



Posibilidades y límites de la integración escolar del alumnado procedente del sur de Europa en las escuelas de Ámsterdam

Possibilities and limits of school integration of students from Southern Europe in Amsterdam schools

Sabina Greco¹, Cristina Goenechea^{2*}

1 Universidad de Granada, Granada, España

2 Departamento de Didáctica, Universidad de Cádiz, Cádiz, España

* cristina.goenechea@uca.es

Recibido: 30-octubre-2021

Aceptado: 10-marzo-2022

RESUMEN

En este artículo presentamos los principales resultados de una investigación centrada en el estudio de la situación educativa del alumnado procedente del sur de Europa en las escuelas de Ámsterdam. En un contexto de *super diversidad* como la ciudad de Ámsterdam proponemos estudiar la situación específica de este grupo que, a priori, presenta una gran proximidad cultural, aunque como veremos, esto no impide que encuentren ciertas dificultades en su proceso de integración y en su rendimiento escolar. Se utilizó una metodología cualitativa a través de entrevistas en profundidad y grupos focales dirigidos tanto a familias como al propio alumnado y profesorado. Se realizaron 16 entrevistas a padres y madres, dos grupos focales con alumnos y alumnas y seis entrevistas con docentes. Nuestra exposición se centra en los resultados relacionados con: integración en el grupo-clase, dificultades de aprendizaje y rendimiento escolar, importancia de la lengua holandesa para la integración y relación familia-escuela, discriminación o rechazo, medidas adoptadas por el sistema educativo, y posibles vías de mejora.

Palabras clave: alumnado europeo, educación, multiculturalismo, Países Bajos

ABSTRACT

This paper presents the main results of a doctoral thesis focused on the study of the educational situation of "southern Europeans" in the schools of Amsterdam. In a context of *super diversity* such as the city of Amsterdam, we propose to study the specific situation of this group that a priori presents greater cultural proximity although, as we will see, this does not prevent them from encountering certain difficulties in their integration process and in their school performances. A qualitative methodology has been used through in-depth interviews and focus groups aimed at both parents and the students themselves and teachers. Specifically, there have been 16 interviews with fathers and mothers, two focus groups with students and six interviews with teachers. We focus our presentation on the results related to: Class-group integration, difficulties in learning and school performance, importance of the Dutch language for integration and family-school relationship, discrimination or rejection, measures taken by the educational system and possible ways of improving the educational situation.

Keywords: education, European students, multiculturalism, Netherlands

Cómo citar este artículo: Greco, S. & Goenechea, C. (2022). Posibilidades y límites de la integración escolar del alumnado procedente del sur de Europa en las escuelas de Ámsterdam. *Psicoperspectivas*, 21(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2539>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

En las últimas décadas, 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 motivos y la educación juega un papel fundamental en este proceso. Desde una perspectiva histórica, los Países Bajos son un país que tradicionalmente tiene un flujo continuo de inmigrantes. El número aumenta en los años sesenta y setenta por razones políticas, otros llegan por razones económicas. La ciudad de Ámsterdam representa el principal polo receptor de población extranjera en el país (Greco & Goenechea, 2018) y también es atractiva para muchos inmigrantes que tienen trabajos especializados.

Países Bajos fue uno de los primeros países europeos en poner en marcha una política de integración de la población extranjera. En los años 80 se empezó de manera sistemática a dar clase de holandés a las familias inmigrantes para disminuir las desventajas escolares y socioculturales, dando importancia también a la enseñanza de la lengua y cultura de origen. En 2004 desapareció de la política el mantenimiento de la cultura y la lengua de origen, porque se consideraba un obstáculo para la integración, planteando una política asimilacionista más que una de integración (Rijkschroeff et al., 2005). Por tanto, si en el pasado Países Bajos era considerado un país multicultural con políticas dirigidas hacia la integración de los inmigrantes en el sistema escolar y en el mercado laboral, en los últimos 15 años ha perdido esta reputación (Lindo, 2006). Actualmente, los Países Bajos se han convertido en una sociedad polarizada en cuestiones de inmigración, y la inmigración ocupa un lugar destacado en la agenda política. El mensaje político oficial sobre la integración es: "hazte holandés y compórtate como un holandés normal" (Leeman & Koeven, 2019, p. 191).

El aumento de la hostilidad hacia los inmigrantes y la vuelta al asimilacionismo tienen dos explicaciones: una está relacionada con los intereses económicos y la otra con los diferentes valores e identidades. Algunos sociólogos (Essed & Hoving, 2014) afirman que, a pesar de la visión oficial de "tolerancia", existe una corriente de racismo en la cultura holandesa, que otros autores (Duyvendak et al., 2011) han calificado como fuertemente monoculturalista e intolerante con el pluralismo. El "nuevo racismo" se basa en la forma en que se perciben las diferencias culturales y su incapacidad para asimilarse a la cultura holandesa les otorga el estatus de forasteros perpetuos (Weiner, 2017).

