

Las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) y la diversidad cultural en la escuela. Problematizando naturalizaciones discursivas

ATAL (Temporary Classrooms of Linguistic Adaptation) and cultural diversity in school: problematizing discursive naturalizations

José Castilla Segura

Instituto de Migraciones, Universidad de Granada (España)
jcastilla@ugr.es

DIVERSIDAD, ESCUELA Y CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA

MONOGRÁFICO COORDINADO POR FRANCISCO JAVIER GARCÍA CASTAÑO Y MARÍA RUBIO GÓMEZ (Universidad de Granada)

RESUMEN

Nuestro trabajo analizará y quiere problematizar las naturalizaciones discursivas sobre el denominado “alumnado inmigrante”, vinculadas al concepto de “diversidad cultural” en las escuelas andaluzas, tanto las promovidas desde el discurso producido por la normativa andaluza en materia educativa, analizando diversos textos legislativos, como las elaboradas por los profesionales educativos y otros agentes y actores sociales. Desde un marco teórico y metodológico proveniente de la antropología y un trabajo empírico etnográfico proponemos una aproximación a esas naturalizaciones, analizadas desde herramientas metodológicas como el Análisis Crítico de Discurso o el de Marcos de Política. Así, individualizaremos diversas formas de inclusión/exclusión en un proceso social como es el ámbito escolar, teniendo como ejes teóricos y analíticos fundamentales la noción de identidad/alteridad en ciencias sociales y dentro de este posicionamiento los postulados sobre la construcción social de la diferencia asociados a las “gramáticas” de Baumann y Gringrich.

ABSTRACT

Our work will analyze and wants to problematize the discursive naturalizations about the so-called “immigrant pupils”, linked to the concept of cultural diversity in Andalusian schools; both those promoted from discourse produced by Andalusian regulations on education, by analyzing ten legislative texts, and those elaborated by education professionals and other agents and social actors. From a theoretical and methodological framework stemming from Anthropology and an ethnographic empirical work, we propose an approach to these naturalizations, which will be analyzed by using methodological tools such as the Critical Discourse Analysis or the Policy Frameworks. Thus, we will individualize various forms of inclusion/exclusion in a social process such as the school environment, having as fundamental theoretical and analytical axes the notion of identity / alterity in social sciences and, within this positioning, the postulates on the social construction of difference associated to Baumann and Gringrich’s “grammars”.

PALABRAS CLAVE

inmigración | escuela | diversidad cultural | gramáticas | construcción social de la diferencia

KEYWORDS

immigration | school | cultural diversity | grammars | social construction of difference

1. Introducción

Podemos denominar naturalizaciones discursivas a determinados procesos de construcción social colectiva, que acaban presentado como categoría ontológica natural, perdiendo su carácter ideológico, algún fenómeno social (determinadas condiciones que existen, por ejemplo, *Locum mutare*) al que se cosifica, lo que permite una flexibilidad conceptual que le hace aparecer como una descripción objetiva de la realidad.

Nuestro trabajo quiere problematizar las naturalizaciones discursivas de la categoría “alumnado inmigrante” (vinculadas al concepto de diversidad cultural) en las escuelas andaluzas, producciones que están consustanciadas con cierto determinismo culturalista y que deben ser analizadas, no solo como

respuesta interna a la diversificación interna de la sociedad (aula), sino como representaciones contemporáneas del proyecto identitario de Occidente.

Para esta tarea proponemos una aproximación que tiene como uno de sus ejes teóricos y analíticos fundamentales la noción de identidad/alteridad en ciencias sociales y dentro de este posicionamiento asumimos los postulados sobre la construcción social de la diferencia (García Castaño y otros 1999) con respecto al alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera, desde la reformulación conceptual sobre fenómenos identitarios de Brubaker y Cooper (2000) revisada desde la visión sistémica propuesta por Ramírez Goicoechea (2011) y las “gramáticas” de Baumann y Gringhich (2004), con el propósito de superar un uso esencializado de la noción de *alterizar* (basado en un *dictum* del tipo “la normativa -o la escuela- construye diferencia”) y llegar a una diferenciación de la(s) gramática(s) de identidad/alteridad realmente existentes.

Un elemento fundamental para comprender estos procesos de construcción de la diferencia en la Europa occidental moderna es la construcción histórica del Estado-nación como unidad político-administrativa basada en la concesión de derechos a determinados colectivos a cambio de lealtad, subordinación política y homogeneización cultural.

En los últimos tiempos la obstinada persistencia de las políticas de la identidad en sus diversas manifestaciones ha obligado a las ciencias sociales a replantearse su dinámica. Como ha señalado Francisco Colom (2001: 11), la permanencia y el resurgimiento de los nacionalismos tras la caída del Muro de Berlín, obligaron a revisar algunos presupuestos de las teorías de la modernización que vaticinaban el declinar de estos a medida que las sociedades fueran modernizándose y liberalizándose. Y así se ha producido una renacionalización de la noción de la ciudadanía.

Esa renacionalización ayuda a que identidades/alteridades y atribuciones étnicas (culturalizadas) sean categorías de exclusión, porque van unidas inexorablemente a la nacionalidad, y ésta se opone a la *extranjería*; de este modo los “extranjeros”, “inmigrantes extranjeros” son el epitome de la alteridad, conformándose una ecuación del tipo identidad/alteridad fenotípica = identidad/alteridad etno-cultural = identidad/alteridad nacional.

Se puede afirmar que asistimos a procesos de construcción de la diferencia (García Castaño y otros 1999), a través de una concepción reduccionista y mal planteada del *continuum étnico*, en la que el Estado-nación define, desde su entramado institucional, un “nosotros” con ansias homogeneizadoras y lo legitima a través de la figura de la ciudadanía, estableciendo con ello una distinción radical entre el nacional y el extranjero, a su vez, connotado étnicamente.

En este contexto la escuela, por su vocación universalista pero nacionalmente fundada, además de lugar de educación y socialización formal, fábrica de ciudadanos y trabajadores es también un laboratorio donde el Estado se ensaya. Diversos tratamientos diferenciales, proporcionados desde los sistemas educativos oficializados y dirigidos a determinados grupos, forman parte integral de las “políticas de identidad” del Estado-nación.

En este entorno, el lenguaje de la diferencia se construye sobre diversas gramáticas de identidad/alteridad (Baumann 2010) como maneras de representar la diferencia, procesos generadores de identidad que llevan incluidos la creación de alteridad: el reconocimiento de los que no son como nosotros.

Ese proceso no es siempre producto de unas prácticas intencionadas o de un proceso de “realización” de diversas estructuras, sino de esquemas de visión prácticos que guían la acción de los agentes escolares mediante procesos de “rutinización” que estructuran la práctica.

Desde una perspectiva crítica y con pretensiones de contribuir a un campo socio teórico como es el de la “problematización del fenómeno migratorio” (inclusive en los espacios escolares) nuestra aportación pretende explicar el proceso de construcción, mediante determinadas naturalizaciones discursivas, de la categoría “alumnado inmigrante” necesitado de asistencia a las Aulas Temporales de Adaptación

Lingüística (en adelante ATAL) (1), desde un potente “atractor” como es la etnicidad (como práctica y organización social de la diferencia) a través de categorizaciones y jerarquías, basadas en conceptos de cultura erróneos y estáticos mediante una serie de prácticas de socialización en diversos espacios (incluidas las aulas andaluzas).

Ese proceso tienen como elemento generador el concepto de “diversidad cultural” y su reconocimiento (teórico) en marcos escolares que, por no contemplar adecuadamente las variables de identidad correctas, y mediante un travestismo discursivo se acaba convirtiendo en “culturas diferentes”.

Este objeto de estudio puede posibilitar la crítica empírica a esa problematización de la migración en las instituciones escolares y contrastar la validez del marco de las gramáticas baumannianas de construcción de la Identidad/alteridad en esos ámbitos, o sea, supone una aportación al estudio de la construcción de la diferencia en contextos migratorios y en la escuela.

