizan en los centros

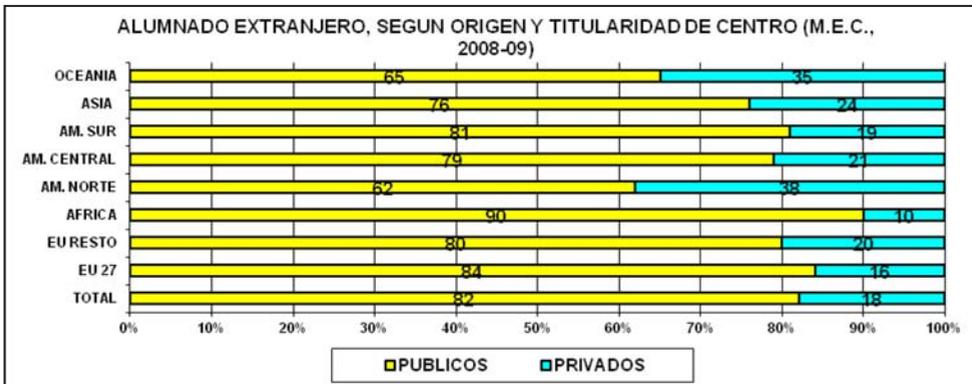
públicos también en una proporción mayor que la media del País Vasco (20 puntos por encima).

Considerando el curso 2010-2011, la distribución del alumnado inmigrante en los centros públicos y privados varía considerablemente, especialmente cuando tenemos en cuenta un porcentaje de alumnado inmigrante superior al 20% del número de estudiantes en el centro. De los 68 centros escolares censados en la CAPV que tienen alumnado inmigrante en un porcentaje superior al

20%, 54 son de titularidad pública y 14 de titularidad privada concertada (Eusko Jaurlaritz, 2011)

Si tenemos en cuenta el alumnado inmigrante, la escolarización en los dos tipos de centro (M.E.C., 2009) para el curso 2008-2009, se realiza de la siguiente manera: centros públicos 82 % y centros privados 18 %. Es decir, los alumnos inmigrantes se escolarizan en mayor medida que la media estatal en los centros públicos (15 puntos por encima).

**Gráfico 1. Alumnos extranjeros según origen y tipo de centro**



Fuente: M.E.C., 2009

Por otra parte, en este gráfico observamos que las variaciones según el origen familiar son importantes. Las familias procedentes de África se escolarizan en un 90 % en centros públicos, y las familias de origen centro y sudamericano acuden en un 80 % a los centros públicos, mientras que los americanos del Norte se escolarizan solamente en un 62 % en dichos centros. Los alumnos que provienen de la Unión Europea (27) acuden a los centros públicos en un 84 %, pero no disponemos de los datos diferenciados para comparar entre las familias de la Europa de los 15 y las familias de los

países de nueva incorporación (Rumania, Polonia, Ukraina, Yugoslavia, etc.).

La mayor concentración del alumnado inmigrante en los centros públicos de nuestro país constituye, por lo tanto, el primer obstáculo de cara a su integración escolar. Eso es debido a la mayor dificultad que supone la integración cuando el número de alumnos extranjeros es más elevado. En segundo lugar, porque en determinados centros públicos en los que se escolarizan los inmigrantes las condiciones materiales y ambientales son menos favorables.

### ALUMNADO INMIGRANTE Y APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS DE ACOGIDA

#### IMPORTANCIA DE LA(S) LENGUA(S) DE LA ESCUELA

Parece fuera de toda duda que la influencia de la competencia en la lengua de la escuela es un factor determinante en los resultados escolares. A este respecto, en el caso de las lenguas de acogida, mayoritaria y/o regional, su importancia reside en que suponen un instrumento clave en la integración (Parlamento Europeo, 1998). Los déficits lingüísticos tienen una influencia determinante en momentos cruciales, como el inicio en la enseñanza secundaria o el paso de la educación básica a la enseñanza profesional.

La pregunta fundamental que cabe hacerse en este punto es la siguiente: ¿Cuánto tiempo es necesario para que el alumno-a inmigrante consiga un nivel similar al alumnado nativo en la lengua de la escuela? Cuando el alumno inmigrante se escolariza como el resto de los nativos, a los dos o tres años, no parece que existan dificultades especiales en la adquisición de la lengua vehicular de la escuela, pero cuando el alumno inmigrante acude una vez iniciada la escolaridad, las dificultades se acrecientan proporcionalmente (Cummins, 2001).

Cummins (2001, p. 42), citando a Hakuta, destaca varios estudios en los que se constata que “alguien que no sea hablante de inglés requiere aproximadamente 5 años para alcanzar la fluidez en esa lengua, es decir que quien empieza en primero de primaria no llegaría a hablar inglés con fluidez hasta finales de quinto, más o menos”.

El problema parece residir, siguiendo a Cummins, en que los estudiantes inmigrantes pueden adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante, pero hace falta cinco años (y a menudo mucho más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos. Para Cummins, las consecuencias son obvias: se deben buscar intervenciones que mantengan el progreso académico a largo plazo de los estudian-

tes inmigrantes, en lugar de esperar alguna solución “de arreglo rápido” a corto plazo.

La idea de que tras varios años de aprendizaje el nivel de fluidez en la lengua sea equiparable entre nativos e inmigrantes tiene sus dificultades, puesto que los nativos “no se quedan quietos a esperar que les alcancen quienes están aprendiendo inglés”. De este modo, quienes están aprendiendo inglés tienen que dar alcance a un objetivo móvil, por lo que no es de extrañar que esta formidable tarea raramente se consiga en unos pocos años.

En el caso de España (CEAPA, 2004), en relación a los factores que dificultan la integración/normalización del alumnado inmigrante en los centros educativos, se destaca que los alumnos no se integran en el ritmo académico del centro por desconocimiento del idioma. El alumnado inmigrante, al no entender el idioma, tiende a aislarse y, en muchos casos, a no manifestar su situación de desconcierto, para no molestar o evitar sentirse ridículos por no hablar bien el idioma.

