



Alteridad y Escuela. Una aproximación a la construcción del otro desde las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.
Carmen Clara Bravo Torres y Nazaret Lastres Aguilar,
Universidad de Granada, bravotorres93@gmail.com

Resumen:

El desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela es asumido por las ATAL como un problema, aunque encontramos autores que señalan que el problema recae dentro del sistema educativo actual, el cual posee una estructura monocultural (García Castaño et al. 2011). Nuestro interés está en conocer cómo se trabajan estas cuestiones en la transposición de la normativa reguladora de las ATAL a la práctica educativa de éstas, con el fin de conocer los discursos sobre alteridad en los que su alumnado no solo se educa y se forma académicamente, sino social y culturalmente en un medio en el que la diversidad cultural se problematiza por la propia presencia en los centros educativos de alumnado de nacionalidad extranjera.

Palabras clave:

Alteridad, Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, Discursos, Multiculturalismo.

1. Objetivos o propósitos:

A través de esta presentación pretendemos mostrar cómo es gestionada la diversidad cultural en la escuela donde encontramos alumnado denominado como inmigrantes y/o de nacionalidad extranjera con desconocimiento de la lengua vehicular de esta institución. Nos hemos centrado en el análisis comparado entre la normativa reguladora de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) de Andalucía y la práctica docente de estas mismas aulas. Práctica que será estudiada a partir dos asuntos: a) cómo se gestiona la presencia del alumnado ATAL en su aula “normalizada” y b) cómo se establece el tiempo de permanencia en las ATAL de este alumnado.

A partir de dicho dispositivo, se presentarán los discursos empleados por el profesorado, por los cuales se construye, se denomina y se cataloga al alumnado de nacionalidad extranjera o población inmigrante. Con el objetivo de fomentar la crítica y el debate sobre los imaginarios colectivos respecto el fenómeno migratorio y las características atribuidas desde la práctica de las ATAL al alumnado denominado inmigrante; dependiendo del país de origen, nivel económico y acompañamiento familiar en el país receptor.

Organizado por:





2. Marco teórico:

Una característica importante de nuestro mundo es la diversidad. Cada uno de los individuos que forman el grupo tiene una determinada visión sobre todo aquello que les rodea y al encontrarnos en un grupo siempre estamos llevando a cabo procesos de gestión de la diversidad. Es decir, “... un ser humano reconocido en el sentido descrito como otro no es considerado con respecto a sus particularidades altamente individuales y mucho menos con respecto a sus propiedades “naturales” como tal, sino como miembro de una sociedad, como portador de una cultura, como heredero de una tradición, como representante de una colectividad, como nudo de una larga estructura comunicativa de larga duración, como iniciado en un universo simbólico, como introducido a una forma de vida diferente de otras” (Boivin 2004: 20)

Y uno de los procesos de gestión de la diversidad es la categorización de los individuos en grupos que imaginamos como homogéneos, atribuyéndole una serie de características que los diferencia y cataloga del grupo predominante. Dependiendo del contexto que estudiemos, se atribuirán características diferentes a los otros grupos y especialmente a los minoritarios, aunque estos últimos en su mayoría son considerados como amenaza (Pintado 20015), dando lugar a los procesos de otredad que han sido estudiados por la antropología desde sus inicios bajo el término alteridad. Por tanto, “debemos partir de la idea que diferenciación y distinción conlleva implícitamente a través de sus campos semánticos comparación y catalogación. Este campo semántico aledaño desvela que distinguir o diferenciar una cosa de otra supone predisponer un proceso de comparación y clasificación de lo que estamos diferenciando y distinguiendo” (García Castaño 1999: 21)

Hoy día en las sociedades occidentales encontramos como este hecho se puede apreciar de manera clara en la construcción del sujeto como “inmigrante” ya que desde la propia legislación apreciamos como se ha ido instaurando una necesidad de diferenciar y clasificar al inmigrante como todo aquel considerado como “otro”. Este hecho se puede apreciar a partir de la propia ley de extranjería y de las diferentes políticas de inmigración instauradas en España. (Chaverra 2015) A partir de todo ello, nuestro interés se centra en tratar de observar cómo se producen estos procesos de categorización y posterior diferenciación socio-cultural.