Ámsterdam es un centro comercial centenario que creció de forma orgánica, y ahora es un centro de comercio y

servicios financieros (Entzinger, 2019) con una larga tradición de inmigración a la que agradecer su crecimiento y prosperidad. Utilizando el concepto original de Steven Vertovec (2007), algunos expertos (Crul, 2015) describen la ciudad de Ámsterdam, así como otras, como Londres o Bruselas, como contextos de super diversidad. Son ciudades mayoritariamente minoritarias, en las que el antiguo grupo mayoritario se ha convertido en minoritario. Actualmente, en estas ciudades, los hijos de los inmigrantes no se integran en el grupo mayoritario sino en una gran amalgama de grupos étnicos.

Según el Centro de Estadística de los Países Bajos (CBS, 2020), de los 17.4 millones de personas que vivían en los Países Bajos en 2020, aproximadamente 4.2 millones (24%) tenían un origen migratorio definido como inmigrantes de primera o segunda generación. Los grupos mayoritarios dentro de la población no occidental son los turcos y los marroquíes, con aproximadamente 400 mil personas cada uno de ellos. Los que proceden de otros países de la UE son 166,031.

En Ámsterdam, Rotterdam y La Haya, algo más de la mitad de los habitantes tienen un origen migratorio, en Utrecht un tercio. Rotterdam tiene la mayor proporción de residentes de origen no occidental (39%), seguida de Ámsterdam y La Haya (36%). En estas dos últimas ciudades vive un número relativamente elevado de personas de origen migratorio occidental.

En concreto, en la ciudad de Ámsterdam, según un informe del Centro de Estadística del Ayuntamiento (Lindeman & Booi, 2015), en los últimos años se ha asistido a un aumento del número de inmigrantes procedentes de países europeos. Más de 114,000 inmigrantes europeos viven en Ámsterdam. A menudo se trata de algo temporal; de hecho, de los que se habían instalado allí en 2004, el 43% ya se había marchado en 2014. La mayoría procede de Europa Occidental (44% de todos los inmigrantes, unos 38,500), luego está la población del sur de Europa (28%, unos 25,000), Europa del Este (24%, unos 21,500) y un pequeño grupo del norte de Europa (4%, unos 3,500). Cuando comenzó la crisis económica, llegaron muchos inmigrantes del sur de Europa, por ejemplo, aumentó el número de griegos, pero también creció mucho el número de italianos (de 2008 a 2015 +60%), y en el mismo periodo, los franceses (+44%) y los españoles (+62%), con la excepción de los portugueses (+16%). Los nuevos políticos se centran en limitar la inmigración, con la excepción de los flujos altamente especializados (Scholten et al., 2015).

La opinión pública de los Países Bajos tiende a impacientarse cada vez más con los inmigrantes y el progreso de su adaptación a la sociedad holandesa

(Vedder & Virta, 2015). El mantenimiento de los vínculos de los inmigrantes con su cultura y su lengua de origen se interpreta como una desviación de la situación deseada. Desde 2007, con la Ley de Integración Cívica, los inmigrantes que no proceden de países europeos tienen que realizar cursos de integración cívica y pasar un examen muy caro para obtener permisos de residencia tanto temporales como permanentes (Entzinger, 2004). Sin embargo, algunas nacionalidades como Canadá, EE.UU. y Japón no tienen que pasar el examen, lo que en la práctica supone reducir la entrada de inmigrantes, especialmente musulmanes, seleccionando sólo a los más "culturalmente asimilables" o a los que proceden de naciones con más poder económico y político.

Teniendo en cuenta la bibliografía existente y lo publicado hasta ahora, es de gran interés seguir investigando sobre la educación intercultural debido a la creciente presencia de alumnos extranjeros en las escuelas. Se ha investigado mucho sobre los alumnos turcos y marroquíes, que se consideran culturalmente alejados, pero poco se sabe de la atención educativa a los "europeos del sur", más cercanos, pero no del todo similares, como veremos a lo largo de este trabajo. Nuestra investigación pretende examinar la atención educativa a los alumnos italianos y españoles en Ámsterdam y las estrategias empleadas por los profesores para garantizar la integración de estos alumnos extranjeros.

Para comprender mejor los resultados de esta investigación es necesario describir algunos aspectos característicos del funcionamiento del sistema educativo holandés que lo diferencian de otros sistemas educativos europeos, incluyendo aquellos de los que proceden los alumnos "europeos del sur" que protagonizan esta investigación. Actualmente muchos países europeos (Suecia, Finlandia, España, Italia...) cuentan con sistemas educativos comprensivos, en los que se ofrece una base educativa común, que garantiza la igualdad de oportunidades, y se pospone lo más posible la separación del alumnado entre la educación secundaria superior académica y la profesional. Los países nórdicos junto con Reino Unido fueron pioneros en la implantación de este sistema en Europa occidental. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2010) ha avalado los buenos resultados de la educación comprensiva especialmente en la potenciación de objetivos igualitarios, al afirmar que "los países con calidad e igualdad altas han adoptado una heterogeneidad estudiantil y evitado estructuras prematuras y diferenciadas" (2010, p. 105).