En Cataluña (Casares y Vila, 2009), desde los años 90 se han establecido diversas estrategias para la enseñanza del catalán a los alumnos de otro origen lingüístico. En una primera fase, se crearon los denominados TAE (talleres de adaptación escolar) en los cuales el alumno extranjero, tras matricularse en un centro escolar, era asignado a un TAE cuyo alumnado era extranjero en su totalidad. Posteriormente, se desmantelaron los TAE y fueron sustituidos por las Aulas de acogida y por planes territoriales, denominados “Plans educatius d’entorn” (Planes educativos de entorno). Finalmente, se anunció la intención de crear unos “Espais d’acollida” (Espacios de acogida) en localidades como Reus o Vic, con una afluencia de alumnado extranjero muy importante. A principios de 2009 se han anunciado espacios similares en Barcelona para el último trimestre.

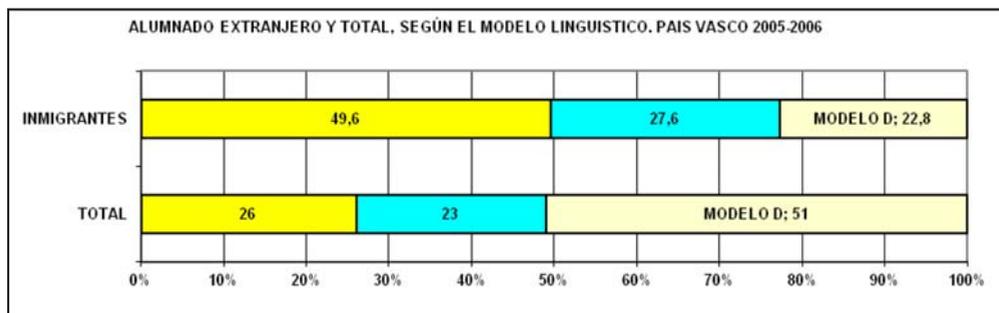
El dilema en el que se debaten los defensores de cada una de estas estrategias de aprendizaje de la lengua de acogida estriba en identificar cuál es la mejor manera de integrar al alumnado inmigrante: en el aula ordinaria, aprendiendo los contenidos y

la lengua al mismo tiempo, o en aulas específicas, abiertas o cerradas, en las que se da prioridad al aprendizaje del catalán para luego incorporarse al aula ordinaria.

En relación al País Vasco, teniendo en cuenta su peculiar organización escolar por modelos lin-

güísticos, Castellano (A), Mixto (B) y Euskara (D), los alumnos de origen inmigrante tienen una tendencia marcada por el modelo Castellano (A), en el que la casi totalidad de la enseñanza se desarrolla en lengua castellana.

### Gráfico 2. Alumnado total, alumnos inmigrantes y modelos lingüísticos en la Enseñanza Primaria



Fuente: Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación, 2006

En la Enseñanza Primaria del País Vasco existe un fenómeno de inversión en los porcentajes de alumnos inmigrantes y la totalidad (inmigrantes + autóctonos) y a partir de estos datos podemos constatar que los alumnos inmigrantes se escolarizan en el modelo A en una proporción doble a la que lo hacen la globalidad de los alumnos en las escuelas vasca. Del mismo modo, solamente un 22,8 % de los alumnos inmigrantes se escolarizan en el modelo D, mientras que más del 51 % del total de alumnos lo hace en ese modelo.

Tal y como ha constatado el Consejo Escolar Vasco (2005), los alumnos que tienen más dificultades se concentran en los centros públicos y en el modelo A, haciendo que quienes tienen un nivel socioeconómico más bajo y quienes proceden de la inmigración corran el riesgo de escolarizarse en centros en los que la marginación y la getización sea una realidad.

Sin embargo, sabemos con suficiente certeza que los alumnos que se escolarizan en el modelo

A no consiguen una competencia lingüística mínima en la lengua vasca, al igual que tampoco la consiguen muchos de los que se escolarizan en el modelo B (ISEI-IVEI, 2005). Por lo tanto, el déficit del alumnado inmigrante en el aprendizaje de las lenguas de la escuela (castellano, catalán, euskara) puede estar hipotecando el futuro lingüístico de los mismos, haciendo que la una parte significativa de estos alumnos y alumnas tengan mayores dificultades para su integración social y laboral posterior.

### RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNADO INMIGRANTE

#### LOS INFORMES PISA Y LA SITUACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE

A pesar de que el alumnado inmigrante se muestra motivado y tiene actitudes positivas hacia la escuela (Stanat. y Christensen 2006), los datos relativos al Informe PISA de 2006, que analiza la situación de 30 de los países de la OCDE, nos indican

## 2. TALDEA-GRUPO 2

### Migraciones / Migrazioak

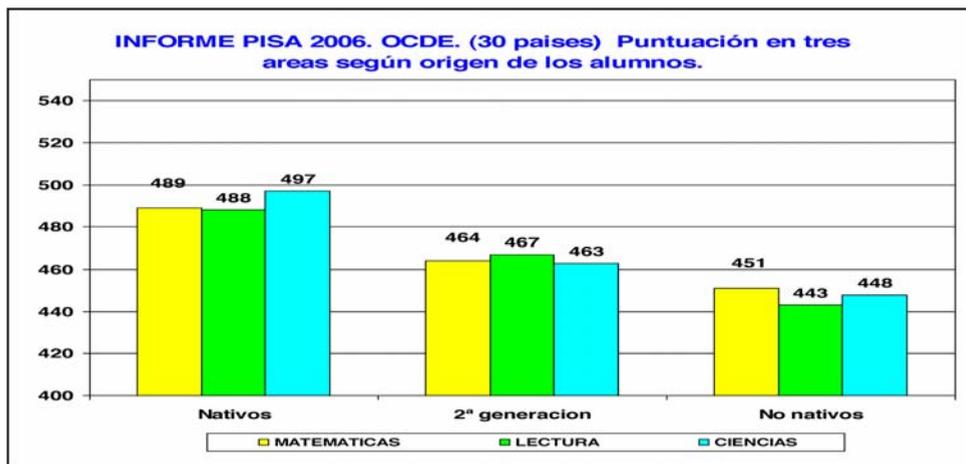
que los alumnos inmigrantes consiguen resultados más bajos que sus compañeros nativos en materias claves de la escuela, tales como matemáticas, lectura y ciencias. Las diferencias son más pronunciadas en países como Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia, Alemania, Holanda y Suiza. Hay menor diferencia en otros países como Australia, Canadá, Nueva Zelanda y Macao-China.