Organizado por:





3. Metodología:

En este trabajo la etnografía ha sido el método de producción y análisis de la información utilizado. El trabajo de campo ha sido desarrollado por dos investigadoras en dos centros educativos de las provincias de Granada y Córdoba a partir de las ATAL de dichos centros. En ambos centros se ha desarrollado mayoritariamente las técnicas de observación participante (tanto dentro de las ATAL como en el resto de horario escolar, asistiendo entre dos y tres días a la semana cada investigadora) y entrevistas (ocho entrevistas realizadas, de las cuales tres fueron dirigidas hacia profesorado ATAL, dos entrevistas a miembros del equipo directivo y tres hacia profesorado del aula ordinaria) y se ha extendido la presencia de las investigadoras durante cinco meses del curso académico 2014/15. Todo ello se ha desarrollado en el marco de la investigación titulado *Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado*, llevada a cabo por el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada como proyecto del Plan Nacional de I+D+i del Gobierno de España.

4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

En el primer punto de discusión en torno al análisis de la normativa y la práctica docente sobre las ATAL se evidenció un claro disenso entre lo dictado por la normativa y las problemáticas encontradas en tanto a cómo se llevan estos dictámenes de la regulación de las ATAL o no, a la práctica docente y las problemáticas que este disenso genera entorno a la atención al alumnado con desconocimiento de lengua vehicular de escuela. Se generaba un cierto desencuentro producido, según los informantes, por las diferencias entre quienes legislan y quienes trabajan en la práctica en la implementación de estos programas educativos. Este desencuentro entre los dictámenes de la normativa reguladora y la práctica docente lleva a que se den circunstancias como las estudiadas en este trabajo. La normativa habla de que la atención a este alumnado debe darse en el aula ordinaria, en la que cada alumna y alumno se inserta en relación a su edad, pero la práctica de campo ha servido para observar como en la práctica diaria de atención a este alumnado su educación en relación al programa ATAL se da en aulas independientes, donde todo el alumnado está dentro del programa ATAL y todos y todas tienen desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela. Son espacios segregados

Organizado por:





donde se atiende a este alumnado a tiempo parcial; el resto del tiempo, correspondiente al seguimiento del currículo ordinario, no cuenta con atención ATAL. Es decir, en la práctica no es posible seguir los dictámenes reguladores en la normativa entre otras cosas por la falta de personal y la dificultad de organización en la atención a este alumnado que esto implica.

Además, esta práctica docente se ve dificultada por los tiempos de estancia de estos escolares en las ATAL. La problemática encontrada aquí es que los tiempos que establece la normativa de permanencia en las ATAL no coinciden con los tiempos en los que en la práctica participa el alumnado en estos programas, ya no solo por los dados por la práctica docente, sino por los que derivan de los propios planes de vida y tiempos de éstos en los que se encuentra el alumnado ATAL.

Como bien indica Benito (2011), el sistema escolar no tiene en cuenta la alta heterogeneidad existente en la composición de los grupos de aula de acogida, por ello asocian a su alumnado según la procedencia de estos. Este hecho se puede percibir a través del discurso presentado por el profesorado del centro: “Las clases de ATAL son muy diferentes a aquellas que se encuentran en las zonas costeras de Granada o Málaga, donde se pueden realizar otro tipo de actividades ya que los padres están involucrados y tienen ganas de aprender; es el caso de los ingleses, irlandeses... (Profesor de Física, 17 de Noviembre de 2014)

Estas percepciones ya no solo tienen en cuenta, como indica García Castaño (2008) la cuestión de origen, sino que trasciende más allá, asociándolo al grupo a diferentes visiones de elementos étnicos, motivaciones y oportunidades determinadas... Pero a pesar de estas atribuciones empleadas en sus discursos, cuando se le pregunta por los estereotipos que los componentes del sistema educativo tienen sobre estos jóvenes llamados “inmigrantes” señalan que se debe combatir con la idea de grupo problemático, no por el hecho de ser conflictivos, sino por no “querer” seguir el ritmo de la clase. Ello es relacionado con la cultura del propio alumnado y no con las características del sistema educativo, el cual desconoce la trayectoria del alumnado. Para ello indican que determinados grupos llegan a adaptarse por la similitud cultural con el grupo mayoritario, por ello indican que los europeos siguen el ritmo de las clases ordinarias del centro más rápidamente. Así pues, asocian la cultura como elemento integrador del sistema educativo. Sin embargo, encontramos docentes que perciben esto de manera distinta, destacando que la lengua es el factor más destacable para la integración del alumnado y la obtención del éxito en el

Organizado por:





sistema. Pero siguiendo a Briceño (2009), la lengua es un factor más entre otros. Es relevante apreciar como dependiendo de la lengua materna se atribuye diferencia y construye al alumnado ya que en muchos casos existe un propio empoderamiento de la lengua por la propia sociedad, es el caso del alumnado de habla inglesa.