Tras una reflexión y problematización de esos “travestismos discursivos” sobre el concepto de diversidad (cultural) y desde un marco teórico y metodológico proveniente de la antropología como ciencia social capaz de incardinar las perspectivas macro y micro sobre temáticas como la gestión de la diversidad cultural en la escuela procederemos a la identificación de diversas estrategias de naturalización de esa inversión en el universo social; las promovidas desde el discurso normativo en materia educativa, analizando diversos textos legislativos, así como los significados (también naturalizados) de los discursos y prácticas producidos por los profesionales educativos y otros agentes y actores sociales sobre el denominado “alumnado inmigrante”, mediante el uso del marco de las gramáticas de identidad/alteridad (Baumann 2010).

2. De travestismos discursivos y procesos de naturalización. Diversidad cultural en la escuela andaluza

Podemos decir que vivimos en “la era de la diversidad”, siendo hoy más conscientes que nunca de su presencia e importancia. Pese a esa popularidad, el término se caracteriza por su multiplicidad, imprecisión y ambigüedad, ya que a menudo se utiliza como eufemismo o renombramiento de otras nociones, aunque se ha terminado convirtiendo en un término de moda (Jiménez y Guzmán 2013).

Siendo un concepto con una larga trayectoria (en esencia alude a la natural falta de uniformidad que presentamos los seres humanos en todas las facetas de nuestra vida) la diversidad “es” y se capta. Todas las sociedades humanas producen algún tipo de fórmula de captación/producción de la diversidad/diferencia mediante diversas categorías entre las que destacan las Cooper denomina “Santísima Trinidad Identitaria”: raza, clase y género (Cooper 2005: 61).

El Diccionario de la Real Academia define la palabra diversidad con dos acepciones. La primera de ellas dice: variedad, semejanza, diferencia. La segunda: abundancia, copia, concurso de varias cosas distintas y en su etimología procede de *di-vergere* (girar en dirección opuesta) y por lo tanto lo que es diverso ha de ser múltiple y abundante.

La diversidad es un concepto en paulatina conformación, que genera un discurso regido por la clasificación de lo ambiguamente diverso en un número limitado de categorías/agrupaciones, definición de identidades y atribución de cualidades diferenciadas a determinados grupos, en relación, al menos, con esas tres categorías analíticas, en torno a las cuales se ha situado a estos grupos.

La diversidad es, pues, intrínseca a la existencia de cualquier ser vivo. Pero no solo presupone diferencia, no es lo mismo que diferencia y diferencia no es lo mismo que desigualdad. Lo diverso es algo propio tanto de nuestros entornos como de nosotros mismos, independientemente de quiénes o qué sea ese nosotros (Ramírez 2011: 597).

Como afirma Díaz de Rada (2010: 248), no se trata de una diversidad de identidades, sino de una

diversidad de diversidades, o como dice Vertovec (2006) “superdiversidad”, una diversidad de la complejidad y dinamicidad de nuestras vidas relacionales prácticas y comunicativas.

La diversidad ha de estar incorporada en las estructuras sociales, sus instituciones y políticas, por medio de su presencia, su reconocimiento, la reciprocidad y el diálogo bajo condiciones de poder político económico y acceso al espacio público igualitarios.

Obviamente la diversidad cultural es una condición necesaria de los sistemas humanos y sus entornos (humanos), siempre multiversos. En este sentido, la noción antropológica de diversidad cultural está transitando en varios niveles: en las políticas públicas desde su consideración como “problema”, pasando por su reivindicación como un “derecho” de las minorías, o incluso de la humanidad entera, como en el caso de la “Declaración Universal sobre Diversidad Cultural” o en su proclamación antropológico-pedagógica como un “recurso” -para la educación intercultural, para la gestión de la diversidad (Dietz y Selene 2010: 108).

Sin embargo, hay una confusión evidente entre diversidad cultural y culturas diversas y, por tanto, categorización social (Aguado 2009: 15). Un ejemplo evidente y muy frecuente en el contexto español, pero no sólo en él, es identificar diversidad cultural con origen nacional, lengua materna, nivel económico, etnia, religión, género. Estas categorías sociales informan sobre grupos sociales en los que los individuos son inscritos o adscritos; pero no nos dan información sobre las personas mismas. Los peligros más graves derivados de describir a las personas, estudiantes, grupos, en función de diferencias es que implican una apreciación moral (Abdallah-Pretceille 2006).

Así se acaba produciendo un travestismo discursivo que consiste en derretir, disolver la heterogeneidad de lo social, condensándola en unas figuras que suponen una serie de dicotomías (económicas, políticas, sociales) mediante una concepción metafísica de la categoría cultura entendida como la existencia de sistemas de valores, creencias, costumbres, autopercepciones; compartidas por determinados grupos, organizados según su origen nacional o pertenencia a un “grupo étnico” diferente, en oposición a las de otros “grupos culturales”, lo que genera un proceso de homogenización de esas entidades culturales, consideradas “objetivas” (origen nacional, lengua materna, etc..) que la hegemonía del Estado-nación ha supuesto. De esta forma se acaba travestiendo el concepto de diversidad cultural en el de “culturas diferentes”.

Esa consideración de la cultura y por ende de la diversidad cultural, entendida en términos nacionales, no sólo adolece de una simplificación de los citados fundamentos “objetivos”, sino que, al mismo tiempo, reduce al mínimo la multiplicidad de elementos en juego en los procesos identitarios.

Tras esa inversión-travestismo discursivo, el proceso de solidificación-naturalización por el que desde la diversidad se construye diferencia se basa en etiquetar con la condición de “inmigrante extranjero” desde lo no nacional, en desarrollo o extracomunitario a determinados grupos de personas. El procedimiento se realiza mediante el uso de esa serie de fundamentos “objetivos” convertidos en “marcadores” y mediante desplazamientos de los factores individuales a factores sociales.

Así, se crea una categoría desde diversas cualidades abstractas (algo así como la “migranteidad”) que nos hacen creer que existen los rasgos que predica y que convierte a sus portadores en grupos estancos, entidades *esencializadas* o unidades sociales dadas. Se conforma así una asociación grupo humano = cultura en las que el sujeto expresa todos los rasgos (sujeto = cultura) mediante estereotipos en los que se incluye a las personas (y grupos) segmentados, en esas categorías de diversidad cultural (*etnificada*, aunque no solo, mediante la renacionalización de la ciudadanía) dicotómicas y heredables.

Posteriormente se les acaba atribuyendo a esas categorías sociales identitarias *etnificadas* la misma cualidad ontológica que a las categorías naturales (como algo exterior, preexistente, independiente de nuestras acciones, dentro de un realismo objetivista) lo que da una gran fuerza cognitivo-emocional a esas formas de categorización.

Al vincular la “diferencia cultural” a esa re-conceptualización (renacionalizada desde la etnicidad) de la

ciudadanía y su sistema de derechos institucional, se privilegia a los y las nacionales, frente a aquellos/as considerados/as “extranjeros/as” convirtiendo la diferencia en desigualdad, al distribuir unos atributos que implican la adscripción de cada grupo a unas prácticas u otras, de forma que, a menudo la “pluralidad cultural” oculta lo que de hecho es, una estructura social jerarquizada.

Los procesos de legitimación de estas objetivaciones consisten en ponerlas fuera de su posible impugnación y cuestionamiento, dotándolas de un aura de autoridad y verdad más allá de nuestro alcance y situando la acción social en espacios (no lugares) más o menos asépticos (escuela, despachos). Estos espacios, que no lugares, funcionan como máquinas de sustitución de la realidad concreta por otros regidos por criterios de “racionalidad” (Aguado 2009).

El marco escolar, se convierte en un laboratorio de trabajo privilegiado. De forma mayoritaria, los centros muestran una visión problemática de la diversidad asociada a deficiencias que deben ser superadas o compensadas. Se definen categorías (edad, lengua, religión, género, inteligencia, nacionalidad, etc.) a priori y los estudiantes son adscritos a ella (Aguado y Ballesteros 2012).

La naturalización del discurso no solo corre a cargo del debate ideológico y de la legislación, sino también de su incorporación progresiva en el discurso del profesorado “forzado” a planear que hacer con el “alumnado inmigrante”, a preparar(se) y formarse en el discurso sobre ese alumnado y los recursos organizados para atenderles, las aulas especiales. Una de las modalidades más conocidas de “aulas lingüísticas especiales” son las ATAL (véase Castilla 2017 para una extensa revisión de la literatura sobre las ATAL hasta esa fecha). Junto a cuestiones relacionadas con su planificación, organización, funcionamiento, supuestos sociolingüísticos sobre los que se levantan, visiones sobre el profesorado o autoidentificaciones del alumnado (Bravo 2018a y 2018b, Castilla 2018, García Medina 2018, Jiménez 2018, Martín 2018, Nikleva 2018, Nikleva y Peña 2018, Olmos 2018, Rodríguez 2018) nos interesa ver cómo es construido el alumnado que asiste a ellas, entendiéndolo como paradigma de la categoría “alumnado inmigrante”. Las categorías analíticas relacionales (como códigos del reconocimiento de pertenencia a ciertos grupos) no son propiedades o atributos de un grupo sino producciones intelectuales sobre grupos objetivados tras esas inversiones y naturalizaciones discursivas.

Es decir, intentaremos objetivar determinadas producciones intelectuales en relación con sus lugares de enunciado y contextos de producción asumiendo que categorizar es una acción con historia y que por tanto tematiza o encapsula lo procesual.

Esos programas “especiales” se siguen utilizando como herramienta pedagógica para contribuir a la integración mediante mecanismos compensatorios, porque el modelo de referencia es el de la homogeneidad, lo opuesto a la diversidad, y si la diversidad es un problema lo es para la homogeneidad. ¿Por qué el problema es la diversidad? Para evidenciar esta oposición no solo desde posiciones argumentativas conviene indagar en los discursos de diversos agentes educativos sobre este alumnado, así como en la normativa andaluza rastreando el proceso de construcción de la categoría relacional “alumnado inmigrante”.

3. Metodología

3.1. Objetivos

Nuestros objetivos son visualizar y analizar los procesos de construcción social de la diferencia en el sistema escolar andaluz, como campo adecuado y privilegiado para poder desentrañar determinadas naturalizaciones discursivas que construyen diferencias y pueden generar desigualdades, dando cuenta de las gramáticas de identidad/alteridad realmente existentes así como analizar las cuestiones socio-estructurales que conforman el proceso *alterizador* del “alumnado inmigrante”, categoría vinculada a dos condicionantes (Márquez y otros 2012: 40): su presencia en el sistema educativo y la vinculación de su presencia a la noción “atención a la diversidad”. En este sentido queda unido indefectiblemente “atención a la diversidad” con “alumnado inmigrante extranjero”, como colectivo deudor de los programas de

compensatoria.

Realizaremos este objetivo en su relación con el sistema escolar mediante dos aproximaciones:

a) Analizar, descifrar e interpretar los significados de los discursos y prácticas producidos de los profesionales educativos y otros agentes y actores sociales sobre las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, que tienen como resultado la producción de un orden social que ordena, clasifica y construye a ese alumnado, a través de procesos de *etnificación* (versus clase-status o género) representada en términos nacionales y pseudo-demográficos que formalizan la distinción entre nosotros y los “otros” mediante el uso de diversas (pero concretas) gramáticas de identidad/alteridad.

b) Analizar, descifrar e interpretar los discursos producidos por la legislación andaluza sobre las ATAL, para comprender como estos juegan un papel destacado en la creación del “alumnado inmigrante” como alumnado “especial” que plantea problemas “especiales” al sistema educativo y sobre el que hay que crear “programas especiales”.

3.2. Estrategias de producción de datos

Actualmente estamos ante una diversificación de las formas de hacer etnografía: etnografía virtual (Hine 2011), etnografía multi-situada (Marcus 1995 y 2008), etnografía reflexiva (Dietz y Mateos 2010; Dietz 2010, 2011 y 2012). Este hecho otorga especial interés al trabajo etnográfico que, por su propia tradición disciplinaria de investigar lo universal en lo particular, se constituye en un modo de construcción de conocimiento extraordinariamente fértil para la comprensión de las siempre inacabadas formas locales que la diversidad adopta (Paniagua 2012: 293).

Nuestra aproximación empírica se confeccionó a través de una panoplia de instrumentos básica, aunque no exclusivamente, de carácter etnográfico, obtenidos de nuestra participación en diversos proyectos del Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada:

- 129 entrevistas en profundidad a una muestra cualificada del profesorado andaluz, incluyendo el encargado de la atención lingüística al alumnado inmigrante y personal de la administración educativa andaluza. Del total 26 fueron de responsables políticos y técnicos y 103 de profesorado.
- Análisis documental de los principales documentos normativos andaluces relacionados con la Diversidad cultural y en especial con las ATAL.

3.3. Tratamiento y análisis de la información

El tratamiento de la información y análisis discursivo de las entrevistas se realizó aplicando las técnicas del Análisis del Discurso propuestas por T. Van Dijk (1999), desde su enfoque crítico, apoyándonos en el programa Nudist-Vivo para la codificación y exploración de relaciones categoriales. Para el análisis de la normativa hemos partido del marco del análisis de contenido desde los marcos de política (Verloo 2005).

3.3.1. Análisis crítico de discurso

Existen varios enfoques o concepciones diferenciadas dentro del mismo que responden a su vez a la influencia de diferentes disciplinas científicas (De la Fuente 2002: 409-412). Tomando como modelo la relación existente entre discurso y sociedad (Van Dijk 2000) es posible clasificar los estudios sobre el discurso en dos grupos complementarios: aquellos que se centran en las estructuras y procesos que se dan en el discurso y aquellos que estudian el discurso como una forma de conducta social. Estas dos concepciones del discurso no son en absoluto independientes, sino que se necesitan mutuamente.

3.3.2. Análisis de contenido normativo y marcos de política

Hemos realizado el análisis de contenido de la normativa sobre las ATAL a partir del análisis de marcos de política (Verloo 2005). Este modelo permite dar a conocer la existencia de marcos interpretativos presentes en las acciones implementadas por diversas entidades. Un marco de política tiene un formato típico con dos dimensiones fundamentales: el “diagnóstico” (mediante una representación implícita o explícita, de algún hecho o aspecto de la vida social que se considera problemático y necesita cambios) siendo este el contexto en que se producen las naturalizaciones narrativas, y el “pronóstico” (se propone una solución al problema que especifica qué es lo que se debe hacer).

Los marcos de política no son descripciones de la realidad sino “principios de organización que transforman la información fragmentaria o casual en un problema político estructurado y significativo, en el que se incluye, implícita o explícitamente, una solución” (Verloo 2005: 20).

4. Representaciones discursivas sobre el alumnado: una gramática segmentaria.

Tras haber mostrado como determinadas categorías son predicados de acción social y no de identidad personal y, por tanto, que es conveniente hablar de procesos de identificación, pasamos ahora a señalar una serie de referencias que nos sirven para ver cómo se construye el “mito” homogeneizador sobre la adscripción nacional, así como sobre las supuestas “minorías modelo” o problemáticas desde los discursos de los profesionales educativos y otros agentes sociales que acaban produciendo un orden social que clasifica y construye a ese alumnado.

Hay casos en que el alumnado de origen inmigrante intenta no diferenciarse de sus iguales, para no rotularse como distinto como el caso de alumnado marroquí que oculta la realización del Ramadán, según comenta el orientador de un centro sevillano.

“Por ejemplo, cuando están con el Ramadán yo no me entero, no hacen manifestación pública, ni ostentación pública, ni te dicen que no pueden porque están con el Ramadán... El otro día tuvimos un conflicto con un chico magrebí, me parece que es marroquí, estuvimos hablando con él y le sacamos con sacacorchos que estaba con el Ramadán, que estaba muy débil, que se encontraba mal y que no estaba centrado, pero no fue “que estoy con el Ramadán y me tenéis que dejar” (profesor 10).

Hay también referencias (cruzadas con otras en sentido contrario) a como el alumnado inglés, allí donde existe cierta concentración de esta nacionalidad, hacen pocos esfuerzos por relacionarse fuera de su grupo de origen, como manifiesta el director de un Centro de Primaria malagueño:

“los peores son los ingleses, ellos se unen en una zona del patio, no juegan con los demás ni con los españoles ni con los colombianos ni con... no necesitan hablar español, ¿por qué? Porque tenemos el bar inglés, los supermercados ingleses, y tienen su círculo y de ahí no salen” (profesor 2).

Hemos localizado algún centro donde se atiende o al menos orienta también al alumnado latinoamericano. Pero también una percepción mayoritaria sobre su escaso progreso académico, como se observa en el *verbatim* de la directora de un colegio sevillano:

“Los chinos llegan al mismo nivel, son muy trabajadores, a pesar del idioma... cuando consiguen el idioma llegan. Sudamericanos, llega un tanto por ciento muy bajo porque el método al que están acostumbrados es copiar y copiar, tienen cuadernos que son auténticos códigos. Ahora, no les hagas memorizar porque no saben, están empezando ahora a saber que hay que memorizar; no les hagas razonar... o sea, una lectura comprensiva no la tienen estudiada” (profesora 12).

Se observa una percepción mayoritariamente positiva del alumnado del Este de Europa, muchas veces seguida en una clara comparación por referencias al alumnado marroquí como nos refiere este director de un centro de secundaria onubense:

“los niños del Este muy particularmente es sorprendente la capacidad de trabajo que tienen probablemente por la disciplina escolar de su país, sin ponerla en tela de juicio, y aprenden muy rápido y dominan el español, y muchos de ellos se convierten en los mejores de la clase, es una disciplina que tienen aparte de que no son tontos pero vamos que nuestros alumnos tampoco son tontos pero los nuestros están muy acostumbrados a no hacer nada y ellos vienen de un sistema... donde hay que ponerse de pie a la entrada del profesor, donde no se puede chistar y las familias me imagino que también influirán mucho, tienen muy claro que se tiene que trabajar para conseguir lo que se quiere. No, bueno no puedo generalizar, hay alumnos marroquíes buenos y alumnos marroquíes menos, en general los alumnos marroquíes dejan que desear no tanto en su comportamiento sino en lo que es su trabajo, su rendimiento, a lo mejor porque son iguales que nosotros o peor” (profesor 19).

O la directora de un IES onubense, que, además, introduce la perspectiva de género en su discurso:

“Respecto de los ‘inmigrantes’, pues mira la gente que viene de países del Este y de Sudamérica pues suelen ser gente muy, que se adaptan muy bien, los marroquíes sobre todo varones pues hay algunos que presentan algún problemilla de conducta, las chicas son como más sumisas, son más dóciles no?, pero los varones hay algunos que a veces han presentado problemas de conducta en clase, en concreto yo tuve uno en primario que era más malote el chaval yo que sé, no reconocía tu autoridad dentro de la clase te miraba así como por encima del hombre no?, como diciendo qué dice esta mujer que yo tengo que hacer esto o sea no asumen, yo no sé si será por su cultura” (profesora 18).

También tenemos referencias al absentismo escolar de niños rumanos, por parte del orientador de un Centro de Secundaria sevillano:

“El año pasado, por ejemplo, teníamos a un chico rumano que, cuando llegó, nadie sabía de dónde venía. Quiero decir, que venía sin papeles de ningún lado, el padre decía que había estado escolarizado dos años en Málaga y que antes había estado aquí. Al final, encontramos un colegio que lo había tenido, había estado efectivamente aquí, pero hacia ocho años que no sabíamos dónde había estado el niño y era curioso porque el padre aseguraba que el niño había estado escolarizado en un colegio en Málaga, nunca dijo qué colegio, ni había ningún papel. Además, en el colegio, en el que había estado escolarizado aquí, estaba su expediente, por lo tanto nadie lo había reclamado. Además, el alumno tenía problemas de idioma, con lo cual era muy difícilmente creíble que hubiera estado dos años en Málaga en un centro. O sea, que probablemente habría estado por ahí, no se sabe dónde, y el niño había estado sin escolarizar. Lo que pasa es que el padre, por miedo a tener algún tipo de problema por haber tenido un menor sin escolarizar, intentaba montar otra historia” (profesor 21).

Sobre los que también se habla de su facilidad para aprender el idioma, por parte del orientador de un Instituto de la costa granadina:

“Es que los rumanos me dicen a mí que allí ponen novelas, muchas telenovelas, y que no las traducen que las ponen en español subtituladas y que allí la gente le encanta, de hecho, aquí gente que está *enganchá* a alguna telenovela los niños les dicen ah, pues esa ya la pusieron en Rumanía- es decir, que por la televisión saben bastante idioma también. Y que aprenden rápido, también el rumano es un idioma que viene del latín también” (profesor 22).

Aunque está bien documentada la condición de burbujas de acogida de este tipo de aula como entorno psico-social socio-afectivamente positivo, pero de las que resulta muy difícil salir, hemos encontrado también casos de alumnado que solicita un certificado médico para abandonar el aula de ATAL o que argumenta depresión para el mismo, como nos relata un director de un Centro de Secundaria de la costa

granadina:

“Otras veces recurren a traerte un certificado médico diciendo que el niño está depresivo, que estas cosas ocurren, que está depresivo porque está en ese aula, en el aula de los inmigrantes...te hablo en general, en concreto hemos tenido aquí dos certificados médicos...bueno, dos papeles que ha hecho el médico porque el médico no sé yo si le comerán el coco cuando van allí y entonces pues utiliza unas palabras como diciendo “pues es lo que dice la madre” ¿no? O algo así... y como luego puede o no puede haber problemas, ante un caso que te dicen que está depresivo, que tiene pérdida de apetito, cosas así, porque está en ese aula...pues ya está, pues vete a otro aula” (profesor 23).

O también el director de un Colegio jienense, hablando de un niño marroquí:

“Si, si, cuesta trabajo con ello, no quieren, no quieren asistir, ¿yo no se si será porque les cuesta trabajo que eso es una cosa como si los marginaran o lo llevaran... cuesta trabajo eh? Ayer mismo tuvo que meter a un marroquí a la fuerza porque decía que él no, ¿que él no y no sabe hablar eh?, por lo tanto, no puede seguir la clase con normalidad, no? Esto de ATAL, lo llevamos teniendo... tres cursos, cuatro años ha estado viniendo el profesor de ATAL” (profesor 24).

El análisis de los datos producidos en nuestro trabajo de campo, nos permitió acceder a las lógicas y formas concretas de producción de identidad/alteridad, a través los marcos discursivos sobre el alumnado de diversos agentes técnicos administrativos y escolares.

Los relatos nos han desvelado incipientes operaciones de división cultural, definición de identidades escolares y atribución de cualidades diferenciadas a determinados grupos de estudiantes, en relación con diversas categorías analíticas, en torno a las cuales los interlocutores situaron (es decir, normalizado –naturalizado-) a estos grupos: formas de relacionarse socialmente, situación que vivían en el país de origen, escolarización previa, idioma materno, ambiente sociofamiliar, etc. que interaccionan entre sí y que el profesorado, en general, relaciona de forma mecánica con las diversas nacionalidades.

Así, en los contextos escolares se producen determinados discursos sobre la alteridad basados, sobre todo, en las nacionalidades del alumnado (entendidas básicamente como etnicidad) construidos desde la ecuación identidad/alteridad fenotípica = identidad/alteridad etno-cultural = identidad/alteridad nacional.

Estos discursos conforman la idea de una sociedad entendida como un conglomerado de grupos disjuntos, pero en relación, presuponiendo la existencia de diferencias intrínsecas entre éstos. Estas culturalidades se relacionarían entre sí de forma segmentaria/cooperativa, de manera aparentemente horizontal, pero en realidad, valoradas desde una culturalidad hegemónica tácita del Estado y sus instituciones.

Esas “etiquetas nacionales” cobran gran importancia en los discursos, desde los que se plantean determinadas ideas previas que van a condicionar sobremanera el paso del alumnado de las ATAL (y, en general, del alumnado “migrante de nacionalidad extranjera”) por el sistema escolar y que crean una escala de aproximación, a su vez atravesada por visiones de las culturas como entidades *esencializadas* que caracterizarían a los grupos humanos, aunque como dice Díaz de Rada (2010: 250) son las personas las que se cruzan, y quienes realizan las culturas como formas de acción.

En esa visión discursiva se establecen una serie de identificaciones que marcan un agregado que, nos permite documentar un conjunto de nodos de información que conformaría un *continuum* (segmentado desde la categoría de nacionalidad) desde las denominadas minorías modelo (Lee 1996) que consiguen una integración socioeconómica y educativa ascendente (en muchas ocasiones se refiere al alumnado del Este de Europa) a las minorías más problematizadas (el alumnado de origen magrebí) pasando por consideraciones intermedias (alumnado de procedencia latinoamericana u otras casuísticas).

Así se conforma una gramática que corresponde a las denominadas segmentarias que Díaz de Rada (2007: 159) asocia a la Teoría del contexto y en donde los así conformados son concebidos como miembros de una estructura social compuesta de nodos y escalas a la manera de un árbol (Baumann y

Gingrich 2004): bajo un mismo nodo, son formalmente iguales (“inmigrantes”), pero los situamos en diferentes segmentos en relación con distintos nodos (Europeo/no europeo; Americano/Africano, etc.).

5. Normativa que organiza las ATAL: una gramática segmentaria

Pasamos ahora a rastrear el proceso de construcción categorial en el ámbito normativo. En virtud de las competencias cedidas por el Estado, la Comunidad Autónoma andaluza ha ido regulando la educación dentro de su delimitación territorial mediante la elaboración de distintas leyes y reglamentos. Sin embargo, hasta 1999, cuando se aprueba en el Parlamento Andaluz la Ley de Solidaridad en la Educación, no se ocupó legislativamente de la atención a la educación de los extranjeros e hijos de inmigrantes

En el preámbulo de dicha ley se especifica: “Por otra parte, en Andalucía, además de la convivencia ancestral con la cultura de la comunidad gitana, cada vez, en mayor medida, se va haciendo patente la presencia de alumnado perteneciente a otras culturas” (2).

En el artículo 18.1 sobre compensación educativa insta a la Consejería, en el ámbito de sus competencias a “favorecer el valor de la interculturalidad” y “corregir actitudes de discriminación o rechazo en la comunidad educativa” precepto de escasa concreción y que resulta un tanto ambiguo (esta redacción parece subsumir y equiparar “interculturalidad” y “compensación”, asumiendo como parte de la educación compensatoria una educación intercultural).

En el Decreto 167/2003 sobre Compensación Educativa (2003) en su preámbulo, en una línea similar a la de la Ley de Solidaridad subraya una educación especial para el alumnado “inmigrante de procedencia extranjera”, enfatizando especialmente el aprendizaje de la “lengua española”: se solicita que los Centros que escolaricen un número significativo de alumnado extranjero recojan en su Plan de Compensación Educativa o Plan anual de Centro (artículo 26.a) programas de acogida y de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular de la enseñanza, mediante el establecimiento, de grupos o aulas (3) temporales de adaptación lingüística. Estos grupos o aulas podrán atender alumnado de varios centros de una misma zona educativa (4).

El Plan de Atención al Alumnado Inmigrante (PAEI 2001), se inserta dentro de un marco global que viene establecido por el Plan Integral para la Inmigración en Andalucía. El Plan Educativo es anterior al I Plan Integral para la Inmigración (aunque cuando surgió este último el Plan Educativo se integró en él como una de las áreas. Su eslogan es “En Andalucía, hubo un tiempo en el que todos los niños eran del mismo color. Ahora, en las escuelas andaluzas tenemos de todos los colores” (5).

Desarrolla algunos aspectos en una breve introducción sobre los fenómenos migratorios y la situación en Andalucía (pp. 5-7) (6). Reconoce que la interculturalidad “va más allá de la perspectiva multicultural” y pone el acento en una educación que se destina a la generalidad de la población y no sólo a las “minorías nacionales o inmigrantes” (p. 9) y califica a los centros educativos de lugares privilegiados para una educación en ese sentido, aunque “la educación intercultural tiene aspectos compensadores” (como vemos, otra vez se elabora una identificación entre educación compensatoria y educación intercultural que se puede sumar al polinomio interculturalidad = inmigración).

El III Plan Integral para la inmigración Horizonte 2016 se autodefine como de “un paso más hacia una sociedad más cohesionada. Tras una primera fase de acogida, a la que respondió el I Plan, y una segunda centrada en la integración de la nueva población andaluza, el nuevo reto de este período será, manteniendo los logros alcanzados, la gestión de la diversidad”.

En resumen, puede afirmarse que el “enfoque intercultural” es, al menos en el plano discursivo, la principal aportación político-normativa que se hace en Andalucía (y en otras muchas CC.AA) en este asunto, donde, por lo demás, se aplica sobre todo el marco regulador general antes descrito, definido por los principios de normalización e integración educativa, por la educación compensatoria, y por el

reconocimiento de la diversidad y la atención individualizada.

En todo el *corpus* analizado se presenta la diversidad cultural como un hecho novedoso en la sociedad andaluza, a partir de un doble reduccionismo. Por un lado, uno *eticista* que encuentra en esta categoría la única fuente de diferenciación cultural y categorías como clase social, género, identidades socioprofesionales, orientación sexual o edad no se contemplan como factores que generen diversidad. Además, un reduccionismo que entiende la diversidad étnica como procedente únicamente de los “inmigrantes”, sin tener en cuenta la presencia de otros colectivos como el gitano, que lleva más de cinco siglos siendo parte de la realidad andaluza. Así, los Planes fomentan el discurso-mito de una Andalucía culturalmente homogénea.

Al asociar la diversidad a la migración se asume una inversión discursiva procedente del aluvión del multiculturalismo europeo, instrumentándose un término que configura un itinerario a seguir. Además, convierte la gestión de esa “diversidad” en la adaptación de los ciudadanos extranjeros y su descendencia a la “normalidad” nacional desde las diversas medidas contempladas, con lo que la diversidad acaba por adquirir un sentido de “peculiaridad” cultural.

Pasamos a revisar ahora la normativa específica sobre las ATAL. En el año 2000 se dictaron, por parte de la Delegación Provincial de Almería, las primeras instrucciones sobre organización y funcionamiento de este recurso, coincidiendo con un incremento considerable de estas aulas. Posteriormente, en septiembre de 2002, 2003, 2004 y 2005 estas instrucciones se acabaron de perfilar y se introdujeron algunos cambios. Esos cambios fueron afectando a los objetivos del recurso (entendidos como funciones del profesorado); alumnado a los que se destina el recurso; tiempo de asistencia/permanencia, número máximo de alumnado y supuestos de carácter excepcional para poder ampliar ese periodo.

Se trata de un recurso vivo que se elabora de manera procesual a partir de la práctica educativa y de la interpretación que hacen de ella los responsables más directos. La sistematización de las prácticas previas que dieron lugar al intento de “regular” el recurso tuvo lugar, no desde una reflexión pedagógica de relevancia que llegara a esas conclusiones, sino ante el aumento de recursos que dio lugar al primer intento de homogeneización que cuajó en las instrucciones almerienses del 2000. Este proceso (normativa como respuesta adaptativa) queda claro en el discurso del responsable del área de Compensatoria de esa Delegación:

“Entonces eso empezó siendo unos tres o cuatro profesores, que de ellos sabemos que hay todavía dos, vamos a llamarles enganchaos de esto de ATAL, la profesora María José Hervás que está en el colegio Las Lomas, y José Manuel que está en el José Salazar, también en la zona de El Ejido, hay todavía dos profesores trabando en el tema... eso ha ido evolucionando y aparecieron las primeras instrucciones, claro, cuando la cosa no pasa de ser una respuesta muy focalizada de una situación que hay, pero poco a poco se generaliza cuando en vez de tres profesores que con una llamada telefónica te pones en contacto con ellos, no hay coordinación específica para ellos en el sentido de que luego no hay una persona como Andrés, pues cuando luego eso va evolucionando y va agrandándose pues hay que sacar unas instrucciones que lo regulen” (responsable técnico 4).

La Orden de 15 de enero de 2007 comienza diciendo: “La creciente incorporación al sistema educativo de alumnado de procedencia extranjera viene suponiendo desde hace años la aparición de nuevas necesidades educativas, motivadas fundamentalmente por la diversidad de origen y cultura del alumnado inmigrante”. Se trata de alumnado inmigrante o alumnado de procedencia extranjera: demografía o estatus administrativo. Después de esta primera referencia, este alumnado será siempre identificado como “inmigrante”.

En el artículo 2 se dice que se fomentará la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural y a continuación, se dice que será el Área de Compensación Educativa del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional, quien asesorará a los centros que “en ningún caso se autorizarán agrupamientos estables del alumnado a causa del desconocimiento de la lengua, el desfase curricular o

cualesquiera otros motivos o características ligadas a la desventaja sociocultural del alumnado inmigrante” (nuevamente se hace una asociación entre “alumnado inmigrante-extranjero” y necesidad de compensación). El asesoramiento a los centros por parte de la referida Área supone que, frente a la anterior apuesta por lo intercultural o inclusivo, administrativa y explícitamente la atención a este alumnado sigue dándose desde la óptica de la compensación educativa, íntimamente relacionada con las teorías del déficit educativo.

Resultan llamativas algunas cuestiones que no podemos dejar de mencionar. Por ejemplo, la relación entre los objetivos del programa y las funciones del profesorado adscrito al mismo, que en las diversas normativas almerienses se venían a confundir y en la normativa andaluza se han dissociado claramente. Se ha sustituido, al menos en la norma, la concepción de la atención a la diversidad vigente en la LOGSE basada en la educación compensatoria temporal o permanente sustentada en la diversificación curricular y adaptativa y la categoría de “situación desfavorecida del alumnado” por la categoría de alumnado con “necesidades educativas específicas”, y la noción de competencia básica como una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto. Aunque se siguen realizando desde acciones compensatorias y de adaptación curricular.

Igualmente, se deben destacar algunas cuestiones de carácter no solo terminológico: Con respecto al alumnado al que se dirige la atención pasa de ser “alumnado con otra lengua materna que no conocen la lengua castellana” (Instrucciones de 2000) a “alumnado de otros países -o de otras “culturas”- que, por no conocer la lengua castellana y la cultura de este país, tienen dificultades para el acceso al currículo” (Instrucciones de 2002 y 2003), “alumnos/as extranjeros en desventaja sociocultural que, por no conocer la lengua y la cultura de este país, tienen dificultades para el acceso al currículo” (Instrucciones de 2004) y finalmente “alumnado inmigrante con desconocimiento del español” (Orden de 15 de enero de 2007). Es decir, se produce un desplazamiento (no solo semántico) desde una perspectiva lingüística como alumnado alófono a una adscripción etnoculturalista de ese nuevo alumnado para más tarde asumir la concepción compensatoria de la “desventaja sociocultural” a la que hemos hecho referencia en la nota anterior y finalmente a la consideración desde una perspectiva que incluye a un sector del alumnado extranjero, el llamado inmigrante.

Como reflexiones finales sobre los procesos normativos queremos manifestar que el análisis crítico de los textos se centra, desde el método de los marcos de política, en la exploración de diversos ejes: la concepción de la atención a la diversidad vigente en ellos; la tensión fluctuante entre una concepción universalista, que pretende integrar al “alumnado inmigrante” en los servicios y recursos generales de las administraciones y programas específicos para esta población; las posibles relaciones de implicación lógica establecidas entre aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela e integración social; el reconocimiento que se hace del “origen” de estos escolares y como pueden verse, en ese “reconocimiento”, diversas concepciones de este alumnado: (alófono, adscripción etnoculturalista, concepción compensatoria de la “desventaja sociocultural” o consideración desde una perspectiva de movimiento espacial poblacional).

Las cuestiones que han guiado el análisis de los textos son: ¿cuál es el “problema” y cómo se representa? (7), ¿qué solución se ofrece a este? Se propone una educación bajo los paradigmas compensatorio y normalizador. En las medidas establecidas para la compensación de la desigualdad social y la diferencia cultural, toma centralidad la lengua. Desde una retórica de integración y normalización en la sociedad hegemónica (de identidad “homogénea”, olvidando la importancia de la diversidad interna andaluza al construir el relato imaginario de una Andalucía *multiculturalizada* por la presencia de la inmigración), se establece como se puede llegar a ser ciudadanos mediante una “integración voluntaria y racional” que conlleva implícito que la no-integración sería rasgo del sujeto irracional.

¿Quién (quiénes) se supone que tiene (tienen) el problema? ¿Cuál es el grupo objetivo de las medidas? Se asume que el alumnado objeto de las medidas es de una naturaleza homogénea común, y además se le adjudica necesariamente un contexto de origen con desventaja económica y social.

¿Cuál es el grupo normativo?: Se convierte la gestión de la “diversidad” en la adaptación de los ciudadanos extranjeros y su descendencia a la “normalidad” nacional desde las diversas medidas contempladas, con lo que la diversidad acaba por adquirir un sentido de “peculiaridad” cultural.

El análisis de normativa sobre las ATAL a partir del análisis de marcos de política, permite dar a conocer la existencia de marcos interpretativos presentes en las acciones implementadas por la Junta de Andalucía respecto al alumnado “inmigrante de origen extranjero” y también podemos inferir nociones acerca de la idea de ciudadanía presente en esas planificaciones.

Frente al planteamiento presente en el marco discursivo de determinados agentes escolares, que, como hemos visto, no deja de ser otra forma de producción del discurso de la diferencia, el resultado nos permite hablar de una vocación incorporadora, que no inclusiva, que subsume mediante un diversos operadores cognitivos (como emigrante, y/o deprivado económicamente y/o culturalmente distante) desde la devaluación, al alumnado de las ATAL a través de una subinclusión jerarquizada, donde “esos otros” en cuestión son considerados en realidad, parte de nosotros mismos (presentados como solidarios, acogedores o multiculturales) o sea generando una gramática abarcante (8), en donde solo se observan dos niveles: El nivel más bajo reconoce la diferencia mientras el más alto lo subsume en lo universal. Como dice Díaz de Rada (2007: 159), en esa gramática subyace la teoría de la legitimidad como abarcamiento.

6. Discusión

Pasamos a analizar en qué medida en qué medida esas retóricas de moda, están anunciando pensamientos y formas de nominación-enunciación de la alteridad mediante el reconocimiento de “diversidades” que apenas si cuestionan la hegemonía de la normalidad convirtiéndose en eufemismos que pueden convertirse en estrategias de apaciguamiento social.

Las medidas de atención a la diversidad, destino de la mayor parte del alumnado considerado “inmigrante”, se basan en concepciones de la cultura estáticas y homogeneizadoras. Las nociones culturales que legitiman su derivación a medidas de atención a la diversidad nos permiten considerar si la atención a la diversidad se orienta verdaderamente a los individuos -tal y como cabría esperar desde un planteamiento basado en la cultura de la diversidad- o por el contrario, se dirige a los grupos.

No obstante, la definición de estos “otros” (mediante travestismos discursivos, posteriormente naturalizados y legitimados) experimenta variaciones si se produce desde la teoría y normativa educativa o desde la práctica escolar. Mientras que en la primera se construyen las diferencias culturales a partir de la condición de inmigrante extranjero, sin que aparezca en la mayoría de los textos analizados una especificación de diferencias nacionales u otras diferencias culturales dentro del colectivo “inmigrante”, más allá de la divisoria nacional/extranjero, en la práctica escolar esta diferencia adquiere rostro concreto a partir de la condición de *extranjería* en relación a la presencia de las diferentes nacionalidades en los centros educativos.

Así son reseñables las contradicciones entre un discurso que refleja un ideal comunitario y ciudadano, y una pluralidad de discursos subyacentes que sacan a la luz la fragmentación de las relaciones en función de la identificación nacional.

En ambos discursos, se genera (aunque mediante gramáticas diferenciales) el mito de los “otros” como sujetos plenamente portadores de una marca cultural, mito de la consistencia interna cultural, alimentado por los actuales discursos del aluvión multiculturalista europeo, en donde cada sujeto acarrea identidades plenas a partir de marcadores únicos de identificación,

En la valoración final sobre estos procesos de “naturalización” emergen una serie de supuestos equivocados que conforman la serie de inversiones (travestismos) mediante matrices que remiten a espacios de regularidades que generan discursividad que sirve como molde a datos diversos.

En primer lugar podemos mencionar la asociación diversidad cultural = compensatoria = problema lingüístico = inmigración. La dependencia estructural y organizativa de las ATAL del Área de Compensación Educativa nos habla de su concepción como un servicio asistencial. La diversidad se identifica, preferentemente, con problema, dificultad, grupos de apoyo y aulas de compensatoria. De forma más concreta se asocia a inmigración (de determinado perfil socioeconómico), gitanos y familias consideradas de especiales características. En los casos en que estos grupos no están presentes en el centro, se considera que el alumnado es “culturalmente homogéneo”. Se asocian “diversidad cultural” con “problema lingüístico”, falta de dominio de la lengua española

Con esta filosofía surgen los dispositivos “específicos y especiales” de atención lingüística. Desde estos organismos se define cuáles son estos colectivos, creando espacios de segmentación y segregación. El aparato estatal define los grupos, los posiciona en lugares diferenciados y después elabora formas de “igualación” (Cucalón 2012: 298).

Las limitaciones del modelo compensatorio se centran en actuaciones específicas (teoría del déficit), profesor especialista (segregación), delegación de responsabilidad por parte del profesorado ordinario y mantenimiento intacto del sistema general (homogeneizador).

De igual modo, la expresión “atención a la diversidad”, no está respondiendo al concepto “diversidad” (en esencia, la natural falta de uniformidad que presentamos los seres humanos en todas las facetas de nuestra vida), sino al de “diferencia”, refiriéndose además a unas categorías establecidas mediante lo que hemos denominado travestismos discursivos, luego “naturalizadas”, y unidas generalmente a una valoración desigual y/o jerárquica de cada una de ellas.

En los diversos documentos normativos andaluces sobre el alumnado “extranjero de origen inmigrante”, la retórica sobre la diversidad cultural y el concepto de interculturalidad en la educación se insertan en marcos de política que tienen su origen en la problematización de la inmigración, en los que se auto-justifica “racionalmente” su razón de ser construyendo el imaginario de una Andalucía homogénea, multiculturalizada por la presencia de la inmigración de la que se olvida su propia diversidad interna, ocultando que construye el problema (diagnóstico) bajo criterios de diferencia cultural y categorización social.

En estos marcos se propone (pronóstico) una educación bajo criterios de compensación y normalización. En las medidas establecidas, toma centralidad la lengua por lo que se diseña la política compensatoria “idónea” (acogedora, solidaria y paternalista) para la “integración del alumnado inmigrante” que se presenta como consecuencia “racional” de la realidad. El ejercicio de “normalización” supone una comparación previa entre el grupo de alumnos y el grupo normativo de referencia que representa el óptimo deseable, mediante la propuesta de una “integración voluntaria y racional” que conlleva asumir que la no-integración, es una actitud propia del sujeto irracional (Castaño 2016: 207).

Con respecto a los marcos discursivos de agentes y actores del ámbito escolar, parten de un culturalismo esencialista re-productor de la *etnificación* de las diferencias a partir de una serie de marcadores culturales enraizados en la categoría de nacionalidad, que enlazan con una gramática segmentaria.

Así pues, la gramática abarcadora se combina con otra segmentaria en diversos momentos y lugares de la complejidad interna en relación con las representaciones y prácticas asociadas. Las diferentes instituciones públicas -entre ellas el sistema escolar- se encargan de desarrollar políticas de integración de colectivos “desfavorecidos”, pero lo hacen problematizando y minorizando mediante diversas gramáticas a estos grupos

Una consecuencia peligrosa de esta “minorización” es la proliferación de clases especiales desde una perspectiva compensatoria. Hay un conjunto de docentes para los cuales trabajar con un grupo de alumnos “culturalmente diverso” no forma parte ni ha sido incorporado como elemento de su práctica cotidiana.

Se trata de creencias tácitamente ya articuladas por los docentes que y que afloran/se manifiestan con facilidad ante diferentes situaciones cotidianas en ese mencionado “proceso de rutinización”.

Ante tales situaciones se hace más necesaria la defensa del conocimiento y divulgación de los resultados de investigación sobre este conjunto de procesos escolares como para que las decisiones políticas se puedan tomar con “conocimiento de causas” y, sobre todo, para que la ciudadanía pueda estar informada críticamente sobre qué tipo de sociedad diversa estamos gestionando.

Debemos, pues, situar el análisis del proceso de categorización del denominado “alumnado inmigrante” así como su posterior naturalización, en el marco de las políticas públicas, y partir de la base de que las evidentes contradicciones entre discursos y prácticas pueden originarse en el hecho de que las funciones atribuidas a los dispositivos específicos para este alumnado (principalmente la enseñanza de la lengua) distan de los motivos y demandas que los originaron (supuestas demandas sociales ante la afluencia del nuevo alumnado) a la vez contradictorios con la retórica política educativa y de acogida teórica (inclusiva) de la administración educativa.

La reflexión europea occidental moderna sobre la identidad/alteridad, en sus variadas gramáticas, gira en torno a varios procesos históricos (Ramírez 2011) de los que a efectos de nuestro estudio destacamos justamente uno de ellos: las políticas de identidad relacionadas con el incremento de la diversificación interior y con la crisis del Estado de bienestar en Europa y la redefinición exclusiva de ciudadanía, en el contexto de las migraciones internacionales.

Los estados europeos, y su narrativa nacional de homogeneidad cultural, intentan redefinir esa ciudadanía mediante diversos discursos, muchos de los cuales ponen la etnicidad en el centro de la diana. El Estado sigue siendo un potente gestor y reconocedor de identidad en el caso de los procesos migratorios, por medio de los procesos de inclusión/exclusión y la gestión de las políticas de discriminación positiva entre grupos minoritarios desfavorecidos mediante son prácticas que cristalizan determinadas categorizaciones, a partir de ideologías clasificatorias dominantes y ya sabemos que toda clasificación incorpora una práctica política, de poder.

En la construcción de una identidad que acompañe al proyecto político y económico de construcción europea muchas tradiciones que han estado presentes a lo largo de nuestra historia son reiteradamente excluidas del discurso y de las representaciones colectivas elaboradas para preparar a la ciudadanía europea en su nueva adhesión e identificación cultural, definida como excluyente de todas esas “otras tradiciones”.

Notas

1. Las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) son un recurso administrativo organizado y coordinado por las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía cuyo profesorado forma parte de los equipos de compensatoria o de los equipos de orientación educativa o de los claustros de los centros educativos y que emana desde las diversas medidas contempladas y propagadas por el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes (PAEI). La misión principal de estas aulas es atender al alumnado que se incorpora a los centros escolares de titularidad pública sin el adecuado dominio de la lengua vehicular a criterios de los responsables del centro. Es decir, se trata de un dispositivo especial en los centros educativos para el llamado “alumnado inmigrante”, aunque no para todos y serán el marco que envuelve nuestro trabajo.

2. En esa redacción “alumnado perteneciente a otras culturas”, parece presente una concepción esencializada de la cultura, entendida como un elemento que traza una ecuación perfecta entre sujeto, identidad y cultura de pertenencia, como si ésta última fuera una entidad superior de la que el individuo es solo un reflejo, una representación a escala.

3. Hay que destacar esta indefinición entre grupos (alumnado o sea población) y aulas (o sea, espacio físico).
 4. Está refiriéndose a las denominadas ATAL itinerantes, aunque aumenta la confusión al introducir el factor del profesorado (solo una persona y no un grupo o aula puede atender uno o varios centros) junto a los mencionados en la nota anterior.
 5. Otra vez, este eslogan y en general algunos planteamientos teóricos del Plan pueden considerarse como propios de una visión de la cultura que la ve como un “corsé” configurador que traza una ecuación perfecta entre sujeto, identidad y cultura de pertenencia.
 6. Aunque las referencias sobre que “los colectivos de personas que migran no cesan de crecer en los últimos veinte años” puede hacernos pensar en cierta problematización del fenómeno.
 7. En la justificación por parte del Fondo Social Europeo de los 13 millones de Euros adjudicados al Programa ATAL en 2013 al ser considera una buena práctica de proyecto se cita explícitamente como problema o debilidad regional: “la creciente incorporación al sistema educativo de alumnado de procedencia extranjera... por el desconocimiento total o parcial del español como lengua vehicular”
 8. La estadística como método de administración constituye un claro ejemplo de gramática abarcadora que no deja a nadie fuera, en una gradación infinitesimal entre lo normal y lo patológico.
-

Bibliografía

Abdallah-Pretceille, Martine

2006 “El paradigma intercultural como mirada hacia la diversidad”, *Actas Congreso INTER* (Madrid). <http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural>

Aguado, Teresa

2009 “El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación”, en Teresa Aguado Odina y Margarita del Olmo (coords.), *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid, Ramón Areces: 15-28.

Aguado, Teresa (y Belén Ballesteros)

2012 “Equidad y diversidad en la educación obligatoria”, *Revista de Educación* (Madrid), nº 358: 12-16.

Baumann, Gerd

2010 “Gramáticas de la identidad/alteridad. Un enfoque estructural”, en Francisco Cruces y Beatriz Pérez Galán (eds.), *Textos de antropología contemporánea*. Madrid, UNED: 95-142.

Baumann, Gerd (y André Gingrich)

2004 “Foreword”, en Gerd Baumann y André Gingrich (eds.), *Grammars of Identity/Alterity. A Structural Approach*. N. York-Oxford, Berghahn/EASA: IX-XIV.

Bravo, Carmen Clara

2018a “La historia de vida de Abdou. Una migración inesperada”, en Rosa Rodríguez-Izquierdo y otros (eds.) *Trayectorias de las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. Barcelona, Bellaterra: 129-184.

2018b “¿Cuál es mi país? Alteridad e Identificación en el ámbito escolar”, *Comparative Cultural Studies-European and Latin American Perspectives* nº 3-5: 27-41.

Brubaker, R. (y Cooper)

2001 “Mas allá de identidad”, *Apuntes de Investigación del CECyP* (Buenos Aires), nº 7: 30-67.

Castaño, Ángeles

2016 "Colonialidad interna y europeidad en la política para la inmigración en Andalucía", *Revista Andaluza de Antropología* (Sevilla), nº 10: 192-222.

Castilla, José

2017 *Las ATAL: Una experiencia andaluza de incorporación del "alumnado inmigrante" considerado de "origen extranjero"*. Granada, Universidad de Granada.

2018 "Claroscuros en la relación entre inmigración y enseñanza de la lengua a escolares de nacionalidad extranjera en Andalucía", en Rosa Rodríguez Izquierdo y otros (eds.), *Trayectorias de las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. Barcelona, Bellaterra: 85-104.

Colom, Fernando

2001 "El nacionalismo y la quimera de la homogeneidad", en Fernando Colom (ed.), *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*, Barcelona, Anthropos: 11-33.

Cooper, Frederick

2005 *Colonialism in Question: Theory, Knowledge History*. Berkeley, University of California Press.

Cucalón, Pilar

2009 "Trayectorias escolares excepcionales. Análisis discursivo de algunas experiencias educativas", en Teresa Aguado Odina y Margarita del Olmo (coords.), *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid, Editorial Ramón Areces: 285-301.

De la Fuente, Mario

2001-2002 "El análisis crítico del discurso: una nueva perspectiva", *Contextos* (León), nº XIX-XX: 407-414.

Díaz de Rada, Ángel

2010 *Cultura, Antropología y otras tonterías*. Madrid, Trotta.

Dietz, Gunther

2010 "La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano", *Cuicuilco*, nº 48: 107-131.

2011 "Entre culturas, entre saberes, entre poderes: la etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa", en Xóchitl Leyva Lozano y otros, *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*, vol. 1. México, Lima y Ciudad de Guatemala, CIESAS, UNICACH, URL y PDTG: 347-394.

2012 "Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa 'intercultural' mexicana", *Revista de Antropología Social*, nº 21: 63-91.

Dietz, Gunther (y Laura S. Mateos)

2010 "La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano", *Cuicuilco*, nº 48: 107-131.

García Castaño, Francisco Javier (y otros)

1999 "Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia", en Francisco Javier García Castaño y Antolín Granados Martínez, *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Trotta: 15-46.

García Medina, Raúl

2018 "Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro", *Tendencias Pedagógicas*, nº 32: 91-105.

Hine, Christine

2004 *Etnografía virtual*. Barcelona, Editorial UOC.

Jiménez Gámez, Rafael Ángel

2018 "Fatma o la lucha contra la doble exclusión", en Rosa Rodríguez-Izquierdo y otros (eds.), *Trayectorias de las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. Barcelona, Bellaterra: 185-205.

Jiménez Rodrigo, María Luisa (y Raquel Guzmán)

2013 "Sociología de la construcción de los conceptos académicos: el caso de la 'diversidad' en educación", *Sociología Histórica*, nº 2: 321-353.

Marcus, George

1995 "Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography", *Annual Review of Anthropology*, nº 24: 95-117.

2008 "El o los fines de la etnografía: del desorden de lo experimental al desorden barroco", *Revista de Antropología Social*, nº 17: 27-48.

Martín, Patricia

2018 "Inmigración, escuela e interculturalidad. Estado de la cuestión en Andalucía", *ReiDoCrea*, nº 7: 395-403.

Níkleva, Dimitrenka

2018 "Enseñanza de español como segunda lengua a alumnos escolarizados en aulas de apoyo lingüístico", *Doblele. Revista de lengua y literatura*, nº 4 (1): 159-175.

Níkleva, Dimitrenka (y Sonia Peña)

2018 "La atención del alumnado inmigrante en Andalucía: medidas, actuaciones y grado de satisfacción", *ReiDoCrea*, nº 8: 412-423.

Paniagua, Jorge Gustavo

2012 *Cuando la identidad camina: diversidad urbana y cambio cultural en San Cristóbal de Las Casas, México: una perspectiva antropológica*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.

Ramírez, Eugenia

2011 *Etnicidad, identidad, interculturalidad. Teorías, conceptos y procesos de la relacionalidad grupal humana*. Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces.

Rodríguez-Izquierdo, Rosa M.

2018 "Políticas de inclusión lingüística en España destinadas al alumnado de nacionalidad extranjera de reciente incorporación al sistema educativo: dilemas y tensiones en tiempos de crisis", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, nº 26 (154): 1-20.

Van Dijk, Teun Adrianus

1999 "El análisis crítico del discurso", *Anthropos*, nº 189: 23-26.

2000 "El estudio del discurso", en Theun Van Dijk (ed.), *Estudios sobre el discurso. Una aproximación interdisciplinaria*. Barcelona, Gedisa: 21-66.

Velasco, Honorio

"La cultura, noción moderna", en Honorio Velasco Maillo y otros (eds.), *Equipaje para aventurarse en Antropología. Temas clásicos y actuales de la Antropología Social y Cultural*. Madrid, Editorial UNED: 13-34.

Verloo, Mieke

2005 "Mainstreaming Gender Equality in Europe. A Frame Analysis Approach", *The Greek Review of Social Research*, nº 117: 11-34.

Vertovec, Steven