Como es de suponer, los resultados dependen del nivel socioeconómico y de la lengua que se habla en la familia del alumno inmigrante. También tiene su influencia la estrategia educativa y de integración de cada país, así como la existencia de programas de apoyo lingüístico para el alumnado inmigrante.

Es preciso distinguir, en primer lugar, las tres categorías de estudiantes que observa el Informe:

1. *Nativos*: niños y niñas nacidos en el país de escolarización, con uno de los padres, al menos, nacido en ese país.
2. *Primera generación o no nativos*: niños nacidos en otro país, hijos de padres que también han nacido en otro país, distinto al de la escolarización.
3. *Segunda generación*: niños y niñas nacidos en el país de escolarización, pero con padres nacidos en otro país distinto.

**Gráfico 3. Informe PISA 2006. Resultados comparativos nativos-inmigrantes**



Tal y como vemos en el gráfico anterior, los nativos puntúan más alto en todas las áreas examinadas: matemáticas, lectura y ciencias. Para el conjunto de los 30 países analizados en la OCDE, en matemáticas, las diferencias son de 25 puntos a favor de los estudiantes nativos, por encima de los alumnos de 2ª generación (alumnos-as nacidos en el país de escolarización, pero de padres extranjeros). La diferencia es mayor si comparamos a nativos con alumnos de 1ª generación (nacidos

en otro país), es decir de 38 puntos. Estas diferencias varían considerablemente de un país a otro. Las mayores desigualdades se dan en Bélgica (112 puntos de ventaja para los nativos)

En lectura, las diferencias son también muy altas. Los nativos consiguen 22 puntos más que los alumnos de segunda generación, y 45 puntos más que los alumnos no nativos. Así mismo, las diferencias entre países son destacables: en Bélgica los

nativos obtienen 101 puntos de ventaja, al tiempo que en Australia solamente es de 1 punto la ventaja en lectura.

En Ciencias, las diferencias entre nativos e inmigrantes son también notorias. Los alumnos nativos consiguen 34 puntos más que los alumnos inmigrantes de 2ª generación y 49 puntos más que los alumnos inmigrantes de 1ª generación, nacidos en otro país.

Si bien los peores resultados obtenidos por los alumnos de primera generación (nacidos en otro país con padres de otro país) pueden parecer previsible, teniendo en cuenta que han sido escolarizados en otro sistema, o incluso no han recibido escolarización regular, lo que son sorprendentes son las puntuaciones conseguidas por los alumnos y alumnas de segunda generación. Estos estudiantes han recibido su escolarización en el mismo medio que los alumnos nativos y en principio se debieran haber beneficiado como los autóctonos del mismo sistema y los mismos modelos educativos. Sin embargo, las diferencias entre nativos y estudiantes de segunda generación siguen siendo muy grandes.

Este estudio realizado por la OCDE, con alumnos de 15 años, nos muestra las grandes desigual-

dades en los aspectos básicos del currículum y la gran desventaja en la que se encuentra el alumnado de origen inmigrante. Se hace evidente la necesidad de llevar a cabo medidas de refuerzo y de apoyo para el alumnado inmigrante de cara a una mayor equidad en la educación.

#### EL CASO DE ESPAÑA 2006

España entró por primera vez en el estudio comparativo realizado con el alumnado inmigrante a partir del Informe PISA 2006, en el que solamente son tenidos en cuenta 30 países que cumplen determinados requisitos, como porcentaje de alumnado inmigrante, presencia de alumnos inmigrantes de primera y segunda generación, uso de lengua diferente escuela-hogar, etc.

Según dicho Informe PISA 2006 (MEC, 2007; OCDE, 2007), los resultados en las diferentes áreas analizadas difieren notablemente según el lugar de origen del alumnado. Los alumnos extranjeros matriculados en los centros españoles suponían un 7 % de la población estudiantil del nivel de ESO. Pues bien, la puntuación obtenida por los alumnos nativos e inmigrantes en las áreas de Ciencias, Lectura y Matemáticas es como sigue:

	Ciencias	Lectura	Matemáticas
Media OCDE	500	492	498
Media española	488	461	480
Alumnado nativo	493	465	485
Alumnado extranjero	438	410	426
<b>Diferencia nativo-extranjero</b>	<b>56</b>	<b>55</b>	<b>59</b>

Por otra parte, las diferencias por Comunidades Autónomas son muy dispares. En el área de Ciencias, las puntuaciones entre nativos e inmigrantes fueron las siguientes:

## 2. TALDEA-GRUPO 2

### Migraciones / Migrazioak

PUNTOS EN CIENCIAS	NATIVOS	NO NATIVOS	DIFERENCIA
GALICIA	506	494	12
ASTURIAS	510	483	27
NAVARRA	516	472	44
CASTILLA Y LEON	522	468	54
CANTABRIA	513	458	55
LA RIOJA	526	455	71
ARAGON	518	445	73
<b>ESPAÑA</b>	<b>493</b>	<b>438</b>	<b>55</b>
ANDALUCIA	475	430	45
CATALUÑA	499	428	71
PAIS VASCO	499	427	72

En la tabla anterior podemos comprobar que La Rioja, Aragón, Cataluña y País Vasco muestran desventajas de más de 70 puntos en Ciencias para el alumnado inmigrante.

### LA LENGUA MATERNA DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Es de sobra conocida la idea de los umbrales lingüísticos (Cummins, 2001), según la cual el conocimiento y desarrollo de la lengua del hogar (L1) no solo ayuda a los estudiantes a comunicarse con sus padres y abuelos y aumenta la competencia lingüística colectiva de toda la sociedad, sino que mejora también los recursos intelectuales y académicos de los estudiantes bilingües. Por lo tanto, según la perspectiva de la interdependencia lingüística, un aumento en el nivel de la lengua materna beneficia el desarrollo en la lengua de la escuela o L2.

Esto debiera sugerirnos que las lenguas de origen de los alumnos inmigrantes son merecedoras de una actitud de respeto, para empezar, y por otra parte deben ser consideradas como valiosas a la hora de avanzar en el desarrollo del currículum escolar. Siguiendo con los estudios de Cummins, y por poner un ejemplo, aprender a leer y escribir en la lengua materna no parece tener efectos negati-

vos sobre la capacidad de lectura y escritura en la lengua de la escuela.

