

Escuela e inmigración: Respuestas educativas ante la diversidad

Adela Franzé Mudanó
Universidad Autónoma de Madrid

Desde sus inicios, la incorporación de alumnos y alumnas de origen inmigrante a las escuelas españolas ha suscitado diversas respuestas educativas ante lo que se consideran específicas necesidades educativas. Este artículo tiene por objetivo central reflexionar sobre dicha especificidad; en particular, sobre la relevancia habitualmente atribuida a los factores etno-culturales en los procesos de escolarización de los niños y niñas de origen inmigrante. En primer lugar se examinan, las medidas y acciones que se han venido adoptando en materia educativa al respecto. En segundo lugar, y a partir de los resultados de algunas investigaciones realizadas en contextos escolares multiétnicos, se describen algunos aspectos relacionados con la situación educativa de los alumnos y alumnas de origen inmigrante

Palabras Clave: Inmigración, escuela, políticas educativas, educación intercultural, diversidad, "segunda generación"

1. Presentación

De unos años a esta parte la cuestión de la escolarización de los niños y niñas de origen inmigrante se ha convertido en objeto de interés y preocupación social. Reflejo de ello son los numerosos debates públicos, la creciente literatura al respecto y las acciones de intervención educativa emprendidas. Suele decirse que la integración de los colectivos inmigrantes se juega fundamentalmente en su "segunda generación" y que, en tal sentido, es la escuela la institución por excelencia capaz de lograrlo.

Sin embargo, como en otros ámbitos de intervención institucional relacionados con la población inmigrante, la cuestión de la escolarización de los chicos y chicas procedentes de la inmigración pone en evidencia algunas paradojas. Una de ellas tiene relación con un cierto vacío por parte de las instituciones en cuanto al conocimiento detallado de los factores que inciden en los procesos de escolarización de estos chicos y chicas, de

cuáles son en concreto las dificultades escolares de las que tanto se habla y de cuál es su envergadura. Es curioso que las políticas educativas públicas, e incluso las evaluaciones periódicas sobre el funcionamiento y los resultados del sistema educativo, suelen reflejar esta realidad de una manera poco precisa. El resultado de esta falta de conocimiento en profundidad a nivel global, es que la situación de la escolarización de los chicos y chicas se preste a ser captada a través de los "rumores", de opiniones parciales y de la opinión pública. Así y todo, se han implementado respuestas ante lo que se percibe como problemas de integración educativa que estarían enfrentando estos chicos y chicas en la escuela. Este artículo pretende, en primer lugar, referir someramente las medidas y acciones que se han venido adoptando en materia educativa al respecto de los alumnos de origen inmigrante. En segundo lugar, y a partir de los resultados de algunas investigaciones realizadas en contextos escolares multiétnicos, resaltar algunos aspectos de la situación educativa de los alumnos y

alumnas de origen inmigrante. Para finalizar puntualizando algunas reflexiones que surgen del contraste entre aquellas situaciones y éstas medidas.

2. Dispositivos educativos

En un principio, cuando los chicos de origen inmigrante comenzaron a hacerse presentes y visibles en las escuelas, existía entre profesores y responsables de la administración educativa un gran desconcierto a cerca de qué hacer, de cómo tratar la heterogeneidad o diversidad que ellos representan. Actualmente, del examen de la experiencia de los centros educativos, puede extraerse que las actuaciones en materia de educación e inmigración tienen en común dos objetivos fundamentales.

De un lado, se trata de "valorizar" o "reforzar" los referentes culturales, la cultura e identidad de origen de los niños pertenecientes a las "minorías". Y ello como un medio para favorecer la autoestima y la confianza, dos aspectos que, sabido es, tanta importancia tienen en los procesos educativos. De otro lado, y al mismo tiempo, se trata de promover el conocimiento de esos referentes culturales de origen por parte de la sociedad mayoritaria, como forma de enriquecimiento y sobre todo como medio para fomentar y desarrollar el respeto y la tolerancia hacia la diversidad.