Por el contrario, algunos países como Países Bajos y Alemania mantienen un sistema de educación

diversificada, fuertemente arraigado, que separa a los alumnos al terminar la educación primaria en función de su nivel académico. A los 12 años, cuando terminan la educación primaria los alumnos se distribuyen en distintos tipos de centros: la "vocational education" (PRO) que prepara para trabajos manuales y tres tipos de escuela secundaria: "pre vocational secondary education" (VMBO) que dura cuatro años y prepara para la "upper secondary vocational education"; la "senior general secondary education" (HAVO) de cinco años y sirve para la "high vocational education" y la "pre-university education" (VWO) que dura seis años y permite el acceso a la universidad (Traag & Van der Velden, 2008). El *Cito test* es una evaluación independiente compuesta por 290 preguntas de opción múltiple que ponen a prueba sus conocimientos de neerlandés y comprensión, matemáticas, orientación mundial (que incluye geografía, biología e historia) y técnicas de estudio. En función de los resultados de este examen, los profesores recomiendan el nivel de educación secundaria más adecuado para el niño.

Se ha afirmado que en los sistemas diversificados "la educación tendrá siempre una función selectiva, de modo que dentro de la libertad de elección de la familia y alumno del tipo de escuela secundaria su admisión dependerá de los elevados méritos de excelencia académica que demuestre el alumno" (García Pedraza, 2015, p. 38). El resultado del *Cito test* tiene por tanto una gran repercusión en el futuro académico de los alumnos ya que condiciona en gran medida el nivel académico que estos podrán alcanzar. Este proceso suele estar rodeado de ansiedad y controversia, siendo habituales las quejas de los padres por evaluaciones sesgadas o incorrectas. Un bajo resultado en el *Cito test* no implica que se cierre totalmente la opción de la universidad para un alumno, aunque la dificulta enormemente. Existe la posibilidad para los alumnos de comenzar en VMBO y llegar a la universidad pasando por MBO y HBO y tomando lo que se conoce como la "ruta larga" a través del sistema educativo. Aunque esto lleva hasta tres años más, es la forma en que muchos hijos de inmigrantes han ascendido en la escala educativa (Crul, 2018).

Al igual que sucede en Alemania, en Países Bajos este sistema tiene como resultado una distribución desigual de los alumnos autóctonos y los que pertenecen a minorías entre los distintos tipos de escuelas secundarias. Investigaciones previas han demostrado que, independientemente de las puntuaciones obtenidas en los exámenes, los profesores recomiendan desproporcionadamente a los jóvenes de las minorías las vías de educación secundaria profesional altamente segregadas" (Weiner, 2016), lo que da lugar a que dos tercios de los estudiantes marroquíes, la mitad de los

turcos y un tercio de los surinameses y antillanos reciban educación en las escuelas secundarias de nivel más bajo, en comparación con solo el 20% de los estudiantes holandeses (Crul & Schneider 2009; Van De Werfhorst & Van Tubergen 2007).

Método

Esta investigación se centró en establecer el grado de integración de los alumnos italianos y españoles en el sistema escolar holandés, explorando su contexto familiar, conociendo las dificultades de aprendizaje más frecuentes, analizando la atención educativa que reciben y determinando si las actuaciones realizadas aseguran una buena acogida y, en caso contrario, proponiendo posibles vías de mejora.

Diseño

El diseño de esta investigación fue aprobado por la Comisión Académica del Programa de Doctorado en Estudios Migratorios de la Universidad de Granada. Para el desarrollo de este trabajo utilizamos una metodología cualitativa, ya que nos interesa conocer y profundizar en el fenómeno de la integración de los alumnos en Ámsterdam y explorarlos desde la perspectiva de los participantes y su experiencia. En el proceso de construcción metodológica, optamos por entrevistas en profundidad y grupos focales dirigidos a familias, alumnado y profesorado. En concreto, realizamos 16 entrevistas con padres y madres, dos grupos focales con alumnos y alumnas y seis entrevistas con docentes. La información se ha recogido a lo largo de 2018 y parte de 2019.

Steve Taylor y Robert Bogdan (citados por Álvarez-Gayou

Jurgenson, 2003) refieren que, entre los rasgos más característicos de la investigación cualitativa están: el interés por el significado y la interpretación; el énfasis en la importancia del contexto y los procesos; y la estrategia inductiva y hermenéutica. Para este ejercicio, consideramos relevante indagar en la construcción de sentido que los propios actores dan del hecho social, teniendo en cuenta el contexto socio-histórico en el que se inscriben.

Procedimiento

Hemos utilizado un muestreo no probabilístico e intencional, del tipo "bola de nieve", por el que se localizan algunos individuos de la población y éstos llevan a otros que llevan a otros hasta tener una muestra de tamaño suficiente. Se trata de un tipo de muestreo muy utilizado en la investigación cualitativa, especialmente para estudiar a miembros de poblaciones minoritarias dispersas. La selección de las familias se realizó en base a criterios establecidos por las investigadoras: ser italianas o españolas, tener hijos en edad escolar y asistir a un colegio holandés. Los criterios seguidos para la selección de los docentes fueron: tener experiencia con este alumnado, trabajar en un colegio holandés y estar dispuestos a participar (accesibilidad).