Por su parte, en el Informe del Defensor del Pueblo (2003) se indica que los padres y madres inmigrantes son partidarios por una casi unánime mayoría (97,3 %) de que sus hijos e hijas conserven la lengua y costumbres familiares, pero que aprendan también la lengua y la cultura española, lo que sin lugar a dudas refleja una opinión generalizada a favor de una integración social y educativa respetuosa con la diversidad lingüística y cultural.

En Cataluña (Casares y Vila. 2009), en un estudio realizado en las aulas de acogida en Primaria se han registrado 57 lenguas diferentes en alumnos procedentes de 96 países distintos, entre los cuales destaca Marruecos, con 2.296 alumnas y alumnos; y a distancia seguían Bolivia (821), China (702), Ecuador (699) y Rumania (623). Un 44,3% del alumnado hablaba una lengua no románica. Así, los hablantes del Árabe alcanzaban el 20%; los del Amazig, el 4%, mientras que los hablantes de las lenguas indoiranias llegaban al 5,4% y los hablantes de lenguas sinotibetanas, al 6,99% (5).

Según el informe elaborado por el organismo ECRI (Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia, 2011), en el caso de España, solamente

se tiene constancia del caso de Cataluña que ha establecido programas complementarios en lengua árabe, bengalí, urdu, chino, rumano y amazig (bereber).

En el caso del País Vasco, en otro reciente estudio (Uranga, Aierdi, Idiazabal, Amorrortu, Barreña

y Ortega, 2008) se ha procedido a identificar el número y origen de las diversas lenguas que emplean los inmigrantes residentes en el País Vasco y Navarra. En total se han reconocido 100 lenguas pertenecientes a 66 estados del mundo. La distribución de las lenguas censadas es como sigue:

	Población	%	Estados	Lenguas
América	75.164	48,7	13	5
Europa	45.414	29,4	24	29
África	27.892	18,1	20	52
Asia	5.838	3,8	9	14
Oceanía	137	0,1	0	0
<b>Total</b>	<b>154.445</b>	<b>100</b>	<b>66</b>	<b>100</b>

Observamos que América, que suma casi el 50 % de la población inmigrante en el País Vasco apenas está representada con 5 lenguas propias (Quechua, Quichua, Mapudungun, Aymara y Guaraní), mientras que África, con un 18 % de la población inmigrante cuenta con 52 lenguas que han sido identificadas en este estudio.

En este trabajo se toman en consideración también las vivencias que los inmigrantes tienen respecto a su propio proceso migratorio y la repercusión que el mismo tiene sobre sus lenguas familiares. La conclusión en este aspecto es que las actitudes de los inmigrantes hacia sus propias lenguas abarcan una amplia gama de reacciones y de posturas que van desde una valoración positiva de las mismas hasta un olvido y vergüenza hacia su idioma.

#### LA RESPUESTA DE LA SOCIEDAD DE ACOGIDA

En el ámbito de la educación apenas tienen eco las lenguas que acabamos de mencionar, si exceptuamos la lengua castellana, que es la lengua de la mayoría de los inmigrantes latinoamericanos (49 % del total) y es al mismo tiempo lengua oficial en

el estado español y en sus Comunidades Autónomas. Del resto de lenguas identificadas, hasta 100, solamente dos de ellas reciben algún tipo de reconocimiento: el Portugués y el Árabe (o en su caso el Bereber).

El portugués es la lengua común del alumnado de varios países de la comunidad lusófona: Portugal, Brasil, Mozambique, Angola y Cabo Verde. El Árabe (o en su caso el Bereber) es la lengua de la comunidad magrebí, representada principalmente por Marruecos.

#### EL PROGRAMA DE LENGUA Y CULTURA PORTUGUESA Y EL PROGRAMA DE LENGUA ÁRABE Y CULTURA MARROQUÍ

Aunque existen otros programas en activo (como el Bereber o Amazig en Cataluña), los dos anteriores son los principales programas que atienden a la lengua y cultura de origen del alumnado inmigrante. Sin embargo, ambos programas tienen muchas diferencias entre sí. El programa portugués (Antunes, 2003) puede ser considerado como un programa auténticamente intercultural, mientras que el programa árabe se queda a mucha

distancia del objetivo. Las claves para establecer esa diferencia debemos analizarlas en los siguientes aspectos:

1. Existencia de acuerdos firmes de cooperación entre la administración española y la extranjera, en este caso entre España y Marruecos o Portugal
2. Existencia de un programa de Formación permanente del profesorado y de intercambios de experiencias mutuas.
3. Participación del alumnado nativo e inmigrante. Es decir, que el programa sea abierto a todos los alumnos del centro, sean autóctonos o extranjeros.
4. Que haya unos programas y directrices definidos para conseguir los objetivos interculturales.
5. Que exista una identificación clara de la lengua de origen y que se respete el objetivo del programa en lo relativo a cultivar y mantener la lengua y cultura familiar.
6. Debe haber una integración de la enseñanza de la lengua y cultura de origen en el currículum ordinario, prioritariamente dentro del horario escolar y dentro del aula ordinaria.
7. Es necesario que existan materiales, textos y otros medios que faciliten la labor del programa en cuestión. Es también fundamental que se disponga de un programa de lengua normalizado y estandarizado.
8. El programa de lengua y cultura de origen no debe estar contaminado por prácticas religiosas o políticas.

Estos requisitos solamente se cumplen en el caso del programa portugués, mientras que en el caso del programa de lengua árabe y cultura marroquí existen numerosas dudas al respecto (France y Mijares, 1999) por diversas razones: no siempre es un programa abierto a todo el alumnado, a veces no coincide la lengua familiar (bereber) con

la lengua oficial del país (árabe), hay una gran escasez de textos y materiales didácticos, la enseñanza de la lengua de origen se imparte en horarios extraescolares y en ciertos casos las clases de árabe son una vía de control político y religioso para las familias de origen inmigrante.

¿Qué nos queda? Sencillamente, hemos de responder que únicamente el Programa de Lengua y Cultura Portugués puede ser considerado como un auténtico programa intercultural que atiende a la lengua de origen del alumnado inmigrante y está abierto al alumnado nativo.

## LEGISLACIÓN Y EDUCACIÓN CON MENORES INMIGRANTES

La política europea en materia de legislación respecto a los hijos de inmigrantes ha sufrido un gran cambio en los últimos 30 años. Si bien en los años 70 se consideraba de modo respetuoso el trato a los hijos de inmigrantes, cuidando de los aspectos culturales y la escolarización de los mismos, las grandes transformaciones sociales y económicas que han tenido lugar en Europa y el giro político conservador europeo han dado como resultado una legislación mucho más restrictiva, especialmente en relación a los menores no acompañados y sin regularizar.

Dos hechos destacables sirven de indicadores de lo que está aconteciendo en Europa en materia de inmigración. Por una parte, la orientación ideológica que defiende que ha llegado el fin del multiculturalismo, que ha sido un fracaso y que hay que volver a la asimilación pura y llanamente. Son portavoces de esta postura Angela Merkel en Alemania y David Cameron en el Reino Unido, aunque otros muchos dirigentes políticos apoyan también la misma línea en distintos países. Por otra parte, el endurecimiento de las medidas para el acceso a los inmigrantes ha encontrado una fórmula en los llamados "contratos de integración", a los cuales se han adherido casi todos los países europeos, y que tienen como base la exigencia del conocimiento de la lengua y la cultura del país de destino (Villarreal, 2009). Sin ese requisito, los demandantes de permiso no encontrarán la correspondiente autoriza-

ción para entrar en el país. Al margen de las dificultades para definir en qué consiste la cultura y las costumbres de un país y el conocimiento real que tienen los autóctonos de esos rasgos culturales, estas iniciativas sacan a la luz la actitud europea para limitar y cerrar el paso a los futuros inmigrantes.

### LA DIRECTIVA EUROPEA DE 1977

La política europea en materia de educación con los hijos de inmigrantes ha sido objeto de atención por parte de la Comunidad Europea a través de diversos textos legales, especialmente la Directiva 1977/486/CEE, de igual aplicación para todos los Estados-Miembros. En esta Directiva de 1977 se pretende mejorar las condiciones de la libre circulación de los trabajadores, especialmente las que tienen relación con la acogida y la enseñanza de sus hijos.

Hay dos consideraciones que merece la pena destacar en la Directiva/77. Por una parte, es el deseo de integrar en el medio escolar a los hijos de inmigrantes, para lo cual se afirma que es necesario que puedan disponer de una enseñanza adecuada que incluya la enseñanza de la lengua del estado de acogida. Por otra parte, “con el fin de facilitar su eventual reintegración en el Estado miembro de origen”, se considera que es importante la cooperación entre los estados miembros de origen y los de acogida para promover la enseñanza de la lengua materna y la cultura del país de origen. Las medidas adoptadas con este objetivo son las siguientes:

1. Garantizar la enseñanza gratuita de los hijos de los residentes comunitarios que incluya, sobre todo, el estudio de la lengua oficial o de alguna de las lenguas oficiales del Estado.
2. Promover, en coordinación con la enseñanza normal, una enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen en favor de los hijos de los trabajadores inmigrantes.
3. Garantizar la formación inicial y continua de los profesores que impartan esta enseñanza.

En el artículo 4 de dicha Directiva/77 se obliga a los estados miembros a que adopten las medidas necesarias para cumplir la normativa en un plazo de 4 años, informando de ello inmediatamente a la Comisión.

Finalmente, se pide a los estados miembros que en el plazo de 5 años y posteriormente de modo regular, transmitan a la Comisión todas de las informaciones que sean útiles respecto a la aplicación de la Directiva/77. Como resultado de estas revisiones disponemos de los informes realizados en los años 1989 y 1995.

Sin embargo, el balance que podemos hacer nos revela que existe una buena base normativa, pero, en general, el grado de cumplimiento de los acuerdos y las normativas, deja mucho que desear. Las iniciativas son pocas y deficientes, sobre todo si las comparamos con la claridad y riqueza de la legislación al respecto.

### LA DIRECTIVA EUROPEA DE 2008

Treinta años después de la Directiva de 1977, la legislación europea en materia de inmigración se ha endurecido considerablemente, especialmente en el caso de los menores inmigrantes sin regularizar. Fruto de este nuevo escenario es la DIRECTIVA DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO (2008), relativa a procedimientos y normas comunes en los Estados miembros para el retorno de los nacionales de terceros países que se encuentren ilegalmente en su territorio. Destacamos especialmente dos artículos que hacen referencia a los menores sin regularizar:

Artículo 8 bis. Retorno y expulsión de menores no acompañados

1. Antes de decidir la expedición de una decisión de retorno relativa a un menor no acompañado, se concederá la asistencia de los servicios adecuados distintos de las autoridades que hacen cumplir el retorno, teniendo debidamente en cuenta el interés superior del niño.

2. Las autoridades del Estado miembro de que se trate, antes de expulsar de su territorio a un menor no acompañado, deberán haber obtenido la garantía de que dicha persona será entregada a un miembro de su familia, a un tutor previamente designado o a unos servicios de recepción adecuados en el Estado de retorno.

Artículo 15 bis. Internamiento de menores y familias:

1. Los menores no acompañados y las familias con menores sólo serán internados como último recurso y ello por el menor tiempo posible.
2. A las familias internadas en espera de expulsión se les facilitará alojamiento separado que garantice un grado adecuado de intimidad.
3. Se dará a los menores internados la posibilidad de participar en actividades de ocio, incluidos el juego y las actividades recreativas, adecuadas a su edad y, dependiendo de la duración de su estancia, tendrán acceso a la educación.
4. A los menores no acompañados se les facilitará, en la medida de lo posible, alojamiento en instituciones con personal e instalaciones que tengan en cuenta las necesidades propias de su edad.
5. El interés superior del menor deberá ser una consideración de primer orden en el internamiento de los menores en espera de expulsión.

El discurso ha cambiado radicalmente y en lugar de facilidades y oportunidades, en la nueva directiva se insiste en la expulsión y en el internamiento de los menores no acompañados.

#### LA LEY DE EXTRANJERÍA ESPAÑOLA DE 2009

Un primer aspecto destacable en la Ley de Extranjería de 2009 es el endurecimiento general de las normas que rigen los asuntos relativos a los inmigrantes. El concepto de integración que se desprende del Artículo 2 ter de dicha ley destaca únicamente el esfuerzo que los inmigrantes deben

hacer para “integrarse” en la sociedad española. Por otra parte, se considera a los inmigrantes como mera mano de obra, destacando que “la entrada de inmigrantes se tiene que ajustar a nuestra capacidad de acogida y a las necesidades reales de nuestro mercado de trabajo, que se tiene que hacer de acuerdo con las necesidades de la situación nacional de empleo” (art. 2 bis, 2b). Es en este contexto en el que educadores y agentes sociales deberán desarrollar su labor de integración del alumnado inmigrante.

Según la Ley de Extranjería vigente, los principales aspectos relacionados con la educación están reflejados en el artículo 9. Derecho a la Educación:

1. Los extranjeros menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber a la educación, que incluye el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria. Los extranjeros menores de dieciocho años también tienen derecho a la enseñanza postobligatoria.
2. Este derecho incluye la obtención de la titulación académica correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas en las mismas condiciones que los españoles. En caso de alcanzar la edad de dieciocho años en el transcurso del curso escolar, conservarán ese derecho hasta su finalización.
3. Los extranjeros mayores de dieciocho años que se hallen en España tienen derecho a la educación de acuerdo con lo establecido en la legislación educativa. En todo caso, los extranjeros residentes mayores de dieciocho años tienen el derecho a acceder a las demás etapas educativas postobligatorias, a la obtención de las titulaciones correspondientes, y al sistema público de becas en las mismas condiciones que los españoles.
4. Los poderes públicos promoverán que los extranjeros puedan recibir enseñanzas para su mejor integración social.
5. Los extranjeros residentes que tengan en España menores a su cargo en edad de escolari-

zación obligatoria, deberán acreditar dicha escolarización, mediante informe emitido por las autoridades autonómicas competentes, en las solicitudes de renovación de su autorización o en su solicitud de residencia de larga duración.

Dentro del panorama de esta nueva ley de extranjería, 2009, lo más destacable desde el punto de vista de la educación con alumnado inmigrante es la ausencia a cualquier referencia relativa a la lengua y cultura de origen inmigrante.

Por otra parte, existe otro aspecto que merece ser destacado, el relativo al artículo 35 de esta ley, que contempla el tratamiento a los menores extranjeros no acompañados, que va en la línea marcada por la Directiva Europea de 2008, es decir sobre cómo facilitar su retorno o repatriación y sobre cómo las diversas administraciones pueden “desprenderse” de ellos.

### RECHAZO AL ALUMNADO INMIGRANTE

Otro de los problemas con los que tiene que enfrentarse el profesional que trabaja con inmigrantes es que debe partir de la base de que no toda la sociedad, ni siquiera la comunidad escolar, va en la misma línea de integración o de interculturalidad. Algunos estudios, y cada vez más con motivo de la crisis económica, nos muestran a la opinión pública que en un cierto grado es contraria a la admisión e integración de los inmigrantes y también del alumnado inmigrante.

En el informe del Defensor del Pueblo (2003) sobre la escolarización del alumnado inmigrante, se destaca que la actitud del profesorado hacia el alumnado inmigrante va en la línea de la aceptación (73,4 %) del derecho que estos niños y niñas tienen a la educación, si bien los profesores que afirman que les gustaría tener alumnos extranjeros en el aula suman solamente el 24,1 %.

En el mismo informe se indica también la actitud del alumnado nativo hacia los niños y niñas extranjeros en el aula. Un 63,5 % admite tener una actitud positiva hacia los alumnos inmigrantes,

pero un 36,5 % muestra actitudes negativas hacia este colectivo extranjero.

En el informe ya citado de la CEAPA (2004), a la hora de analizar los factores de rechazo/aceptación escolar percibidos por la población inmigrante en el ámbito de los centros educativos se destacan dos fundamentalmente: por una parte, los prejuicios raciales, tanto por parte de los autóctonos como por parte de los que colectivos inmigrantes, los cuales fomentan el tratamiento discriminatorio y el aislamiento recíproco. Por otro lado, se indica que la pobreza es un factor de discriminación genérico, independientemente del país de origen.

En esta línea va el informe realizado por el Ararteko (Defensor del Pueblo Vasco) en 2009. En el estudio, en el que se analizan los valores y la transmisión de los mismos en el País Vasco, destacamos varios capítulos relacionados con la aceptación del alumnado inmigrante y los inmigrantes en general por parte de una muestra de 1.829 alumnos-as de 2º ciclo de primaria, 3º ciclo de primaria y alumnado perteneciente a la Educación Secundaria Obligatoria.

Los resultados obtenidos en la investigación realizada entre los escolares del País Vasco dejan una inquietante preocupación por el buen ambiente y el grado de aceptación que pueden tener los alumnos y alumnas inmigrantes entre el colectivo escolar general.

En el caso de los alumnos de 2º ciclo de primaria 7-8 y 9-10 años, a la afirmación “Es mejor que no haya niños-as inmigrantes en mi clase”, un 30 % del alumnado dice estar de acuerdo con esa frase, lo que supone un porcentaje elevado, teniendo en cuenta sobre todo que apenas hay un 6 % de alumnos-as inmigrantes en las aulas. Las respuestas de los alumnos de 3º ciclo de primaria (11-12 años), las respuestas van en la misma dirección.

Finalmente, cuando en el mismo trabajo se pregunta a los alumnos de ESO por determinados aspectos relacionados con los inmigrantes, las respuestas indican que cerca de un 30 % de los encuestados afirman que “Las-los inmigrantes

pueden quitarnos trabajo y crear problemas". Un 27 % afirma que "Los inmigrantes solo traen problemas". Un 34,6 % dice que "Les damos demasiadas facilidades a los inmigrantes", e incluso un 13,6 % responde que "Las los inmigrantes no debieran utilizar las instalaciones deportivas".

En esta misma línea, el Informe sobre la Evolución del racismo y la xenofobia en España (Cea y Valles, 2010), publicado por el Ministerio de Trabajo e Inmigración, nos indica que la opinión y actitudes de los españoles hacia los inmigrantes se han endurecido en los últimos años. Aumentan, según ese Informe, las personas que piensan que "hay demasiados inmigrantes", que "las leyes son demasiado tolerantes", quienes defienden la expulsión de los inmigrantes parados y delincuentes y quienes opinan que los españoles deben ser los primeros en materia de trabajo y de servicios sociales.