Ambos objetivos, y en general las actuaciones que se emprenden en su nombre, suelen inscribirse en aquello que se ha dado en llamar educación intercultural, multicultural o en "la diversidad".

Tales acciones pueden agruparse en dos categorías básicas: las de tipo compensatorio y las de tipo más global (García Castaño, Granados y García-Cano, 1999).

2.1. Dispositivos compensatorios

Entre las acciones de tipo compensatorio se encuentran las dirigidas al aprendizaje y refuerzo

de la lengua de uso escolar -castellano y las lenguas autonómicas- y los programas de lengua y cultura de origen (ELCO).

Parece evidente que un tema clave es el lingüístico, en tanto una buena parte de los niños de origen inmigrante llega a la escuela sin haber adquirido competencias suficientes en la lengua de uso escolar. Los programas de educación compensatoria se han dedicado en los colegios con alta proporción de chicos de origen inmigrante al refuerzo lingüístico. Sin embargo, es sabido que estos recursos son insuficientes. Por una parte, por la escasez de recursos humanos docentes. Por otra, porque el profesorado de apoyo no recibe una formación especializada en la enseñanza del castellano como segunda lengua (L2). Es indudable que la incorporación plena de los niños y niñas a las rutinas del aula está condicionada por la adquisición de unas competencias en la L2 tales que les permita, no sólo "entenderse" (comunicarse) sino, además, "seguir la clase", esto es ser capaces de descifrar y expresarse en un código lingüístico, el de "clase", de mayor complejidad léxica y gramatical que el utilizado en la comunicación cotidiana.

En lo que refiere a los programas de enseñanza de Lengua y Cultura de Origen, España ha firmado un convenio con Marruecos y otro con Portugal que permite la enseñanza de las ELCO en los centros públicos. En ambos casos se trata de que profesores de los respectivos países, pagados por sus gobiernos, enseñen lengua y cultura de origen en los colegios, tanto fuera como dentro del horario escolar. En los fundamentos del programa hispano-marroquí se destaca la necesidad de "adaptar la oferta educativa a las necesidades y potencialidades del alumnado de los grupos étnicos y culturales minoritarios" (Ministerio de Educación y Ciencia, 1994:2). El programa persigue como objetivos, el hacer significativos los aprendizajes, tomar en consideración los repertorios culturales y lingüísticos de los alumnos marroquíes para mejorar su autoestima, reducir el prejuicio étnico, el etnocentrismo y las actitudes de rechazo, y

mejorar la percepción que los alumnos de los grupos dominantes tienen de los grupos minoritarios. Por el momento resulta difícil valorar los resultados de los programas de ELCO. En gran medida porque no se cuenta con instrumentos ni criterios uniformes para la evaluación de la consecución de los objetivos: ni los "interculturales", ni los lingüísticos. Dichos criterios oscilan, según quién evalúe, entre el nivel de satisfacción de los padres, o la asunción por parte del niño de "sus valores culturales" (profesores de ELCO), y las actitudes de los alumnos para con el resto de sus colegas (profesores tutores de las escuelas). Criterios imprecisos que, además de evidenciar la disimil ponderación de los objetivos del programa, soslayan curiosamente la evaluación de las competencias lingüísticas adquiridas por los alumnos. Además, en la práctica la ELCO tiende a ser percibida como una alternativa o recurso frente al fracaso y retraso escolar o a otras dificultades de "integración" que pueden afectar a los niños de origen inmigrante. En este sentido la ELCO adquiere el estatus de dispositivo "compensatorio" y sustitutorio. Prueba de ello es cómo el confuso estatus de la ELCO -dispositivo compensatorio/programa de enseñanza de lengua y cultura- influye en la percepción que de los profesores de ELCO se tiene, y por tanto, en el rol que se les atribuye -y exige- dentro de los centros escolares. Los propios profesores, se lamentan de tener que ejercer labores de mediación social entre las familias, los niños y la escuela, prestar asistencia social a las familias, apoyar a la integración de los niños "difíciles", e incluso apoyar la enseñanza del español. Y todo ello, sin contar con la contradicción subyacente al programa, por el hecho de que lo que se enseña en la LCO marroquí es, antes que la lengua materna (las variantes dialectales beréberes o los dialectos marroquíes), la lengua de estado (el árabe clásico), lo que es para muchos chicos una tercera lengua (Franzé, en prensa)¹.