Participantes

Fue difícil contactar a las familias partiendo de la escuela, por lo que decidimos buscar a las familias a través de lugares de asociación, por ejemplo, la iglesia, páginas Facebook como "famiglie italiane Ámsterdam" y también asociaciones italianas o españolas que organizan actividades para los niños y los chicos de estas dos nacionalidades. Este muestreo nos llevó a incluir a un grupo de familias españolas residentes en Leiden, localidad situada a 40 km. de Ámsterdam. Encontramos a

Tabla 1

Principales características de las familias italianas entrevistadas en Ámsterdam

	Profesión	Años en Ámsterdam	Lenguas habladas	Motivo de la migración	Edad niños y lugar de nacimiento
MI1	Práctica privada	7	Italiano/inglés	Trabajo	7 – Italia
MI2	Sector gastronómico	5	Italiano/inglés	Experiencia nueva	6 – Italia
MI3	Marido, Finanzas	6	Italiano/inglés	Pareja	5 – Italia
MI4	Marido agente de bolsa	4	Italiano/inglés	Trabajo	6 – Inglaterra
M5	Finanzas	5	Italiano/inglés	Trabajo	5 – Ámsterdam
PI6	Técnico	15	Italiano/inglés/holandés	Trabajo	17 – Polonia
P-MI7	Finanzas	12	Italiano/inglés	Trabajo	8 – Ámsterdam
MI8	Atención al cliente	10	Italiano/inglés	Ex pareja	6 – Italia
MI9	Sector gastronómico	5	Italiano/inglés	Trabajo	5 – Italia
PI10	Selección de personal	8	Italiano/inglés	Trabajo	7 – Italia
MI11	Atención al cliente	10	Italiano/inglés/holandés	Experiencia nueva	5 – Ámsterdam

estas familias gracias a un curso de privado donde mandan a los hijos. Para la realización de las entrevistas a los profesores encontramos aún más dificultades. No destacamos la buena disposición de los colegios con los que contactamos. Posteriormente, gracias a una asociación de familias italianas en Ámsterdam logramos conocer a una profesora italiana y finalmente gracias a un grupo de una iglesia pudimos hablar con algunos profesores y directoras de escuelas primarias.

Análisis

El proceso de análisis se inició con la lectura de las entrevistas transcritas para identificar las principales temáticas o categorías centrales. Más adelante realizamos una categorización axial para identificar las relaciones entre las categorías obtenidas. Este proceso de codificación nos permitió construir las categorías centrales y la especificación en subcategorías.

Consideraciones éticas

Se han tenido en cuenta las cuestiones éticas, es decir, la responsabilidad de evitar el daño a las personas que participan en la investigación, asegurando su integridad, autonomía y dignidad, para lo cual son obligatorios tres principios fundamentales: el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el respeto al anonimato (Abad, 2016).

Resultados

La exposición de los resultados se centra en: a) Importancia de la lengua neerlandesa para la integración, b) Dificultades en el aprendizaje y rendimiento escolar, c) Relación familia-escuela, d) Discriminación o rechazo, e) Medidas tomadas por parte del sistema educativo para favorecer la socialización e integración de los alumnos extranjeros, y f) Posibles vías de mejora de la situación educativa de este alumnado. Del análisis de las

entrevistas destaca que la mayoría ha dejado su país por razones laborales, todos tienen trabajos especializados y los hijos están asistiendo la escuela primaria, excepto una que tiene 17 años y hace la secundaria.

Importancia de la lengua neerlandesa para la integración

Hemos analizado el nivel de integración de los alumnos italianos y españoles 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.

Casi todas las familias afirman que sus hijos 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” (MI2). 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” (MI3).

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’ (PI10)

Encontramos algunas diferencias con las familias entrevistadas en Leiden, que llevan muchos años en Países Bajos, han hecho un esfuerzo para aprender el

Tabla 2

Principales características de las familias españolas entrevistadas en Leiden

	Profesión	Años en Leiden	Lenguas habladas	Motivo de la migración	Edad niños y lugar de nacimiento
ME1	Investigadora	7	Español/holandés (nivel básico)/inglés	Trabajo	5 – Leiden
ME2	Secretaria de dirección	13	Español/holandés/inglés	Trabajo	8 –Leiden
ME3	Médico	10	Español/holandés/inglés	Pareja	5- Leiden
PE4	Investigador	8	Español/holandés (nivel básico)/inglés	Trabajo	5 –Leiden
ME5	Compañía farmacéutica	10	Español/holandés/inglés	Trabajo	8- Leiden

idioma y sobre todo tienen la intención de quedarse en Países Bajos. A pesar de este esfuerzo, el nivel no alcanza al de los autóctonos: “Aunque en casa hablen español no tienen ningún problema con el holandés, pero sí es verdad que el vocabulario es el talón de Aquiles” (ME5). El aspecto del idioma es muy importante y se considera en la mayoría de los casos una barrera para el desarrollo académico. A continuación, podemos ver cómo el problema del idioma está relacionado con las dificultades que tienen los alumnos italianos y españoles respecto al aprendizaje y el rendimiento escolar.

Dificultades del alumnado español e italiano en el aprendizaje y el rendimiento escolar

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 respecto 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 o españoles y esto les afecta en su rendimiento escolar por falta de vocabulario, porque no entienden las instrucciones, por ser más lentos, etc. La principal consecuencia son los resultados deficientes en el Cito test, que aparece constantemente en el discurso de las familias:

‘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’ (MI8)

‘En general el aprendizaje va bien, pero las dos veces al año del test es un fracaso’ (MI7)

El profesorado entrevistado también señala como principal dificultad de los alumnos italianos y españoles el conocimiento del idioma holandés, que se pone de manifiesto en un rendimiento inferior en el Cito test. Una profesora afirma:

‘en la primaria se dan clases 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)

La directora de un colegio que entrevistamos afirmó que “cada seis semanas hacen un test de matemáticas y de holandés para averiguar el nivel de los alumnos en ese determinado momento del año y dos 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 afirma que se está trabajando para establecer un método que pueda ser mejor para todos.

Para las familias entrevistadas –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. 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 que se debería tener más en cuenta la diversidad cultural y en que falta una atención a la lengua y cultura de origen y, por consiguiente, docentes nativos.

Relación entre la familia y la escuela

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. Además, los centros en general fomentan la participación de los padres en la vida escolar. Una 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” (MI9).

Casi todas las familias entrevistadas se sienten parte del proceso escolar de los hijos y creen que la escuela involucra mucho a los padres. Una madre afirma:

‘en la escuela de mi hija se involucra 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’ (MI1)

Sin embargo, aunque hay cierta flexibilidad en el uso del inglés, los docentes prefieren comunicarse en holandés,

por lo que volvemos a encontrar la barrera lingüística, cuando el dominio de la lengua por parte de la familia es bajo. Según los testimonios de tres madres:

'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)

'La comunicación es en holandés, pero son flexibles. No nos ven como distintos, como extranjeros, nos tratan de la misma manera' (ME3)

'la comunicación es muy difícil, pero reconozco que es por nuestra culpa porque no hablamos holandés y no estamos haciendo ningún esfuerzo para aprenderlo' (M15)

Estas dificultades para la comunicación se aplican también a las posibilidades de participación en el centro. Una madre, que no se siente partícipe por una falta de comunicación, opina: "no participo en las actividades que el colegio organiza porque siendo todo en holandés me siento excluida dado que no lo hablo" (M13). Otra madre nos cuenta como al ser un colegio con muchos expatriados "todos los padres están invitados a hablar de su país en la escuela ... en holandés" (ME1).

Sobre 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 encuentros 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. Me 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).

También se producen dificultades relacionadas con las altas expectativas de los padres respecto al futuro académico de sus hijos –la mayoría quieren que asistan a la universidad- que choca como hemos visto con las dificultades para obtener una calificación alta en el Cito Test que permita a los alumnos ir a la universidad. Las

familias italianas y españolas consideran que este sistema puede penalizar a sus 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, en el sistema holandés no depende sólo de las capacidades que tenga el alumno 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. En el caso de las familias extranjeras, el capital cultural de sus hijos les sitúa en una posición peor para poder enfrentarse al Cito Test. Sobre este tema, la directora entrevistada 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 cursar estudios terciarios' (D4)

Discriminación o rechazo

En cuanto a la percepción de los alumnos italianos y españoles en la escuela, los profesores afirman que no hay ninguna diferencia particular con los demás, que son considerados como el resto de los alumnos. Sin embargo, las familias notan la presencia de ciertos prejuicios. Una madre opina: "No sé si podemos hablar de racismo, pero sí puedo decir que no me siento en casa, me siento como una extranjera en una tierra extranjera" (M13); otra madre dice: "A los holandeses les encanta Italia, el clima, la comida, la cultura, la literatura, la música, de hecho, muchos compran casas o van de vacaciones a algún lugar italiano, pero no aprecian mucho a los italianos" (M14). Una madre percibe que

'hay racismo latente. Nosotros como profesionales del sur de Europa tenemos que demostrar seis 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' (ME3)

Los profesores destacan la importancia del contexto social, de la cultura de la que forman parte. Varias veces detectan la distancia cultural de los turcos y marroquíes que muestran más dificultades en el proceso de integración que los del sur de Europa.

Quizá los italianos y los españoles tampoco sean vistos de forma tan diferente como otros tipos de inmigrantes, porque proceden de familias con un alto nivel sociocultural que han llegado a Ámsterdam con trabajos especializados y se consideran más "asimilados culturalmente". La comparación con otros alumnos, que se consideran un problema para el sistema educativo holandés, suele aparecer de forma espontánea en el discurso del profesorado. El profesor italiano afirma que "es difícil redimirse del contexto social. Los alumnos extranjeros no europeos son los que más dificultades tienen y a menudo la causa es el bajo entorno sociocultural de las familias" (D1).

En palabras de un profesor de secundaria:

'no hay mucha distancia entre italianos/españoles y holandeses a nivel cultural y, por tanto, no veo muchos problemas de integración y adaptación. El principal problema es con los turcos y marroquíes, que son culturalmente muy diferentes. (...) Holanda se plantea acoger a todo el mundo, a los homosexuales, a los musulmanes y se considera un estado tolerante, pero en realidad no acepta algunas prácticas culturales, como el papel de la mujer para los musulmanes u otras prácticas extremistas del catolicismo'. (...) Los españoles y los italianos no representan un problema porque la cultura no es tan diferente pero el hecho es que muchos musulmanes llegan aquí y son diferentes por religión, por cultura, y esto es un gran problema' (D2)

Algunas familias también parecen compartir esta percepción. De las entrevistas destaca que una madre no se siente objeto de las políticas de integración, quizás porque se siente perteneciente a una cultura más "asimilable" o culturalmente más cercana que la árabe:

'Vivo en un barrio gueto donde la mayoría de la gente es musulmana y sé que el Ayuntamiento organiza muchas actividades para que esta gente se integre, o más bien se asimile, pero en cualquier caso esta gente se queda entre ellos. Hay escuelas "negras" y "blancas"' (MI1)

Medidas tomadas

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 decidir cuánto pagarles, el uso de material didáctico, el currículum y el uso del dinero que obtienen del gobierno. Debido a este altísimo nivel de autonomía, no resulta posible obtener una información completa o

generalizable del funcionamiento de la escuela y de la atención educativa al alumnado extranjero. Por tanto, aquí se recoge información únicamente sobre las medidas puestas en marcha para atender a la diversidad en las escuelas a las que asisten los alumnos entrevistados.

Hemos constatado que en la mayoría de los casos las familias 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' (MI2)

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" (MI3); y una madre se queja porque en su escuela "no está pensado nada y también cualquier ayuda psicológica que pueda servir es externa" (MI7).

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" (MI9).

En síntesis, 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 seis años, y en un año adquieren conocimiento suficiente como para estudiar en un colegio normal. No está pensada ninguna clase en la lengua materna y se tiende a la asimilación. Antes sí que existía la enseñanza de la lengua y cultura de origen, como hemos visto en la introducción Países Bajos fue uno de los primeros países en poner en marcha esta medida en la década de los años 70.

Vías de mejora

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:

‘quizás la escuela debería crear más momentos de socialización para las familias’ (M11); ‘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’ (M13)

Una familia se esperaba más apertura hacia los extranjeros y respeto de las diversidades, en una ciudad como Ámsterdam: “sería necesario que los profesores tuvieran más flexibilidad hacia las diferencias de los alumnos para poder valorar estas diversidades (M15). Un padre no se siente satisfecho con la valoración por parte del centro de la lengua y cultura materna de estas familias. 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. En ocasiones 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.

Sin embargo, casi todos los docentes entrevistados 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. Como dijo una profesora “depende todo de cómo es la persona, si tiene empatía, si sabe escuchar a los alumnos y sabe ser flexible” (D1). Durante las entrevistas algunos profesores realizaron algunas propuestas de mejora. 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’ (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. 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.

Una preocupación que aparece en el profesorado es la segregación, todavía presente en todo el país, con las etiquetas de “black” y “white” schools muy presentes en la vida diaria. Una profesora que hemos entrevistado cree que debe ser una prioridad para el sistema educativo poner en marcha alguna intervención para hacer posible la integración en la escuela. En caso contrario la segregación seguirá. Además, estas etiquetas “black” y “white” pueden impactar de manera negativa sobre los alumnos y perpetuar los estereotipos y prejuicios sobre las minorías étnicas.

Encontramos varios lugares comunes en el discurso del profesorado. Por un lado, 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.

Discusión

Lo que se deduce de este trabajo es que el principal problema, tanto desde el punto de vista de las familias como de los profesores, es el aprendizaje del neerlandés, la dificultad de aprender este idioma tan diferente para los italianos y los españoles. Es fundamental conocer el idioma para comunicarse con los compañeros, profesores y familias y es importante para integrarse. También es fundamental para obtener buenos resultados en el Cito test y así poder acceder a determinados centros de enseñanza secundaria, especialmente los que conducen a la educación universitaria.

El hecho de que todo el mundo hable inglés puede convertirse en un arma de doble filo, ya que los extranjeros consideran que hablar inglés es suficiente para vivir en Ámsterdam y no tienen suficiente motivación para hacer el enorme esfuerzo que supone aprender neerlandés como tercera lengua después del italiano/español y el inglés. Esto es especialmente relevante cuando los niños se aproximan a la escuela secundaria. Tanto las escuelas como las familias coinciden en que la falta de vocabulario y el diferente nivel de los hablantes nativos influyen en el rendimiento y en el resultado del Cito test. Las pruebas están diseñadas para una población monolingüe y a menudo no reflejan la lengua que conocen los alumnos bilingües. Aunque los profesores reconocen en general que este tipo de evaluación basada en el Cito test no es adecuada para todos los alumnos y debería cambiarse, la realidad es que el acceso a la Universidad es muy difícil para los alumnos italianos y españoles. Esto es un problema para estas familias cuyos padres tienen títulos universitarios y esperan lo mismo para sus hijos. Los profesores no ven esto como un problema, porque creen que en Holanda se puede tener un buen trabajo sin tener una educación universitaria y que este es un sistema justo, que da más oportunidades a los mejores.

En realidad, desde nuestro punto de vista, en el sistema holandés no depende sólo de las capacidades que tenga el alumno sino de las oportunidades y el "capital cultural" (Bourdieu, 1983) con el que parte cada uno, es decir, el conjunto de formas de conocimiento, educación, habilidades y ventajas que tiene una persona y que le dan un mayor estatus dentro de la sociedad.

Se ha señalado que "los hijos de inmigrantes, refugiados y expatriados con hijos en la educación ordinaria suelen sufrir desventajas y privaciones en la educación holandesa" (Steinmetz, 2019, p. 146). Nuestros resultados permiten considerar el Cito test, por sus sesgos culturales y lingüísticos, como un mecanismo educativo que perpetúa la desigualdad entre la población

holandesa y aquellos que tienen orígenes culturales diversos, incluso en aquellos casos en los que esa distancia cultural es a priori menor, por tratarse de europeos.

En el discurso del profesorado holandés entrevistado se detectan diversos grados de discriminación en función del grupo étnico: Los turcos y marroquíes parecen no ser asimilables porque se consideran muy diferentes culturalmente, y los europeos del sur se consideran culturalmente asimilables, aunque el idioma representa la principal barrera para la integración, interpretada como asimilación. Parece que hay culturas asimilables y otras que no, lo que también se considera un peligro para la identidad de los holandeses.

La principal medida aplicada por el sistema educativo holandés para los alumnos extranjeros es el apoyo lingüístico adicional. Como se ha demostrado a lo largo de este trabajo, esta medida no consigue equiparar a estos alumnos con los nativos en cuanto a rendimiento escolar, manteniendo dificultades específicas relacionadas con la lengua y no con el aprendizaje de los contenidos en sí. La posición del sistema educativo es asimilacionista, desapareciendo la enseñanza de la lengua de origen que se impartía hace décadas y que hubiera sido la base de un bilingüismo aditivo y no sustractivo como el actual. Parece una contradicción apoyar el uso de la lengua materna para conseguir un mayor nivel académico en la lengua local, pero los beneficios se pueden explicar con el concepto de interdependencia lingüística, es decir, las dos lenguas se refuerzan mutuamente y por tanto el alumno aprende ambas (Cummins, 2000).

Otro reto pendiente en relación con los extranjeros, que preocupa seriamente al profesorado holandés, es la existencia de escuelas "negras" (con un alto porcentaje de minorías no occidentales) y "blancas" (con un alto porcentaje de alumnos nativos holandeses), que claramente pueden afectar negativamente a los alumnos y perpetuar los estereotipos y prejuicios sobre las minorías étnicas (Vedder, 2006). Los estudios holandeses sobre la elección de escuela muestran que los padres de clase media de Ámsterdam son bastante conscientes de la composición étnica de las escuelas potenciales y utilizan la composición étnica de las escuelas como un marcador de la calidad académica (Jongejan & Tijs, 2010). Gracias a la libre elección de escuela, los padres de clase media se mueven más para encontrar la escuela "adecuada" (Boterman et al., 2010).

Las escuelas con "buena" o "mala" reputación y con perfiles pedagógicos/religiosos específicos tienen una geografía distinta, históricamente cultivada, que hace que el abanico de opciones para los padres no sea el

mismo. Además, las geografías de la educación también evolucionan en función de la demanda (esperada) de los padres. Las supuestas "buenas escuelas" (basadas en las puntuaciones medias de los exámenes y en la matriculación en itinerarios académicos de prestigio en los centros de secundaria) suelen estar situadas en barrios de clase media (Boterman, 2019). Abordar la segregación escolar es un reto mucho más complejo que ampliar o limitar la elección de los padres. La segregación educativa es un problema social que debe ser una prioridad común para los responsables políticos y los miembros de los consejos escolares.

Referencias

- 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. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16524>
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Boterman, W. R., Karsten, L., & Musterd, S. (2010). Gentrifiers settling down? Patterns and trends of middle-class families in Amsterdam. *Housing Studies*, 25, 693-714. <https://doi.org/10.1080/02673037.2010.483586>
- Boterman, W. R. (2019). The role of geography in school segregation in the free parental choice context of Dutch cities. *Urban Studies*, 56, 3074-3094. <https://doi.org/10.1177/0042098019832201>
- Bourdieu, P. (1983). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée.
- Central Bureau of Statistics. (CBS, 2016). *Annual Report on Integration*. <https://www.cbs.nl/en-gb>
- Central Bureau of Statistics. (CBS, 2020). *Jaarrapport integratie*. <https://www.cbs.nl/en-gb>
- Crul, 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. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1061425>
- Crul, M. (2018). How key transitions influence school and labour market careers of descendants of Moroccan and Turkish migrants in the Netherlands. *European Journal of Education*, 53, 481-494. <https://doi.org/10.1111/ejed.12310>
- Crul, M. & Schneider, J. (2009). Children of Turkish immigrants in Germany and the Netherlands: The impact of differences in vocational and academic tracking systems. *Teachers College Record*, 111(6), 1508-1527. <https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=15333>
- Cummins, J. (2000). *Language, power, & pedagogy: Bilingual children caught in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Duyvendak, J. W., Pels, T., & Rijkschroeff, R. (2011) A multicultural paradise? The cultural factor in Dutch integration policy. In J. Hochschild & J. Mollenkopf (Eds.), *Bringing outsiders in transatlantic perspectives on immigrant political incorporation* (pp. 129-139). Cornell University Press. <https://doi.org/10.7591/9780801461972-010>
- Entzinger, H. (2004). *Integration and orientation courses in a European perspective*. Oficina Federal de Migración y Refugiados.
- Entzinger, H. (2006). Changing the rules while the game is on: From multiculturalism to assimilation in the Netherlands. In Y. Bodemann & G. Yurdakul (Eds.), *Migration, citizenship, ethnos: Incorporation regimes in Germany, Western Europe and North America* (pp. 121-144). Palgrave MacMillan.
- Entzinger, H. (2019). A tale of two cities: Rotterdam, Amsterdam and their immigrants. In P. Scholten et al. (Eds.), *Coming to terms with superdiversity* (pp. 173-189). IMISCOE, Research Series. https://doi.org/10.1007/978-3-319-96041-8_9
- Essed, P. & Hoving, I. (2014). Innocence, smug ignorance, resentment: An introduction to Dutch racism. In P. Essed & I. Hoving (Eds.), *Dutch racism*. Brill-Rodopi.
- García Pedraza, R. (2015). *Comprensividad y diversidad en la educación secundaria de Suecia, Finlandia, Reino Unido, Alemania, y España* (tesis de posgrado). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Rgarciapedraza>
- Greco, S. & Goenechea, C. (2018). La evolución de las políticas educativas de Países Bajos hacia los alumnos inmigrantes: Del multiculturalismo al asimilacionismo. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 8(1), 49-80. <http://dx.doi.org/10.25115/riem.v8i1.2163>
- Jongejan, D. & Tijs, J. (2010). 'Prima, maar niet voor mijn kind': Opleidingsniveau en houding ten aanzien van zwarte scholen onder autochtone Nederlandse ouders level (Level of education and attitude toward black schools among native-Dutch parents). *Migrantenstudies*, 26, 2-20. <https://research.rug.nl/files/14664615/2010-JongejanD-PrimaMaar.pdf>
- Leeman, Y. & Koeven, E.V. (2019). New immigrants: An incentive for intercultural education? *Education Inquiry*, 10(3), 189-207. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1541675>

- Lindeman, E. & Booi, H. (2015). *Eu- Migranten in Amsterdam, Fact sheet Monitor EU-migranten*. Bureau Onderzoek en Statistiek.
- Lindo, F. (2006). *Immigrants and ethnic minorities in European cities: Life-courses and Quality of Life in a World of Limitations (LIMITS). Final report*. European Commission.
https://ec.europa.eu/migrant-integration/sites/default/files/2009-01/docl_7284_15309202.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (OCDE, 2010). *La educación hoy: La perspectiva de la OCDE/ Education today: The OECD Perspective*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/educacion-hoy_9789264252486-es
- Rijkschroeff, R., Dam, G., Duyvendak, J. W., Gruijter, M., & Pels, T. (2005). Educational policies on migrants and minorities in the Netherlands: Success or failure? *Journal of Education Policy*, 20, 417-435.
<https://hdl.handle.net/11245/1.260037>
- Scholten, P., Entzinger, H., & Verbeek, S. (2015). Research-policy dialogues in the Netherlands. In P. Scholten, H. Entzinger, E. Pennix, & S. Verbeek (Eds.), *Integrating immigrants in Europe* (pp. 213-231). IMISCOE Research Series.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-16256-0_12
- Steinmetz, C. H. D. (2019). How Dutch education systematically discriminates against Dutch immigrants and refugees. *Humanities and Social Sciences*, 7(5), 147-155.
<https://doi.org/10.11648/j.hss.20190705.11>
- Van de Werfhorst, H. & Van Tubergen, F. (2007). Ethnicity, schooling and merit in the Netherlands. *Ethnicities*, 7(3), 416-444.
<https://doi.org/10.1177/1468796807080236>
- Vedder, P. (2006). Black and white schools in the Netherlands. *European Education*, 38, 36-49.
<https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934380203>
- 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.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.05.006>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
<https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Weiner, M. (2016). Racialized classroom practices in a diverse Amsterdam primary school: the silencing, disparagement, and discipline of students of color. *Race Ethnicity and Education*, 19(6), 1351-1367.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1195352>
- Weiner, M. (2017). Curricular alienation: Multiculturalism, tolerance, and immigrants in Dutch primary school history textbooks. *Humanity and Society*, 20(10), 1-24.
<https://doi.org/10.1177/0160597617716965>

Sobre las autoras:

Sabina Greco es licenciada en Lenguas y Literaturas Extranjeras (Università degli Studi di Palermo) y doctora en Ciencias Sociales (Universidad de Granada). Sus intereses de investigación son: educación intercultural, diversidad cultural y lingüística.

Cristina Goenechea es licenciada en Psicopedagogía (Univ. de Navarra), máster en Inmigración (Univ. Comillas) y doctora en Ciencias de la Educación (Univ. de Santiago de Compostela). Actualmente es Profesora Titular del Depto. de Didáctica de la Univ. de Cádiz. Sus intereses de investigación son: educación intercultural, justicia social, formación del profesorado, educación para la ciudadanía.

ORCID-ID: <https://orcid.org/0000-0001-6890-3431>