A la luz de esta evolución en las respuestas de la ciudadanía, es necesario caer en la consideración de que el trabajo de los profesionales en el campo educativo, tanto formal como no formal, puede tener alguna dificultad mayor en la medida en que la opinión del alumnado, y probablemente de la comunidad educativa, se está inclinando de modo relativamente significativo hacia posturas contrarias a la integración de los inmigrantes y la interculturalidad como modelo de sociedad.

### FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Otro de los aspectos que hemos tenido en consideración ha sido el de la formación del profesorado. Sabido es que sin buenos profesores, buenos programas y buenos materiales es difícil llevar a buen puerto el trabajo en la escuela.

Existen estudios que ponen de manifiesto las deficiencias en la formación inicial y continua del profesorado que se enfrenta a los grupos multiculturales. Jordan (1994) señala que, entre el profesorado, la educación intercultural es percibida como una idea valiosa pero poco vinculada a la práctica curricular cotidiana y en muchos casos focalizada en los alumnos de culturas minoritarias, en lugar de hacerlo con todo el alumnado. El mismo autor

(Jordán y Besalú, 2004) aborda la formación inicial y permanente del profesorado en educación intercultural y resalta el carácter poco útil de dicha formación, excesivamente teórico y sin partir de las necesidades sentidas por los profesores.

Por su parte, Aguado y otros (2008) destacan que un gran número de docentes se encuentra en situaciones de aislamiento profesional, con cierta sensación de impotencia y poca confianza en su poder de influencia. Afirman que en la formación inicial del profesorado en España no se aborda de forma explícita el desarrollo de competencias interculturales, y además se asocia la diversidad con situaciones deficitarias y grupos específicos. Así mismo constatan que la inclusión de temas relevantes en la formación inicial desde un enfoque intercultural tiene carácter opcional, sin que se adopte un enfoque intercultural en el curriculum general de formación del profesorado.

Para Palomero (2006), tras una revisión panorámica de la formación en Pedagogía Intercultural que se imparte en las Facultades de Educación y en otros Centros Superiores de Formación del Profesorado, la Universidad española "está dando un tratamiento muy insuficiente, en los procesos de formación de los futuros profesores, a los problemas educativos que derivan del fenómeno de la inmigración, de la diversidad, del multiculturalismo y de la interculturalidad". Palomero considera imprescindible que la Universidad española dé un giro sustancial a la formación inicial de los profesionales de la educación, cuyos planes de estudio deben incluir asignaturas directamente relacionadas con la interculturalidad.

Por nuestra parte, en un estudio realizado entre el profesorado que trabaja con alumnado inmigrante de Bilbao y San Sebastian, N = 200, fueron consultados sobre su nivel de consciencia y actitudes respecto a las tareas con alumnado inmigrante, así como sus conocimientos y destrezas al respecto. Del análisis de las respuestas obtenidas en los cuestionarios y en las entrevistas se pudieron sacar las conclusiones que figuran a continuación (Etxeberria, 2009):

1. Los profesores y profesoras encuestados afirman tener buen nivel de consciencia y actitudes respecto a las tareas que exige la educación con alumnado inmigrante.
2. Sin embargo, dicen que no tienen suficiente conocimiento respecto a las necesidades que les plantean los niños inmigrantes, especialmente en lo relativo a la cultura de origen, información del país, conocimiento básico de la lengua, etc.
3. Se encuentran en situación de precariedad a la hora de dominar las habilidades para adaptar materiales, diseñar nuevas experiencias integradoras, mejorar el rendimiento del alumnado inmigrante o establecer buenos contactos con las familias.
4. El balance relativo a la formación, las expectativas y la satisfacción que sienten respecto al trabajo con inmigrantes se encuentra en los niveles más bajos de las escalas.
5. En el lado más favorable, conocen la existencia de recursos y dispositivos para enfrentarse a la educación intercultural y los valoran positivamente, aunque sean considerados como insuficientes.
6. En el plano negativo, manifiestan disponer de poco tiempo, recursos, formación y apoyos suficientes para enfrentarse a su tarea. Como resultado de todo esto, aparece la sensación de abandono, desprotección y no saber cómo encarar la educación con inmigrantes, especialmente con los que se incorporan en la enseñanza primaria.

A nuestro juicio, las carencias en la formación del profesorado, constituyen otro de los obstáculos con los que se enfrenta la buena marcha de la integración del alumnado inmigrante en la escuela: las carencias en la formación del profesorado para las nuevas tareas que exigen la presencia de niños y niñas extranjeros en las aulas. Si los profesores-as no están suficientemente preparados, motivados y con los recursos necesarios para llevar a cabo su

tarea, es comprensible que los resultados no sean todo lo positivo que debiera esperarse.

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA COMBATIR LA INEQUIDAD Y LA DISCRIMINACIÓN CON ALUMNADO INMIGRANTE

Escolarizamos a los alumnos inmigrantes en un sistema educativo que no consigue logros en el acceso a la lengua de la escuela, que produce niveles académicos significativamente más bajos que los nativos y que no cultiva la lengua de origen o del hogar. Por otra parte, tenemos una legislación cada vez más restrictiva en materia de inmigración y vemos con preocupación que las actitudes de rechazo hacia los inmigrantes adquieren una dimensión importante. Ante este preocupante panorama, la preparación del profesorado es todavía deficiente y con pocas expectativas, en un sistema educativo que se mueve entre la **asimilación y la marginación**.

A partir de todo lo dicho anteriormente, las recomendaciones que podemos extraer de los estudios que hemos examinado (Jordan, 2004; Palomero, 2006; Aguado, 2008) se sintetizan de la siguiente manera:

1. Prioridad absoluta al aprendizaje real de la lengua o lenguas de la escuela. Programas bien elaborados y a largo plazo que permitan conseguir el objetivo propuesto.
2. Incorporación de la lengua familiar en el currículum escolar, por lo menos a un nivel testimonial, que permita dignificar las culturas y sensibilizar a todo el alumnado.
3. Mejorar la formación inicial y permanente del profesorado.
4. Ofrecer más recursos para la educación con alumnado inmigrante.
5. Más investigaciones para comprender mejor los mecanismos por los cuales el alumnado in-

migrante obtienen peores resultados académicos.

6. Revisión de los procedimientos por los que los alumnos inmigrantes acuden en mayor proporción a las clases de educación especial.
7. Revisar la legislación particular de cada país para evitar la marginación y discriminación de los inmigrantes.
8. Las escuelas y centros superiores de educación deben adoptar un código antidiscriminatorio y antirracista que implique a los alumnos, profesores y personal educativo.
9. Hay que desarrollar auténticos programas educativos interculturales que favorezcan la integración y convivencia del alumnado
10. Hay que desarrollar programas para favorecer a los grupos más vulnerables para que puedan acceder a la Educación Superior y facilitar su transición de la escuela al trabajo.
11. Se debe aprovechar el potencial humano y las buenas actitudes que el alumnado inmigrante tiene respecto a su motivación, expectativas y sentimientos hacia la escuela.

Lo fundamental es que se evite caer en actitudes fatalistas por parte de nativos e inmigrantes, porque si tras un prolongado contacto con la cultura dominante persiste la desigualdad, puede surgir lo que algunos autores llaman “diferencias culturales secundarias”, (Ogbu, 1991), es decir una especie de cultura de resistencia y que el colectivo inmigrante entienda que la educación no es un factor decisivo para la integración en la sociedad. La persistencia de los resultados y de los estudios realizados al respecto nos exige cambios profundos que van más allá incluso de los meros programas lingüísticos.

Se ha dicho que la escuela es el lugar en el que la acogida a los inmigrantes se parece más a lo que una sociedad verdaderamente democrática debería ofrecer a los extranjeros. Puede ser cierto que

en la escuela se trate a los inmigrantes mucho mejor que en las empresas, en la administración o en la vida social, pero también es cierto que aunque la acogida del sistema educativa sea aceptable, los resultados finales o la manera de salir de la escuela no es exactamente lo más parecido a la equidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2008): *“El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas”*. Revista Complutense de Educación. Vol 19, núm 2. 275-292. Madrid
- ARARTEKO (2009): La transmisión de valores a menores. Ararteko, Defensor del Pueblo Vasco. Vitoria-Gasteiz
- ANTUNES, M. F. (2003): El Programa de Lengua y Cultura Portuguesa. Madrid: Embajada de Portugal. Documento fotocopiado
- Casares, R. y Vila, I. (2009): La acogida de alumnado inmigrante en Catalunya. *Página Abierta*, 202, mayo-junio de 2009. Barcelona
- Cea, M<sup>a</sup> A., Valles, S. (2010): Evolución del racismo y la xenofobia en España. Informe 2009. Minist. Trabajo e Inmigración.
- CEAPA (2004): Encuentro sobre población inmigrante y su relación con el ámbito escolar. Madrid, 27 y 28 de noviembre de 2004. Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos. Documento fotocopiado.
- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI (2005): *Informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV*. Vitoria-Gasteiz.
- Cummins, J. (2001): “Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüística y sociológicas”. En Revista de Educación. N<sup>o</sup> 326. MEC. Madrid.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003): *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid: www.defensordelpueblo.es
- ECRI (2011): Cuarto Informe sobre España. Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia. Consejo de Europa. Estrasburgo.
- Etxeberria, F., y Elozegi, K. (2007): Enseñanza de lenguas con inmigrantes. Investigación financiada por la Universidad del País Vasco. Investigación no publicada.. Gobierno Vasco:

- Departamento de Educación, Universidad e Investigación. Vitoria-Gasteiz: [www.hezkuntza.net](http://www.hezkuntza.net)
- Etxeberria, F. y Elosegui, K. (2008): *Basque, Spanish and Immigrant Minority Languages in Basque School*. Pp 69-84. En *Teaching Through Basque. Achievements and challenges*. Multilingual Matters. Clevedon. UK
- Etxeberria, F. y otros (2009): *Competencias interculturales del profesorado ante el alumnado inmigrante*. Proyecto de Cooperación Transfronterizo. Euskadi-Aquitaine.
- EUSTAT: Estadísticas sobre enseñanza. Gasteiz: [www.eustat.net](http://www.eustat.net)
- ISEI-IVEI (2005): Nivel B2 de euskara al finalizar la Enseñanza Obligatoria (4º de ESO). Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/B2CAST.pdf>
- Eusko Jaurlaritz 2011 alumnado inmigrante
- Francé, A. y Mijares, L. (1999): *Lengua y cultura de origen. Niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Jordán, J.A. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós. Barcelona
- Jordán, J.A. (2004): *La formación del profesorado en educación intercultural*. Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica. Madrid.
- Luciak, M. (2004): *Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union*. European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC). Comunidades Europeas. Luxemburgo
- M.E.C. (2009): *Estadísticas Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C. (2007): *PISA 2006. Informe español*. Madrid
- Mijares, L. y Broeder, P. (2004): *Ciudades plurilingües: una encuesta sobre usos lingüísticos en las escuelas de Madrid*. *Estudios de Sociolingüística*. Volumen 5 (2), Universidade de Vigo
- O.C.D.E. (2007): *Informe PISA 2006* <http://www.pisa.oecd.org>
- Ogbu, J.U. (1991): *Immigrants and involuntary minorities in comparative perspective*. In Gibson & Ogbu. *Minority Status and Schooling*. Garland. New York & London
- PARLAMENTO EUROPEO (1998): *Étude sur l'éducation: l'enseignement des immigrés dans l'Union Européenne*. Luxemburgo.
- Palomero, J.E. (2006): *"Formación inicial de los profesionales de la pedagogía intercultural: una asignatura pendiente"*. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 20(1). 207-230
- Schleiser, A (2005): *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas*. En *Políticas educativas de éxito: análisis a partir de los informes PISA*. XX Semana Monográfica de la educación. Madrid: Fundación Santillana.
- Stanat, P. (2005): *La influencia del origen inmigrante en el rendimiento de los alumnos: resultados de las investigaciones nacionales e internacionales*. En *Políticas educativas de éxito: análisis a partir de los informes PISA*. XX Semana Monográfica de la educación. Madrid: Fundación Santillana.
- Stanat, P. y Christensen, G. (2006): *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. OCDE. Paris.
- Uranga, B. Aierdi, X. Idiazabal, I. Amorrortu, E. Barreña, A. y Ortega, A. (2008): *Hizkuntzak eta inmigratioa - Lenguas e inmigración*. Ikuspegi - Amarauna - Unesco Katedra. Bilbo
- Villarreal, F. (2009): *Enseñanza de lengua a inmigrantes en Europa*. Fundación Luis Vives. Madrid.