En función de la familia de este alumnado, encontramos como diferentes profesores coinciden en que estas familias tienen similar participación que las autóctonas, ya que perciben el centro educativo como un lugar de acogida e integración. Por otro lado, otra parte del profesorado indican que el diálogo entre centro y familia es nulo, aunque son conscientes de que este hecho está cambiando. Además indican que si lleva la familia unos años en España y el idioma es dominado, sí se involucran en el centro, en cambio aquellos que llegan con familiares lejanos, se asocia un desinterés académico por parte de sus tutores. De acuerdo con Del Valle y Usategui (2007) el profesorado sigue estableciendo prejuicios negativos respecto a la escolarización previa y las expectativas de futuro en relación con la familia, este hecho puede deberse al desconocimiento de la complejidad existente entre los grupos que se encuentran en el centro. A pesar de ello, se reitera un discurso por parte del profesorado sobre el papel de las familias en la escolarización en el país de origen, aunque desde una mirada eurocéntrica sin tener en cuenta la multitud de contextos que podemos apreciar en el mundo.

Es destacable señalar el importante papel que ejercen las normativas instauradas respecto a la protección de estos menores, ya que las políticas que se llevan a cabo influyen de manera directa en el imaginario de la población. Este hecho lo podemos apreciar en el discurso de la directora de uno de los institutos: “Pues los que vienen en las pateras muchos de ellos las expectativas de futuro es mala, es un futuro malo porque no se adaptan, ni el sistema está como para que ellos se adapten porque tienen que estar unos meses en el primer centro de acogida y luego lo manda a otros; al final terminan escapándose, los pillan en otros sitios y con los que tenemos aquí que vienen con familias pues la expectativa de futuro son muy buenas” (Directora, Granada).

5. Resultados y/o conclusiones

En las ATAL la diferencia es construida a través del establecimiento de categorías y conceptualizaciones de su alumnado como “inmigrante” o “extranjero”. Bajo estos mismos parámetros lo lingüístico es construido en términos deficitarios y de desigualdad. Esta conceptualización de la diferencia

Organizado por:





remarcada en términos de otredad establece una estratificación social en base a indicadores de carácter social, político, legal, étnico e incluso territorial, a través de los cuales se establece relacionamente una serie de consecuencias a nivel educativo y escolar. Lo culturalmente diferente se traduce en la práctica docente en una desventaja concebida en una gestión de la diferencia segregacionista y asimilacionista. Parece que la homogeneidad cultural de la escuela se ha roto ocasionando un panorama diverso socioculturalmente que deriva en la problematización de la heterogeneidad que éste supone. La diversidad cultural aquí se establece en términos dicotómicos entre quienes forman parte de la cultura integradora, la que debe integrarse, la que segrega y el que es segregado y asimilado.

Más allá del cumplimiento o no de la normativa de las ATAL está la orientación de esta regulación hacia la necesidad o necesidades que en la práctica docente se dan con respecto a los contextos en los que se atiende esas situaciones de otredad de las que venimos hablando, la diferencia educativa que se establece para el alumnado con desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela andaluza. Todo ello como reflexión hacia cómo se concibe la gestión y atención a esa diversidad construida en el contexto educativo.

Como alternativas son pocas las propuestas que se establecen en este estudio. Las prescripciones pedagógicas aquí para la atención educativa a alumnado con nacionalidad extranjera, y desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela, no dependen de la investigación sino de la práctica profesional docente de quienes depende la enseñanza y la promulgación normativa al respecto, si bien se dan dos ámbitos de posible actuación en torno a diversas posibilidades alternativas.