¹ En diciembre de 1997 se realizó un encuentro -el primero que

Acciones "globales"

En segundo lugar se encuentran acciones más globales, que procuran implicar a todo el conjunto del alumnado de los centros educativos, y sensibilizar al profesorado. Se trata en general de actividades que tienen por referencia central a los "inmigrantes", dirigidas a incluir y valorizar los aspectos y rasgos culturales de "origen". Basta ver, por ejemplo, muchos de los programas de formación ofrecidos al profesorado en materia de educación intercultural, donde las "minorías" constituyen el punto de partida para el trabajo sobre la diversidad. Ellos habitualmente incluyen temas como "pautas culturales" de los diversos colectivos, causas, consecuencias y características de los procesos migratorios, etc. A pesar de la tantas veces recordada necesidad de una intervención global, en líneas generales las aproximaciones a lo intercultural se han traducido a modalidades complementarias y episódicas, sea en forma de dispositivos o actividades puntuales (fiestas, jornadas o semanas interculturales etc.); sea, en forma de agregados temáticos, insertados como contenido en áreas determinadas del currículum o unidades didácticas: elementos de historia o geografía, costumbres y tradiciones, canciones y literatura, etc. (García Castaño, Granados y García-Cano, op.cit.; Luch, 1995; Torres, 1993; Franzé 1998). Estos agregados rara vez traspasan el umbral que separa el estudio o exhibición de las manifestaciones de la diversidad de su expresión en el proceso de enseñanza aprendizaje.

ha tenido lugar en España- sobre la ELCO Marroquí en España y Europa. Las actas de las Jornadas sobre Lengua y cultura de Origen: niños marroquíes en la escuela española, comprenden un conjunto de trabajos sobre distintos aspectos de la puesta en marcha de este tipo de programas, tanto en España como en otros países europeos (Franzé y Mijares, 1999). Para el caso de la situación de la ELCO marroquí en otros países europeos, puede consultarse; Obdeijn, de Mas y de Ruiter, 1995; Obdeijn y de Ruiter, 1996.

3. Situación educativa de los niños de origen inmigrante

Según los datos aportados por el Ministerio de Educación y Cultura, durante el curso 96/97 se encontraban escolarizados alrededor de 60.000 chicos de origen extranjero en los distintos niveles de enseñanza (exceptuando los niveles universitarios). La mayoría de ellos proceden de la Unión Europea, le siguen los niños del Magreb (básicamente marroquíes), y en tercer lugar los de origen latinoamericano. En conjunto, representan menos del 1% del total de los escolares españoles.

La lucha contra las desigualdades en educación pasa por garantizar la igualdad de oportunidades, tanto en el acceso -garantizar la escolarización plena de los niños de 6 a 16 años- como en la permanencia en el sistema. España, como otros países europeos, reconoce el derecho a la educación como un derecho inalienable, es decir con independencia de cualquier característica o filiación social o personal, incluyendo el estatus jurídico de los alumnos.

Teóricamente, pues, no hay existen trabas legales -ni se verifican en la práctica- para su escolarización en los centros educativos. Aunque resulta difícil establecer con exactitud en qué medida la plena escolarización de los chicos y chicas de origen extranjero en edad escolar se cumple, todo indica que ella es prácticamente total, cercana al 100%. A pesar de ello, es sabido que existen núcleos de desescolarización, sobre todo entre los sectores más marginados y desprotegidos de estos colectivos.

De hecho, un informe de Comisiones Obreras (El País, 1999) destacaba el pasado año que en Madrid habría entre 2000 y 5000 niños de origen inmigrante sin escolarizar: se trataría en general de chicos que han abandonado la escuela en los últimos segmentos de la educación obligatoria (en la ESO), o de chicos que, siendo adolescentes cuando llegan a España, no se incorporan jamás al sistema educativo.

3.1. Los resultados escolares

La plena escolarización no lo es todo: una cosa es ir al colegio y otra es sacar provecho de él. Es decir, se trata de conseguir, además, la permanencia en el sistema y la igualdad de oportunidades respecto al éxito y a los resultados escolares.

En este sentido, si se toman algunos indicadores típicos para evaluar la situación escolar, los datos evidencian en una primera aproximación que los alumnos y alumnas de origen extranjero parecen experimentar mayores dificultades que sus colegas "autóctonos".

Para abordar la cuestión de los resultados escolares de los niños y niñas, pueden tomarse diversos indicadores. En un estudio realizado en 1995 sobre una muestra de 4 escuelas de EGB (Ruiz Alonso y Franzé, 1996)², se analizaron el desfase edad/curso, las calificaciones en las principales áreas de conocimiento y la obtención de títulos escolares al finalizar la EGB.

Los datos recabados arrojaban los siguientes resultados: más de la mitad de los niños de origen extranjero poseía al menos un año de desfase³, en tanto que entre sus colegas autóctonos ese desfase era menor, del 20%. En lo referente a las calificaciones en lengua y matemáticas, algo menos de la mitad de los niños de origen extranjero obtenía insuficientes, mientras que entre los "autóctonos" descendía a una quinta parte. En cuanto a la obtención de títulos escolares⁴, algo más de la mitad de los

² En dicha investigación se recabaron los datos de los expedientes escolares de un total de 140 niños; 50 de origen extranjero (el 70% marroquíes) y 90 autóctonos. Si bien la muestra no puede considerarse estadísticamente representativa, sí puede ser tenida en cuenta, a los fines del análisis, por su significatividad.

³ Si se considera que a cada curso escolar corresponden unas edades teóricas, el desfase edad/curso representa una cierta distorsión ("retraso") en la trayectoria educativa del alumno.

⁴ Como es sabido, en el sistema educativo anterior a la reforma de la LOGSE, al final de 8º de EGB a aquellos niños que no conseguían cumplir con los objetivos educativos previstos se otorgaba el Certificado de Escolaridad, de escaso valor en el mercado laboral y educativo, en cambio a los que sí los conseguían, se otorgaba el Graduado Escolar.

alumnos de origen extranjero obtenía el Certificado de Escolaridad y entre los autóctonos esa cifra descendía al 36%.

Por otra parte cabe preguntarse qué sucede con los niños cuando acaban la escuela obligatoria. Si nos basamos en los datos estadísticos de que disponemos, por el momento se observa que en los niveles obligatorios de enseñanza existe una sobre-representación de alumnos de origen extranjero (68%), en tanto que en los niveles posteriores, secundarios no obligatorios, el número de jóvenes escolarizados cae abruptamente (13%), lo que incita a pensar en trayectorias educativas cortas y abandonos tempranos del sistema.

Además, cuando se analizan las opciones que escogen al finalizar la escolaridad obligatoria, se observa que en su mayoría suelen hacerlo por aquellas orientaciones formativas que les posibilitan una salida rápida hacia el mercado laboral (las formaciones profesionales), las cuales, guste o no, poseen un reconocimiento social y laboral menor que las ramas "académicas" (Bachillerato, etc.).

Las diferencias entre los resultados escolares de los chicos y chicas de origen inmigrante y los de sus colegas autóctonos, obligarían a concluir que sus oportunidades educativas son desiguales. En segundo lugar, a reflexionar sobre la incidencia de ciertas especificidades en su situación socio-escolar, las cuales conducirían a estos resultados.

Al observar los rendimientos escolares desde otro ángulo, abandonando el criterio de observación que privilegia el origen étnico-nacional, existen matices importantes a considerar. Los niños con desfase eran aquellos que habían ingresado más tarde a la escuela⁵ (en

España) y en cuanto a las calificaciones no eran tan diferentes de las de los niños autóctonos. Un dato significativo al respecto era que los niños extranjeros hispanohablantes se acercaban en sus resultados a los chicos autóctonos, lo que habla de la relevancia del factor lingüístico. Entre los chicos no-hispanohablantes, cuanto más temprano hubiesen iniciado su escolarización en el sistema español, menores dificultades encontraban en su trayectoria escolar y sus resultados eran muy semejantes a los de los niños autóctonos. Por otra parte, los colegios estudiados tenían un rasgo común. Se trataba de centros cuya población pertenecía a sectores sociales desfavorecidos. Al analizar los indicadores socioeconómicos de las familias se evidenciaba que la gran mayoría de los niños con dificultades escolares, pertenecía a estratos sociales con niveles educativos y económicos bajos. El bajo rendimiento era una característica general de los centros estudiados y, especialmente en el último ciclo (6º, 7º y 8º de EGB), los niños se equiparaban en unos rendimientos relativamente pobres.

Es una constatación clásica en la investigación educativa, que los niños que sufren mayores desventajas educativas son aquellos que pertenecen a los sectores sociales más alejados de la llamada "cultura escolar"⁶. De hecho una investigación llevada a cabo en el ámbito de todo el estado (San Segundo, 1998) demostraba, por ejemplo, que tres de cada cuatro jóvenes de niveles socioeconómicos bajos no terminan la secundaria.

3.2. Las relaciones sociales en la escuela

Evidentemente la cuestión de los rendimientos escolares es sólo una parte del tema. La escuela

⁵ Hay que considerar, en este caso, que las competencias adquiridas en la lengua de uso escolar determinan en buena medida tales "retrasos". Habitualmente cuando los niños no-hispanohablantes se incorporan a la escuela, suele ubicárselos al menos un curso por debajo del que les correspondería por su edad. Este proceder afecta a los niños que se incorporan "tarde" a la escuela española, y se explica -lo explican así los profesores- por el hecho de que puedan sacar mayor provecho lingüístico de su escolarización.

⁶ La llamada sociología crítica de la educación ha atribuido las desventajas que experimentan en la escuela los niños pertenecientes a los sectores sociales más desfavorecidos, a la discrepancia o distancia entre la "cultura escolar" y la cultura de los sectores sociales "populares". Autores como Bernstein, (1989) Cole y Scribner (1977) o Lahiri (1998) han puesto en evidencia cómo la escuela está más cerca de las formas de socialización de las clases medias cultivadas que de las clases bajas.

transmite mucho más que contenidos conceptuales, mensurables en términos de notas, calificaciones y títulos educativos. Es un espacio social, aunque no el único, donde se transmiten actitudes y se ensayan las interacciones sociales y las relaciones de convivencia. Relaciones que los niños experimentan fundamentalmente a través de la colaboración en el trabajo escolar y de los lazos de amistad que forman el entramado socio-afectivo de la escolaridad.

En distintas investigaciones se ha intentado indagar en las posibilidades que poseen los chicos de origen inmigrante de establecer relaciones de amistad y de colaboración con sus colegas de aula (a través de entrevistas, observación en el aula, cuestionarios, etc.) (Ruiz Alonso y Franzó, op.cit.)

En una primera aproximación, todo indicaba que los chicos de origen extranjero tenían menores oportunidades que sus colegas autóctonos. Cuando se les preguntaba a los chicos con quiénes de sus colegas de aula les gustaba más jugar o trabajar, los más nombrados en términos generales eran los autóctonos. Visto así, parecía confirmarse la hipótesis relativa a la existencia de obstáculos en las relaciones "interculturales". Pero visto desde otro ángulo, observábamos que los chicos más populares -los más nombrados como amigos y los más apreciados como compañeros de tareas por sus colegas- eran, en general, los que gozaban de un mayor estatus o prestigio "académico"; es decir, tenían mayores oportunidades de éxito escolar y obtenían mayor reconocimiento en la escuela. Por el contrario, los chicos menos nombrados eran aquellos con mayores dificultades para cumplir las expectativas académicas y de comportamiento escolar.

En definitiva, se comprobaba un fenómeno estudiado también en contextos "monoculturales". Y es que en el marco de las relaciones que establecen los chicos en la escuela -que es un marco competitivo- adquieren una significación especial los aspectos relacionados con el desempeño, las habilidades

y las competencias valorados por la escuela. No se trata pues, en principio, de obstáculos relacionados con el componente étno-cultural, sino del conjunto de aptitudes y capacidades asociadas con el éxito escolar. Es evidente que los chicos de origen extranjero sobre todo los no-hispanohablantes, están más expuestos a las imágenes negativas, de incompetencia, puesto que las posibilidades de demostrar habilidades en clase son menores -en parte debido al factor lingüístico-. Ciertamente, cuando los chicos que protagonizan sistemáticamente las dificultades escolares son aquellos que pueden ser identificados con una "cultura" o con un "grupo étnico" -no hay más que pensar en los niños gitanos- puede dispararse el círculo de las estigmatizaciones. Puede interpretarse como un atributo ligado al "origen", aquello que es en buena parte el resultado de la desigualdad de oportunidades.

Evidentemente, el clima del aula, las relaciones de competencia que los chicos establecen entre sí, las posibilidades de obtener éxito en la escuela, y el modo en que cada niño vive y reacciona ante las diversas situaciones escolares, dependen de muchos factores. Entre otros, de la capacidad de la escuela de compensar los desfases, de positivar las habilidades de los chicos, de brindarles experiencias positivas, y de controlar las expectativas negativas que se crean en trono a los chicos más expuestos al "fracaso".

4. La especificidad de la situación escolar: reflexiones finales

Es pertinente reflexionar, por último, sobre la relevancia que tiene el factor etno-cultural en los procesos de escolarización de los niños y niñas de origen inmigrante.

El tipo de programas educativos predominantes en materia de inmigración y escuela, invita a pensar que las características étno-culturales -"el origen"- son cruciales a la hora de favorecer su integración socio-educativa. La percepción

actual de las necesidades educativas que tienen los chicos de origen inmigrante, parece haber encontrado un punto fuerte en la "cultura". Predomina un discurso que al caracterizar a los colectivos inmigrantes a partir de la "diferencia cultural", tiende a plantearse las problemáticas sociales que les atañen en términos de pertenencia comunitaria (étnica) y a buscar soluciones en ese sentido (Gregorio y Franzé, 1999). En la práctica, esta perspectiva ha dado lugar a un conjunto de programas y acciones - "interculturales"- cuyo propósito principal es propiciar el "acercamiento" o "intercambio", como suele decirse, entre las culturas de "origen" y la de "acogida", así como el reencuentro de los niños inmigrantes con "su" cultura de "origen". Una cultura que, dicho sea de paso, está siendo identificada -y reducida- a través de un conjunto de marcadores étnicos estereotipados: el folklore, las fiestas, la cocina, los rituales, etc. Y la cultura es mucho más que eso.

Es evidente que los objetivos relacionados con el respeto a la pluralidad y la diversidad son materia obligada de la acción de la escuela. Pero no es menos cierto que se ha depositado una excesiva confianza en este tipo de dispositivos llamados "interculturales", como si ellos fuesen a resolverlo casi todo.

A la luz de los resultados expuestos puede decirse, como lo han destacado otras investigaciones en contextos de inmigración, que la pertenencia étnica no es suficiente por sí sola para explicar las desiguales trayectorias educativas, ya que los sectores sociales equivalentes de autóctonos e inmigrantes comparten situaciones semejantes. En todo caso, sí puede decirse que en la medida en que los sectores sociales más desfavorecidos de la sociedad están siendo "ocupados" por población inmigrante -a lo que se suma la precariedad jurídica y laboral con todas sus consecuencias en otros ámbitos (salud, vivienda, etc.)- son estos sectores los que se encuentran en una posición de mayor desigualdad frente a la escuela. No puede perderse de vista el hecho de

que ni todos los chicos extranjeros pasan por situaciones de dificultad escolar, ni que esas situaciones son exclusivas de los chicos de origen extranjero: muchos de los obstáculos educativos que encuentran los niños de origen inmigrante, trascienden ampliamente la cuestión del "origen"; tienen que ver con el acceso al éxito, y son fruto de las desigualdades sociales, jurídicas, de acceso a los recursos, etc. Y ello afecta también a los niños autóctonos.

Bibliografía citada

- BERNSTEIN, B. (1989): *Clases, códigos, control*. Madrid, Akal.
- COLE, M. y SCRIBNER, S. (1977) *Cultura y pensamiento*. México, Limusa.
- EL PAÍS, (11/2/1999) "CCOO denuncia que en Madrid hay unos 5000 niños inmigrantes que no van al colegio". El País, sección Madrid.
- FRANZÉ, A. (1995): *Integración socio educativa de la "segunda generación": estudio antropológico en contextos multiculturales*. Madrid, Dirección General de Migraciones. Memoria final de Investigación.
- FRANZÉ, A. (1998) "Cultura/culturas en la escuela: La interculturalidad en la práctica". En: OFRIM, Suplementos, Junio.
- FRANZÉ, A. (EN PRENSA) "Políticas educativas e inmigración: algunas notas sobre la enseñanza de la lengua y cultura de origen" En: Ofrim, Suplementos.
- FRANZÉ, A.(ED.) Y MIJARES, L. (COL.) (1999) *Lengua y Cultura de Origen, niños marroquíes en la escuela española*. Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- GARCÍA CASTAÑO, J.; GRANADOS, A.; Y GARCÍA-CANO, M. (1999) "De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español" En: Franzé y Mijares (1999) op. cit.
- GREGORIO, C. Y FRANZÉ, A. (1999) "Intervención social con población inmigrante: esos "otros" culturales". En *Intervención Psicosocial*, Vol 8, N° 2.
- LAHIRE, B. (1998) *L'Homme pluriel*. Paris, Nathan.
- LLUCH, X. (1995): "Para buscar contenido a la educación intercultural" en *Investigación en la escuela* N° 26.
- RUIZ ALONSO, C. y FRANZÉ, A. (1996): *La integración cultural y lingüística de los inmigrantes*. Madrid, Instituto Universitario Ortega y Gasset/Fundació La Caixa. Memoria final de Investigación.
- OBDEIJN, H. Y DE RUITER, J.J. (DIR.) (1998) *Le Maroc au coeur de l'Europe. L'enseignement de la langue et de la culture d'origine (ELCO) aux élèves marocains dans cinq pays européens*. Tilburg, Syntax.
- OBDEIJN, H.; DE MAS, P. Y DE RUITER, J.J. (Dir.) (1995) *L'enseignement aux élèves marocains de la deuxième génération dans les pays d'accueil*. Leiden, Centre pour l'Histoire de Migrants, Rijks Universiteit.
- SAN SEGUNDO, M.J. (1998) "Igualdad de oportunidades educativas". En: *Ekonomiaz*.
- TORRES, J. (1993): "Las culturas negadas y silenciadas en el curriculum" en *Cuadernos de Pedagogía* N° 217.