Por un lado es de gran importancia que este tipo de estudios lleguen al profesorado y a quienes promulgan las normativas educativas al respecto de este alumnado, de cara a que las consideraciones que aquí se establecen sobre la problemática entre la normativa educativa y la práctica escolar, estén presentes en el desarrollo de futuras técnicas y legislaciones al respecto. De otro lado y como alternativa sería interesante reforzar aquellos puntos en los que la normativa entra en contradicción con la práctica, preferentemente una alternativa en este sentido podría ser, reforzar el número de profesorado ATAL, todo ello para contribuir al cumplimiento efectivo de la normativa en la atención en las aulas normalizadas de los centros educativos, paliando en lo

Organizado por:





posible que el alumnado ATAL deba salir de clase, y eliminando así uno de los hechos principales que conducen a la segregación de este alumnado.

Aunque estas alternativas no son tales ante la eliminación total de la problemática principal analizada en este estudio, y de sus amplios parámetros, sí que puede ser un instrumento paliativo más inmediato.

6. Contribuciones y significación científica de este trabajo:

Con la finalidad de poder entender en un primer lugar las prácticas que se llevan a cabo dentro de estos dispositivos y su relación con el centro, teniendo presente en todo momento el papel del alumnado de nueva incorporación. Su desarrollo nos ayudará a percibir la construcción de este grupo a través de este novedoso mecanismo encargado de la gestión de la diversidad.

El análisis comparativo entorno a los dictámenes de la normativa reguladora de las ATAL, permite conocer los puntos discordantes o no que se pueden encontrar entre qué se dice y qué se hace en relación a la atención a alumnado, en este caso con desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela. En el caso de este trabajo instrumentalizado a partir del trabajo de campo en las ATAL.

Más allá, el interés con el que se justifica este estudio comparativo, normativa/práctica, pasa por una aproximación al para qué de la investigación, facilitando la comunicación entre las distintas partes que coinciden en la práctica escolar y educativa. Algo de utilidad para la preparación y planificación de programas educativos como el ATAL, el profesorado de estas aulas, o el resto de grupos sociales participantes en el contexto. Además, estudios como el aquí presentado puede servir para concienciar a la comunidad educativa de que la educación, la socialización y el aprendizaje se dan conjunta y comúnmente más allá del contextos educativo y escolar.

7. Bibliografía

Benito Pérez, R. y González Motos, S. (2011). Entre el aula de acogida y el aula ordinaria: implicaciones en la escolarización del alumnado inmigrado. En F.J. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.) *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 755-792). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Organizado por:





- Boivin, M.; Rosato, A. y Arribas V. (2004) *Constructores de otredad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires
- Castilla, S. J. (2013) Las ATAL. Una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. En García C. F. J y Kressova, N. (eds.) *Diversidad cultural y migraciones*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Chaverra, R.; Fernández, T. y Giraldo, N. (2015) La política de inmigración en España como instrumento de alteridad. *Revista Crítica Penal y Poder*. Observatorio del Sistema Penal y los Derechos Humanos. 9. Pp. 193-216.
- Fernández, E.J., Kressova, N. y García C. F. J (2011) ¿Construyendo interculturalidad?: Análisis de las normas para “atender” al “alumnado inmigrante” en los asuntos relacionados con la enseñanza de la lengua vehicular en la escuela” *Inmigración y crisis económica: Retos políticos y de ordenación política*. Instituto de Migraciones. Universidad de Granada. Pp. 335-356
- Fernández, J.y Castilla, J. (2013) El desarrollo normativo de las ATAL. Instituto de Migraciones. En García C. F. J y Kressova, N. (eds.) *Diversidad cultural y migraciones*. Universidad de Granada. Pp. 247-268.
- García, F.J. y Granados, A. (1999i) *Reflexiones en diferentes ámbitos de construcción de la diferencia. Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- García Castaño, F.J; Rubio Gómez, M; Bouachra, o. (2008) Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345. pp. 23-60.
- García Castaño, F. J., Fernández Echeverría, J., Rubio Gómez, M., & Soto Páez, M. L. (2011) Inmigración extranjera y educación en España. Algunas reflexiones sobre el “alumnado de nueva incorporación. In F. J. García Castaño & S. Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 403–492). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ovejero, A. (2002) *Cultura de la pobreza: violencia, inmigración y fracaso escolar*. *Aula abierta*, 79, 71-83.
- Pintado, M. (2015) Identidad y Alteridad en un mundo en transformación. Un análisis en las relaciones entre China y Estados Unidos. *Relaciones Internacionales*, 29. Pp. 91-110.

Organizado por:

