



*ugr* | **Universidad  
de Granada**

PROGRAMA DE DOCTORADO EN MULTICULTURALISMO Y ETNICIDAD: ESTUDIOS EN  
MIGRACIONES, CONFLICTO ÉTNICO, NACIONALISMO, TRANSNACIONALIDAD,  
COOPERACIÓN AL DESARROLLO Y CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA

ESTUDIO COMPARADO DE LAS LEGISLACIONES  
SOBRE ESCOLARIZACION DE POBLACION  
INMIGRANTE EXTRANJERA EN EL ESTADO  
ESPAÑOL

AUTOR

JOSÉ FERNÁNDEZ ECHEVERRÍA

DIRECTORES

F. JAVIER GARCÍA CASTAÑO  
JOSÉ ANTONIO GARCÍA AVILÉS

GRANADA, 2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: José Fernández Echevarría

ISBN: 978-84-9125-746-2

URI: <http://hdl.handle.net/10481/43401>

*A quien le pueda servir.*

*... la educación no trata sólo de cuestiones escolares convencionales como el currículo o los criterios o los exámenes. Lo que decimos hacer en la escuela sólo tiene sentido cuando se considera en el contexto más amplio de lo que la sociedad pretende conseguir a través de su inversión educativa en la infancia. Según hemos llegado finalmente a reconocer, la forma en que se concibe la educación es función de cómo se conciben la cultura y sus metas, profesados y no (Bruner, 1999: 11)*



## AGRADECIMIENTOS

Yo no puedo hacer una lista de personas a quienes he de agradecerles algo relacionado con esta Tesis. Y usted dirá –Pues no es obligatorio. –Efectivamente; pero... yo sí quiero agradecer. Mi problema es de memoria. Yo quisiera hacer una lista de todas las personas que han pasado por el Laboratorio de Estudios Interculturales, de cada uno de ellos he aprendido algo. Quisiera mencionar a las personas que me han facilitado información y de quienes he aprendido en institutos y colegios, son muchos y buena parte de ellos, niños en su día. La familia, la mía, serían los primeros en el *ranking* de agradecimientos, pero con ellos no tengo problema, saben que les estoy inmensamente agradecido y que no es necesario airearlo.

¿Y lo injusto que es no citar a quienes he escuchado ideas –esas que quedan en la cabeza, que dan forma al pensamiento–, de personas concretas y hoy son anónimos, simplemente porque fueron escuchadas y no leídas? Pues también lo quiero agradecer.

Si tengo que mencionar a F. Javier García Castaño y a José Antonio García Avilés que han tenido que soportarme una y otra vez a mí y la imperfección de mis textos. También son de ellos.

Estoy inmensamente agradecido de María Rubio Gómez y de Lourdes Soto Páez, me pusieron al día, con ellas escribí una de las investigaciones; también con F. Javier García Castaño que además coordinó está y las demás investigaciones. Nina Kressova sufrió mis justificaciones teóricas sobretodo cuando planteamos cambios hacia la lingüística y José Castilla Segura me brindó su experiencia. Gracias.



# ÍNDICES





## Texto 1 .....

García Castaño, F. J., Fernández Echeverría, J., Rubio Gómez, M., & Soto Páez, M. L. (2007). Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el “alumnado de nueva incorporación.” In M. Á. Alegre Canosa & J. Subirat Lloa (Eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (pp. 309–360). Granada: Centro de Investigaciones Sociológicas.

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. 405–492). Madrid: Ministerio de Educación.

1. Conocimientos recientes sobre la escolarización de población inmigrante extranjera en el estado español. ....
2. Sobre modelos de educación intercultural o multicultural y sus Interpretaciones en la literatura científica en España .....
3. Las comunidades autónomas responden al fenómeno de la presencia de escolares extranjeros en sus respectivos sistemas educativos .....
- 3.1 La “acogida” del “nuevo alumnado” .....
- 3.1.1 Qué se entiende por “acogida” .....
- 3.1.2 Objetivos y medidas en los planes de “acogida” .....
- 3.2 La enseñanza de la lengua vehicular de la escuela al “nuevo alumnado” .....
- 3.2.1 Qué se entiende por “lengua” .....
- 3.2.2 Medidas para la enseñanza de la “lengua de vehicular de la escuela” .....
- 3.3 El contraste con la “acogida” y la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela en otros países.....
4. Escuela y lengua en contextos de diversidad cultural. El surgimiento de la cuestión nacional .....
- Bibliografía.....
- Anexo 1. Normativa utilizada por Comunidades Autónomas .....

## Texto 2 .....

Fernández Echeverría, J., Kressova, N., & García Castaño, 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. In J. A. Fernández Avilés & M. N. Moreno Vida (Eds.), *Inmigración y crisis económica: retos políticos y de ordenación jurídica* (pp. 335–356). Granada: Comares.

Fernández Echeverría, J., Kressova, N., & García Castaño, F. J. (2011). ¿Construyendo interculturalidad?: análisis de las normas para “atender” en los asuntos relacionados con la lengua vehicular al “alumnado inmigrante” en la escuela. In F. J. García Castaño & N. Kressova (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía (16-18 de febrero)* (pp. 1769–1784). Granada: Instituto de Migraciones.

1. Algunos puntos de partida.....
2. Materiales analizados: breve descripción .....

3. Metalenguaje ue la normativa dedicada a la atención lingüística al	
alumnado extranjero .....	
3.1 Primer nivel de análisis. La otredad produce confusión.....	
3.2 Segundo nivel de análisis. Escenarios del desarrollo normativo .....	
3.2.1 Por quiénes.....	
3.2.2 En dónde.....	
3.2.3 Cómo se organiza.....	
4. Conclusiones .....	
Bibliografía.....	

**Texto 3.....**

Fernández Echeverría, J., & Castilla Segura, J. (2013). El desarrollo normativo de las ATAL. In F. J. García Castaño & N. Kressova (Eds.), *Diversidad cultural y migraciones* (pp. 217–235). Granada: Comares.

1. Las ATAL: pequeña historia de un programa y análisis de su proceso de	
construcción normativo .....	
1.1 La normativa de Almería .....	
1.2 Orden de 15 de enero de 2007 en Andalucía y las ATAL.....	
2. Conclusiones .....	
2.1 Flexibilidad-arbitrariedad .....	
2.2 Funcionamiento sin normas y construcción sobre el terreno.....	
2.3 Creación de un recurso administrativo y no tanto de una norma .....	
2.4 A manera de coda .....	
Bibliografía.....	

**Texto 4.....**

Fernández Echeverría, J., & García Castaño, F. J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas de escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 468–495.

1. Introducción .....	
2. Referencias básicas sobre las “aulas especiales” en España .....	
3. El proceder en esta investigación .....	
4. Una estructura organizada de las normas de las “aulas especiales”.....	
4.1 Identificación de "las aulas especiales".....	
4.2 Tipologías de las “aulas especiales” .....	
4.3 Organización administrativa de las “aulas especiales” .....	
4.4 El profesorado de las “aulas especiales” .....	
4.5 Organización interna de las “aulas especiales”.....	
4. ¿Aulas para la integración, aulas para la exclusión?.....	
Referencias bibliográficas .....	
Anexo. Normas analizadas.....	

# PRESENTACIÓN



**D**edico la presentación a explicar someramente cómo hemos producido los datos, a mostrar el andamiaje de cómo se ha construido el edificio y cómo nos hemos acercado al objeto de nuestro estudio. Intentaremos responder a los qué, cómo... se han ido construyendo la investigación. Pero simplemente mostramos algunas claves de la trastienda que ayudan a comprender mejor la factura de las investigaciones publicadas.

La presente tesis doctoral incluye cuatro artículos publicados en libros y revistas especializadas en el área del conocimiento de la legislación, de la educación y de lo social. Pero la variedad temática no debe desviar la atención de la principal cuestión que investigamos, que es la construcción de la diferencia en el sistema educativo organizada desde las normas que regulan la enseñanza del alumno de nacionalidad extranjera en el sistema educativo español. Ahora bien, tampoco la cuestión principal debe llevarnos a pensar en que los artículos de esta tesis pertenecen a una macro investigación de la que se desgajan partes, porque no corresponde con la realidad. Son investigaciones con diseño propio y con vida propia. Presento la tesis agrupando cuatro artículos o capítulos que han sido publicados independientemente cada uno de ellos en medios distintos – mantengo el formato de su publicación–. Al agruparlos y al tratar algunos temas

comunes puede llevarnos a pensar de que se trata de capítulos distintos de un todo, pero no es así. Cada uno pertenece a una investigación distinta, independiente una de otra, pero todas ellas sobre los mismos temas, sobre los mismos asuntos y siempre sobre el mismo objeto: la construcción de la diferencia... Bien es cierto que al presentarla en una tesis, *a posteriori*, podemos ver en ellas asuntos comunes y complementarios.

En la primera publicación que presentamos nos propusimos investigar la relación entre inmigración extranjera y educación en España, por ello abunda en ella la preocupación por conocer el estado de la cuestión; en la segunda analizamos la normativa existente que regula la enseñanza del alumnado de nacionalidad extranjera; en la tercera penetramos en un espacio más reducido, acotado en una comunidad autónoma, en donde se puede analizar al detalle la construcción de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL); en la cuarta, analizamos las variables significativas que regulan la educación de los extranjeros en las normas dictadas por las distintas comunidades autónomas.

Antes de nada creo conveniente advertir a los lectores de que esta presentación se está escribiendo después de haber sido publicados los artículos que conforman el grueso de esta tesis, y que podrán leer a continuación. Por tanto, la cronología se respetará cuando sea significativa para las investigaciones, pero adelantaré acontecimientos y pondré en alerta al lector ante determinados hechos que sucederán cuando lo estime conveniente.

Para realizar las publicaciones que presentamos en esta Tesis nos ha ocupado el tema de la lengua en la escuela para el colectivo de escolares de nacionalidad extranjera que desconoce la lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela. En realidad ese es el contexto de nuestro estudio, no el objeto de estudio de ninguno de ellos. La atención lingüística al colectivo de alumnos extranjeros desconocedores del

idioma empleado para impartir la docencia en los recintos escolares está regulado mediante normas legales. Las normas constituyen otro contexto de investigación en el que nosotros también nos situamos, y en la interacción de ambos contextos es donde estudiamos cómo se construye la diferencia,

El ámbito territorial de ambos contextos (atención lingüística y normativa) se circunscribe al territorio nacional español y de modo particular a las distintas comunidades autónomas. Pero si analizamos el objeto de estudio (fenómenos de construcción de la diferencia en el sistema educativo y cómo se han vertebrado en la normativa) para mostrar someramente el contexto de nuestras investigaciones lo podemos desarrollar despiezándolo en tres ámbitos:

### **ÁMBITO NORMAS**

Incorporamos a este estudio, y hacemos nuestras, las intenciones de Alegre Canosa cuando se propone:

... reflexionar sobre las virtudes y limitaciones de algunas de las principales políticas que en los últimos años han ido desarrollándose (---) con el objetivo (más o menos prioritario) de intervenir en la corrección de aquellas tensiones que de forma más evidente acompañan al proceso de escolarización del alumnado de nueva incorporación (Alegre, 2011: 536).

Nos ocuparán, por tanto hoy las reflexiones sobre las virtudes y las limitaciones de las políticas en las investigaciones sobre la materia publicadas por investigadores eminentes. A ellos hemos acudido. Compartimos con el autor la intención de extraer de los textos la reflexión experta sobre la normativa que relaciona escuela e inmigración. También compartimos con el autor el objetivo de intervenir en la corrección de las limitaciones encontradas en las políticas. Es éste una parte del vínculo que une con el concepto de utilidad, y que precisamente le da sentido.

... existen diferentes factores cuyo peso varía en cada una de las regiones, entre ellos destacan la composición de la oferta de centros, las políticas educativas en cada autonomía, o la composición del alumnado extranjero y la situación económica de sus familias (Pereda et al. 2008: 66).

Las políticas educativas de las autonomías son citadas como factores importantes que marcan diferencias. Habrá que tenerlo en cuenta y analizarlo.

### **Ámbito comunidades autónomas-estado español**

El traspaso de competencias en materia de educación del Estado central a las Comunidades autónomas se inicia en el año 1982 y finaliza en el año 2000. Coincidiendo con este periodo se inicia de manera sensible el llamado fenómeno de la inmigración en el territorio español. De esta manera unas comunidades pueden organizar desde su sistema educativo la atención al alumnado extranjero desde el inicio del fenómeno migratorio, mientras que otras, no. El hecho puede producir diferencias entre ellas que hemos de tener en cuenta.

### **Ámbito escolarización de población inmigrante extranjera**

La ley garantiza la escolarización de todos los alumnos en igualdad de condiciones. Sin embargo, con los niños que desconocen el idioma hablado en la escuela se produce una situación particular, ya que el sistema educativo no está preparado para comunicarse con esos niños, y para solventar la situación propone alternativas. Estas alternativas, como no puede ser de otra manera, conforman una serie de características propias que son las que nos ocupan: población migrante extranjera. Lo que en un principio surge como problema idiomático pronto al asunto se le detectan otras connotaciones distintas y tan importantes que derivan el foco de atención hacia el estudio del “otro”, y con él, de la diversidad, como la mejor manera de entender el fenómeno.



## **TIEMPO QUE RELATAN LAS NORMAS Y QUE RELATAN LOS TEXTOS**

El espacio temporal viene marcado por las características propias del fenómeno migratorio en España, por su breve historia y por suceder recientemente.

También es necesario recordar dos cuestiones que explican la inclusión en el *corpus* 1) la ratificación por parte del Estado español de determinados tratados internacionales y 2) la entrada de España en la UE. por lo que asume los acuerdos tomados en este organismo y los incorpora a la normativa propia. También queremos referirnos al vertiginoso suceder de acontecimientos en el territorio español, no sólo el motivado por el rápido incremento de niños extranjeros en las aulas, sino también por el movimiento social y político acaecido en el último cuarto de siglo, baste recordar como ejemplo la constitución de las Autonomías, los trasposos de competencias a los gobiernos autonómicos, entre ellos, la educación, que, en el esfuerzo de adaptarse a las circunstancias territoriales, se ven obligados a responder al fenómeno migratorio en la escuela mediante normas que lo regulan.

## **LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA**

Como podremos ver más adelante en nuestro trabajo –y no solo lo decimos nosotros– el aprendizaje de la lengua se convierte en el tema estrella de las acciones derivadas de las normas dictadas para regular la enseñanza para alumnos extranjeros, porque cuando el niño de nacionalidad extranjera llega a la escuela y desconoce el idioma que allí se habla no puede seguir las tareas de enseñanza-aprendizaje; la institución escolar<sup>1</sup> tampoco consigue transmitir su enseñanza. Hay un problema de comunicación. La

---

<sup>1</sup> Aunque en nuestras investigaciones no profundizamos en el papel que desempeñan las burocracias, sí remitimos a los trabajos de Díaz de Rada (2008) y Jociles Rubio y Franzé Mudanó (2008).

lengua inicial del niño pierde su función en el ámbito escolar, bien por no ser entendido, bien por la incapacidad de adaptarse al niño (recordemos que la ley obliga a escolarizar al niño y de este mandato se desprende –porque no lo dice– que la escuela ha de estar preparada para solventar cualquier situación e incorporar al niño en su función, en la razón de ser de la escuela) y se crea una situación de incomprensión por ambas partes (niño y escuela). El sistema escolar opta por enseñar el idioma de la escuela al niño por razones obvias y atosigantes: cuanto antes el niño entienda el idioma de la escuela, antes estará en condiciones de continuar e incorporarse al crecimiento cognoscitivo y social para que la escuela cumpla con su razón de ser. Pero nos tememos, y vemos, que el aprendizaje de la lengua en este primer nivel de comunicación no soluciona el verdadero problema de igualdad que la ley contempla, ya que el aprendizaje de una lengua –para comunicarse en igualdad a los alumnos autóctonos en contextos educativos– necesitaría muchos años. Corregir solo el principio –la comunicación mínima– no es suficiente y lógicamente tiene consecuencias, para muchos de esos niños, negativas y definitivas si les conducen al fracaso.

Digamos que lo expuesto en el párrafo anterior resume el asunto más grueso que nos ocupa, aunque quizás no sea el más importante si lo consideramos tomando como medida la eficacia. Entonces la importancia de los contextos en donde se desenvuelve el niño, sus relaciones sociales, las necesidades básicas (pobreza)... rondan también como factores que se deben tener en cuenta, porque a través de ellos, y no solamente de la lengua, se manifiesta nuestra ocupación principal, como dijimos anteriormente, **que es** de lo que estamos hablando en esta tesis: de la gestión de la diversidad y la construcción de la diferencia.

## EL OBJETO DE ESTUDIO: CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA

El mensaje central no es nítido, porque no se trata de perseguir un objeto, consiste en una búsqueda: la búsqueda de sentido, algo impreciso, incierto, de difícil concreción. Habrá quien piense que se trata de la normativa, y la normativa es un *corpus* de textos objetivables, claro. Pero, obviando divagaciones explicativas, la norma es el lugar donde miraremos, un contexto, y desde ahí extenderemos la mirada al sistema escolar en su conjunto, porque está implícito en los textos.

Nos interesa el sentido de la norma. Buscamos los significados ocultos o que se pueden descubrir en la triangulación de datos y situaciones, en la densidad descriptiva.

Vamos a analizar nuestro objeto de estudio desde el interior (lo que dice la misma normativa) y desde el exterior (lo que dicen de él los investigadores); a través del tiempo (cómo el proceso se ha ido desarrollando, qué novedades hay, en qué momento se producen); se va a mirar desde un punto de vista cercano, de algunos aspectos en detalle y desde la distancia que abarca el contexto completo; *pesarlo, medirlo, historiarlo describirlo, explicarlo.*

Tenemos claro que nuestro objeto de estudio es sobre lo que vamos a producir conocimiento. Consecuentemente vamos a aportar conocimiento sobre la construcción de la diferencia, sobre cómo la escuela produce orden social mientras construye la diferencia, es decir, cómo el sistema escolar produce orden utilizando como recurso la diferencia. Y ese objeto lo vamos a “observar” mirando en las normativas que se han desarrollado para atender en la escuela a la población de nacionalidad extranjera que es considerada como “escolares inmigrantes”. La elección del colectivo es fácil de adivinar: se trata del grupo que mejor representa en la actualidad todos los procesos de

construcción de alteridad, nos referimos al *inmigrante* como el mejor representante en nuestra sociedad de la otredad. Y en ese escenario de sujetos “otros” queremos observar cómo las normas para la escuela pueden estar contribuyendo a fortalecer esa dimensión de otredad en la que están situados por venir de la inmigración...

### ¿Qué es la diversidad?

Metodológicamente el “otro” (entendido como alumno inmigrante extranjero) no encaja muy bien en la manera de estudiar de la Antropología (determina un concepto universal), Si la Antropología estudiase lo que hay de común y que define a los humanos (el *antropos*)\_despreciando las diferencias (lo no común), para estudiar las diferencias habría que referirse a la Antropología cultural<sup>2</sup>, puesto que el concepto cultural permite subdividir el *antropos* en parcelas culturales. De esta manera el primero funcionaría como sustantivo (encerrando en sí la sustancia, la esencia, lo fundamental) y el segundo como adjetivo (expresaría alguna cualidad del sustantivo, pero no esencial, aunque sí fijaría los términos del sustantivo). El *antropos* sería el universal humano, mientras que la cultura, que es otro sustantivo, universal y humano, aquí funciona como adjetivo: expresa cualidades del *antropos*, y por consiguiente una de las particularidades del *antropos* sería construir “otros”, o bien el “otro”,<sup>3</sup> que representaría una de las cultura –ya sé que el razonamiento seguido para el análisis del nombre no es correcto, pero terminológicamente tiene su lógica—. La etnografía aún menos que la Antropología si

---

<sup>2</sup> Los nombres son las palabras que sirven para designar. Para entendernos, las maneras de nombrar corresponden al lenguaje, a los nombres, pero también se denomina desde las jergas profesionales, como sucede en este caso. Somos conscientes de la voluminosa literatura que los define.

<sup>3</sup> Conjunto de diferencias respecto al “uno” que no corresponden con una cultura que en la práctica se utilizan para marcar diferencia, distancia, entre ellas destacan unas diferencias más que otras como la nacionalidad: extranjero o la clase social: inmigrante pobre, aspecto... realmente opone al bien considerado frente al mal considerado, por tanto la definición depende de la consideración: nada preciso. Luego ni es universal ni es únicamente cultural.

nos atenemos al nombre (el estudio de las etnias, descripción de sus prácticas culturales) Pero nos puede ayudar en sentido contrario esta reflexión de Díaz de Rada: “En la etnografía como ciencia el otro ocupa un lugar primigenio, pues el prefijo etno (pueblo) en esta disciplina significa “<punto de vista nativo>, o punto de vista Emic (...) La etnografía se interrogó por las formas de conocimiento nativo de las sociedades estudiadas” (Díaz de Rada, 2005, 95) Luego la investigación etnográfica se ocupa de las formas de conocimiento del otro. La misma idea puede recogerse cuando estudiamos al alumnado extranjero (y para él hacemos normativas como si fueran un todo homogéneo que comparte amplia variedad de rasgos comunes: son los introducidos en ese conjunto denominado alumnado inmigrante). Ahora bien es necesario precisar que el alumnado inmigrante extranjero es muy, muy diverso entre sí, y a la vez muy similar al que no es el “otro”). El “otro” desde la distinción marcada por los términos inmigración y extranjero (ambos unidos en un mismo sentido, ya que sueltos, inmigración puede referirse también a los desplazados dentro de un mismo país) es tal la variedad de rasgos individuales y colectivos que acoge y tan poco homogéneas que nos lleva a pensar que hemos fabricado una identidad falsa, carente de sentido en educación (la ley garantiza la igualdad de derechos educativos para todos los alumnos sin distinción alguna) y carente de normativa internacional que lo apoye. Para conocer más claramente cómo se produce la creación del otro, entendido como alumno inmigrante extranjero, habría que darle la vuelta al punto de mira y desplazarlo hacia el nacional, pues alumnado inmigrante extranjero no es una categoría que para la escuela tenga implicaciones específicas relevantes respecto a los nacionales.

... estamos refiriéndonos a un conjunto cuyo único rasgo común es el de ser no españoles y tiende a reunir bajo una misma etiqueta a poblaciones con características sociales bastante diferenciadas. Si abusamos de este enfoque no hacemos más que contribuir a la construcción social (etnocéntrica) de una entelequia —el “colectivo inmigrante”— que no existe más que en la visión uniformadora de los autóctonos y de las instituciones estatales (Pereda et al. 2008, 63).

Las consecuencias de crear el “otro”: si creo la figura del inmigrante extranjero es porque le veo diferente y distante, y para convivir necesito limar la distancia y la diferencia, porque ignorarlo –que sería otra manera de proceder– no es factible, mejor insertarlo, que asimile nuestra manera de vivir... en fin, que se parezca a mí, que deje de ser “extranjero” extraño (y por supuesto, peligroso). Ahora bien, tampoco es conveniente que tenga los mismos derechos que yo, porque entonces pierdo mi estatus y tengo que compartirlo, es decir, quiero que se parezca a mí, pero sin que se iguale a mí. Esta tensión de fuerzas nos ocupa. Prosigamos

El “otro” toma cuerpo en el término *extranjero*, que la ley educativa no puede contemplar para marcar diferencias. Una vez reconocidos los derechos y deberes de los niños extranjeros, como sucede y confirman las normativas, el niño que viene de otro país, según la ley, en nada se debería distinguir, de manera que el concepto “extranjero” aplicado en el sistema educativo como referente que sirva para relacionar o modificar criterios escolares no es una categoría, en principio, que hay que tener en cuenta. La ley iguala, luego “extranjero” no es una categoría con sentido y significado relevante en el sistema educativo. Las categorías relevantes serían las derivadas del desfase que se produce cuando se comparan los diversos aspectos que pertenecen a las competencias del sistema educativo: usualmente se habla mucho de la lengua, de la cultura, de niveles de conocimientos que el sistema tiene atribuidos y asociados a diferentes edades de los niños... Entonces ¿Por qué se tiene en cuenta la categoría de extranjero? Veamos.

Las leyes de educación (ratificadas y nacionales) igualan en derechos a alumnos de nacionalidad extranjera y autóctonos. Sin embargo, los organismos oficiales encargados de organizar la educación han dictado normas específicas para un sector del alumnado que desconoce el idioma de la escuela y con el que no puede comunicarse. Este sector

de población lo componen personas extranjeras, aunque tampoco incluye en él a todos los extranjeros, sino solo a los que tiene problemas de comunicación en su nivel más básico. Esté expresa o tácita la palabra extranjero en la normativa, no cabe duda de que son normas que afectan a la población extranjera que reúna esas condiciones y tampoco cabe duda de que las normas no tratan sólo el asunto del lenguaje, y se hicieron efectivas implantando programas y dispositivos regulados por estas normas.

A lo largo de los años surgieron debates sobre cómo atender a la diversidad en las escuelas: si conviene diseñar programas y dispositivos atendiendo a la focalización o a la universalización<sup>4</sup>. Esta bipolaridad está patente en las políticas sobre la acogida y escolarización de los alumnos inmigrantes, y así se vienen planteando, no sólo en las distintas Comunidades Autónomas de España, sino en países con dilatada experiencia en recibir familias de inmigrantes. Se trata de elegir la manera más oportuna en el trato de la diversidad. Hubo quienes decían que en la práctica no es tan importante la modalidad en la atención, pues el verdadero sentido se encuentra en la interrogante “¿Cuáles son y cómo se evalúan las necesidades a las que se pretende hacer frente?” (Alegre y Subirats, 2007: 21). Pregunta que desborda en caudal al de las estrategias que plantean el binomio de modelos: si es preferible tratar la diversidad actuando con diseños que tiendan hacia la normalización y universalización o si es preferible actuar de manera específica o focalizada en el alumnado extranjero. La pregunta conduce a descubrir puntos débiles tanto en un modelo como en otro. Así las estrategias normalizadoras están limitadas por una serie de dificultades propias del proceso de escolarización del alumnado recién llegado. Entre ellas, hay tres variables propias de este

---

<sup>4</sup> Organizar las actuaciones diseñadas para el trato a la diversidad, bien dirigidas específicamente al alumnado inmigrante o bien normalizadas en actuaciones generales, universalizadas. Se plantean de manera excluyente: o una u otra ¿por qué no el café con leche?

colectivo y que no comparte con otros colectivos: “el conocimiento de la lengua autóctona, la edad de llegada e inicio de la escolarización en el país receptor y la trayectoria y el nivel educativo previo a la incorporación al sistema educativo del país receptor” (Alegre y Subirats, 2007: 21). Otras variables son compartidas con otros colectivos, como sucede con las relacionadas con las condiciones sociales y familiares del alumnado, por ejemplo: el estatus socioeconómico o el nivel de instrucción de los padres. También es de considerar cuando en los sistemas educativos, o alguna de las partes que lo conforman, omiten la atención educativa específica a estos niños; montan sus excusas diciendo que ya se atienden las necesidades del alumnado extranjero inmigrante mediante las acciones generales dirigidas al alumnado en situación social desfavorecida.

De la mano de Alegre y Subirats que inician el debate vamos a transitar a continuación por un puñado de conceptos e ideas que creemos oportuno traer a este escrito. Ellos nos comunican que existe un peligro al diluir las necesidades educativas particulares de los alumnos inmigrantes en la normalización, en las bondades de las políticas normalizadoras, es decir, “en el saco o continente de las necesidades generales del alumnado en situación social desfavorecida (por las que) omiten cualquier esfuerzo de atención específica a lo largo de la acogida y escolarización del alumnado recién llegado de origen extranjero”. Se apoyan en Miguel A. Essomba para hablar de la equidad en educación, concretamente en los diferentes niveles que alberga la noción de equidad educativa: “Igualdad en el derecho a la educación; igualdad en el acceso a la escolarización; igualdad durante el proceso de escolarización; igualdad en los procesos de acreditación y transición” (Alegre y Subirats, 2007: 23). Si no se tienen en cuenta este tipo de medidas particulares, las medidas generales pueden generar desigualdades.



Basándose en el trabajo de Essomba, Alegre y Subirats dicen:

Llevar al extremo tratamientos institucionales y curriculares basados en una sostenida *segregación de la especialidad*, incluso desde una perspectiva compensatoria, visualiza y estigmatiza a los grupos de alumnos que allí se atienden reificando la asociación entre déficit y diferencia cultural, al tiempo que impide el contacto de este alumnado con las dinámicas sociales y escolares ‘normalizadas’ en que se juegan de manera significativa las posibilidades de los procesos de integración (Alegre y Subirat, 2007: 25).

Estas soluciones obedecen a

... motivaciones tanto *instrumentales* como *expresivas*. Instrumentales desde el momento en que se demuestra más efectivo el favorecer las competencias lingüísticas del alumnado inmigrante promoviendo el uso cotidiano del francés con compañeros de clase autóctonos. Expresivas en tanto que se trata de soluciones que encajan con los valores de fondo de una política más amplia de adopción y extensión de una educación intercultural que facilite procesos de igualación de oportunidades y de integración ciudadana (Alegre y Subirat, 2007: 26).

Hablando sobre qué modelos son más deseables hacen referencia al capítulo de este mismo libro escrito por García Castaño *et al* (2007) cuando plantean la crítica a la asociación que se ha dado entre inmigración e interculturalidad, ya que el fruto de esta asociación es la problematización de la presencia en la escuela del alumnado extranjero. Además, este problema sirve para enmascarar otro más de fondo: el que la escuela reconozca y gestione la diversidad cultural. Porque como decíamos en García Castaño *et al*. los problemas que se adjudican a la escuela por la llegada de alumnos de nacionalidad extranjera no son nuevos; por tanto no se deben centrar únicamente en estos nuevos escolares. Igualmente el tema de la acogida adolece de reciprocidad, y, tal y como está montado, sirve para construir distancia y para ser vistos los niños extranjeros como el otro –con todos los principios de la alteridad–. Miguel A. Alegre y Joan Subirats no están totalmente de acuerdo con esta idea de acogida, ellos prefieren ser prácticos, por eso retoman las tres variables propias de este colectivo mencionadas más arriba para apoyar las estrategias compensatorias que se imparten, sobre todo, en las aulas de

acogida. Éstas con carácter transitorio, abiertas a que los niños participen progresivamente más en las materias comunes, flexibles en cuanto al número de alumnos y destinadas al aprendizaje intensivo de la lengua de la escuela y de los conocimientos instrumentales básicos.

En cuanto a las lenguas se refiere las investigaciones que analizan los distintos sistemas de acogida y escolarización coinciden en concluir que el sistema otorga la máxima prioridad al aprendizaje intensivo de la lengua vehicular de la escuela. Esta, precisamente, es la idea que ha motivado las primeras políticas educativas para la integración socioeducativa del alumnado inmigrante. Así, los gobiernos legislan para integrar a los inmigrantes. Consiste esta integración en conseguir que los inmigrantes participen plenamente de la vida normalizada de la sociedad receptora y en que se sientan pertenecientes a esa sociedad. Conseguir tal grado de integración requiere de todo un proceso de pasos o escalones por los que hay que transitar. El ejemplo puede extraerse de Quebec que ordena las políticas en materia de integración en tres fases o requisitos por los que hay que pasar, y en el siguiente orden:

... integración lingüística como requisito de la integración académica, y todo ello como condición necesaria para una integración social exitosa (Alegre y Subirats, 2007: 21).

El debate sobre la integración lingüística gira en torno a los modelos que se usan en la escuela para introducir al niño mediante la enseñanza de la lengua en la sociedad de acogida (integracionista, asimilacionista y segregador). Se puede resumir el debate diciendo que depende de múltiples factores: la atención más o menos segregada hacia el niño; la orientación pedagógica etnocéntrica, multiculturalista, interculturalista; la formación del profesorado etc. Y sobre todo de la posición tomada, que es desde donde

se impregnan de significado los factores mencionados: posicionamiento integracionista, o asimilacionista, diferencialista o segregador.

El debate sobre la integración académica va un paso más allá de la inmersión lingüística, aunque ésta pueda ir incluida en la integración académica. De modo que la integración académica se extiende y funde en la denominada educación intercultural.

El concepto de educación intercultural suelen apoyarlo en otro concepto: la identidad, y más concretamente en cómo se forman las identidades, es decir, recurren a una de las raíces de las que se alimenta el árbol. Encuentran la idea motriz del argumento en Canclini cuando dice:

Las identidades no son previas a la integración, sino que se constituyen a lo largo de un proceso de integración que es, a su vez, un incesante entrelazamiento de perfiles. Esto no genera un mosaico de esencias, sino más bien una red de flujos en constante redefinición y nunca definitivamente clausurado.

### **ALGUNAS POSICIONES PERSONALES ANTES DE COMENZAR**

Hemos puesto nuestra atención en un “problema menor” dentro de la educación. Nuestro tema de estudio no es uno de los grandes temas que preocupan en el mundo de la educación, como pueden ser los dedicados a la Organización escolar, a la Metodología... casi con mayúsculas. Tocamos los suburbios de la educación, la periferia, un lugar de nuevos asentamientos, y éstos, poco estables. Sirva como anécdota personal que, cuando hemos visitado al final de un curso algunos institutos, hemos encontrado a algunos profesores que desconocían la existencia del ATAL (Aulas

Temporales de Adaptación Lingüística) en su instituto<sup>5</sup>, luego no es un tema candente ni siquiera en los colegios. El tamaño, la importancia, la consideración... no es condición que desde un principio forme parte de nuestros objetivos, ni la función del profesional, ni como se implanta la ley... Temas que no forman parte de nuestras prioridades, pero han ido surgiendo de tal manera que toman importancia porque reflejan como en un espejo las grandes cuestiones planteadas en la “educación grande”. Es a posteriori cuando nos hemos dado cuenta de que en el “problema menor” se detectan mejor las virtudes y los síntomas de la enfermedad de los “asuntos mayores”, tal vez porque todo se produce a un tamaño más proporcionado de observar, también más cómodo para aplicar la holística.

Justamente por pensar que se trata de un “tema menor” este que estudiamos, no podemos dejar de mencionar lo que de este “tema menor” nos parece relevante e importante.

La ley relacionada con la educación de los niños inmigrantes aparece en muchos estudios, luego como temática amplia no es nueva en este país. En estos estudios normalmente se hace referencia a ella y a su aplicación o bien comentarios a la ley, pero sobre la diversidad en la misma factura de la ley no conocíamos ningún estudio realizado en España cuando iniciamos el nuestro. Existían apartados dentro de artículos, capítulos de libros e incluso monográficos en donde se analizan la ley sectorizada: el derecho a la educación, medidas sobre el apoyo escolar a inmigrantes... o en donde se explica al

---

<sup>5</sup> La ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. en su art. 3 expone: “Cada una de las actuaciones a desarrollar con el alumnado inmigrante corresponde a la totalidad del profesorado del centro”.

detalle tal o cual norma. Sobre todo como comentarios o para mostrar el estado de la cuestión.

Nos acercamos al campo de la ley con una mirada nueva, distinta; desde un punto de vista diferente al empleado habitualmente para acercarse a estudiar la norma y el sistema escolar. Es un atrevimiento –cuando iniciamos la investigación nadie trabajaba esta perspectiva de la ley–. Sabemos, y lo decimos, que nos acercamos manchados con maneras de entender la educación propia –no convencionales– con tendencia social. Se puede objetar que esta mirada se centra –como decíamos más arriba– en un problema menor al que la investigación había dejado de lado porque consideraba que la atención se ha de poner en asuntos “importantes” los considerados que afectan directamente en el problema. Digamos que en términos de sastre, nosotros nos dedicamos a las hechuras del vestido que cubre el cuerpo e imprime carácter y ellos directamente a la desnudez. Pero no es cierto ese pensamiento, al fin y a la postre llega a conclusiones similares. La metodología es quien ayuda: buscando la densidad etnográfica en la norma según la expresan los textos, ayudándonos de la lingüística para buscar sentido –la semiótica del objeto– mediante el acto semiótico: el objeto (nombre) constituido como entidad semiótica y comparando significantes

Existe otro camino para acercarse al estudio de la normativa dedicada a la educación. ¿Es correcto el nuestro? ¿Es correcto el punto de vista que hemos tomado? ¿No serán equivalentes las distintas maneras de acercarse al conocimientos de los significados? Y, por tanto, dos maneras de acercarse a la misma realidad.

En el fondo nuestra tesis trata sobre una nueva manera de ver la normativa y su relación con el sistema escolar. Me apoyo en Dawkins:

Pienso ahora que esta metáfora fue demasiado cautelosa. Más que proponer una nueva teoría o descubrir un nuevo hecho, con frecuencia la contribución más importante que puede hacer un científico es descubrir una nueva manera de ver las antiguas teorías y hechos. El modelo del cubo de Necker es erróneo debido a que sugiere que las dos maneras de verlo son igual de buenas. Efectivamente, la metáfora es parcialmente cierta: “los puntos de vista”, a diferencia de las teorías, no se pueden juzgar mediante experimentos; no podemos recurrir a nuestros criterios familiares de verificación y refutación. Sin embargo, un cambio del punto de vista, en el mejor de los casos, puede lograr algo más elevado que una teoría. Puede conducir a un clima general de pensamiento, en el cual nacen teorías excitantes y comprobables, y se ponen al descubierto hechos no imaginados. La metáfora del cubo de Necker ignora esto por completo. Percibe la idea de un cambio del punto de vista pero falla al hacer justicia a su valor. No estamos hablando de un salto a un punto de vista equivalente sino, en casos extremos, de una transfiguración.

Me apresuraré a afirmar que no incluyo mi modesta contribución en ninguna de estas categorías. Sin embargo, por este tipo de razón prefiero no establecer una separación clara entre la ciencia y su “divulgación”. Exponer ideas que previamente sólo han aparecido en la literatura especializada es un arte difícil. Requiere nuevos giros penetrantes del lenguaje y metáforas reveladoras. Si se impulsa la novedad del lenguaje y la metáfora suficientemente lejos, se puede acabar creando una nueva forma de ver las cosas. Y una nueva forma de ver las cosas, como acabo de argumentar, puede por derecho propio hacer una contribución original a la ciencia. El propio Einstein no estuvo considerado como un divulgador y yo he sospechado con frecuencia que sus vivas metáforas hacen más que ayudarnos al resto de nosotros. ¿No alimentarían también su genio creativo? Dawkins, p.XII, R. El Gen egoísta)

Anteriormente hablamos de eficacia, un término muy usado en la Antropología clásica, y para nosotros conflictivo y contradictorio. El conflicto y la contradicción van de la mano en este caso, como si estuviesen de acuerdo a la hora de actuar. Una parte del conflicto está en la persona que investiga: soterrado en su cultura y actuando desde ella, incluso manejando los hilos que mueven la otra parte del conflicto en donde se procura conscientemente mantener y emplear el conocimiento científico como garantía de tratar el asunto que nos ocupa alejado del subjetivismo y de la pasión personal y también de presiones —que nunca las hubo— originadas por las subvenciones o los proyectos. Nuestra investigación no nace guiada para cumplir con conceptos de la teoría antropológica como el de utilidad, ni siquiera ante un tema candente, ni para caer en

falta en la denominada Antropología aplicada (Foster, 1974)<sup>6</sup> -pensada para resolver problemas prácticos-, ni siquiera cuando nuestras investigaciones están vinculadas a Proyectos de investigación subvencionados para realizar estudios específicos. Nace exclusivamente para incrementar el conocimiento, sin fines prácticos previos<sup>7</sup>. Validamos lo dicho apoyándonos en el funcionalismo –tendencia más moderna que el utilitarismo antropológico– al comprobar que “funciona” cuando se aplica a las normas encargadas de regular las “aulas especiales” y la educación de los alumnos de nacionalidad extranjera:

El supuesto general de cualquier forma de funcionalismo es que los observables que arroja la experiencia empírica son explicables por las *funciones* que cumplen, es decir, por los *efectos* que producen. Cualquier funcionalismo se enfrenta pues a dos problemas: el de la teleología de sus explicaciones, y el de la posición que ocupa el concepto de causa en ellas. Teleología quiere decir que un hecho se explica, no por sus condiciones antecedentes, sino por sus consecuencias. Pero si las causas de un fenómeno se encuentran en las consecuencias de ese fenómeno necesitamos aclarar en qué sentidos afirmamos que las consecuencias pueden ser tenidas como causas. (Díaz de Rada, 2005: 95).

López (2015) que ha puesto orden en el concepto, vinculándolo al de Antropología aplicada, nos recuerda que

... el debate no ha concluido. Desde varias posiciones se aduce que la principal “utilidad” o “función” de la antropología es el ejercicio de la crítica (Velasco y Díaz de Rada, 1997; Anta, 2007; González Alcantud, 2008), un “producto” incómodo, tanto en el ámbito de la Administración Pública como en el de la empresa privada (López López, 2015: 70)

Hasta aquí ha quedado clara cuál ha sido nuestra posición en los trabajos que presentamos como compendio y que ya han sido publicados. Sin embargo, el debate no ha concluido para nosotros. Se plantean otras inquietudes: ¿Por qué sólo voy a ser

---

<sup>6</sup> Toda la Antropología es susceptible de ser aplicada

<sup>7</sup> Sobre todo en la investigación que presentamos como textos 2 y 4

crítico y no útil? o ¿Por qué la crítica no es útil? En las conclusiones nos atrevemos a dar algunas respuestas a estas preguntas.

Durante el proceso de investigación, y sobre todo posteriormente, nos hemos ido percatando de que “la manera de plantear un problema condiciona su solución<sup>8</sup>”. El éxito del problema, en una parte importante, dependerá de la manera de plantearlo correctamente. Nuestra aportación utilitaria podría ir por ahí: Supongamos que la escolaridad de los niños extranjeros se ha planteado a veces de manera poco acertada por ignorancia, inercia, impotencia, intereses, maldad o para atemperar situaciones cuasiconflictivas. Lo explicaré: ignorancia se produce cuando no se le hace caso a los auténticos expertos<sup>9</sup> que operan con investigaciones profundas, que son quienes iluminan<sup>10</sup>. Significa no saber detectar quién sabe del asunto y quién sólo es un advenedizo o un aprendiz<sup>11</sup> (nos estamos refiriendo a sus investigaciones, no a las personas). Hay ignorancia cuando no se quiere ver el problema en su conjunto. La inercia emerge cuando se deja llevar el asunto o se le encarrila por lo ya establecido, por otros modelos que ya están funcionando, aunque el problema sea distinto y aunque no

---

<sup>8</sup> Dicho muy usado, pero con autoría dudosa

<sup>9</sup> Y son pocos los expertos que han planteado el asunto de la educación Compensatoria desde la relación entre las propiedades de la Educación Compensatoria y Educación de alumnos extranjeros; si las causas de la Educación Compensatoria, cómo organizarla, recursos, concepto...

<sup>10</sup> En el sentido metafórico de la palabra: dar luz, alumbrar para ver el camino.

<sup>11</sup> Una de las preguntas que me hago una y otra vez mientras leo y trabajo los textos de los investigadores que forman el corpus del estudio que nos ocupa es la siguiente: ¿Dónde está la crítica en el artículo o capítulo? Porque fácilmente podemos pensar que los autores se han dedicado a contar la ley, a despiezarla y difundir la colección de fragmentos que les conviene para su propósito. La utilidad es una pieza importante del análisis antropológico. Claro que hay crítica cuando se eligen los conceptos objetos de estudio. Claro que hay crítica en la manera de entresacarlos de las leyes, de ordenarlos y de exponerlos. Claro que hay crítica y sobre todo utilidad cuando se publica determinada información a su tiempo: bien porque el debate social requiera en ese momento dar respuesta a..., bien para difundir (como pudo ser la incidencia continua en el recuerdo al derecho a la educación de todos los niños –también los extranjeros– cuando hizo falta recordarlo, o bien para provocar reflexión en los sectores implicados: profesorado, políticos... Pero es muy complejo descifrar los entresijos rigurosos de la investigación. Damos por supuesto que la investigación se ajusta a los cánones y por ello los usamos y les damos valor, aunque nos quede la duda de su autenticidad rigurosa y, sin embargo, formamos parte del proceso autenticador.



se haya evaluado a conciencia la validez de dicho modelo, ni, por supuesto, la previsión: disponer lo conveniente para atender a necesidades previsibles. Hay impotencia cuando se pone sobre la mesa el problema y las herramientas que hay para solucionarlo: profesorado, sindicatos, espacios físicos... y de antemano está claro que la misma norma no puede manejar el problema sin hacer antes una revolución, porque no es fácil que el profesorado se adapte a una norma, ni que los sindicatos cedan en las prebendas ganadas por los educadores. En vez de adaptar, probablemente, se necesitaría crear, como dicen algunos, equipos nuevos: seleccionar a los mejores, a los mejor capacitados para resolver los problemas planteados, eso sí, con su premio correspondiente. Los intereses priman cuando administraciones pretenden reducir gastos y dejan la educación mal atendida. Finalmente, hay maldad cuando se quiere segregarse al débil para preservar prebendas o cuando se impide que el débil acceda a la normalidad (se ha producido en colegios concertados y en públicos donde preferían la comodidad del prestigio a la calidad ganada a pulso en todas las situaciones: adversas y favorables, o por quitarse un problema de encima). Surge cuando se quiere salir al paso de situaciones cuasiconflictivas en las aulas donde el tutor no sabe qué hacer con los alumnos de nacionalidad extranjera y se ve presionado por el número creciente de estudiantes o por los padres autóctonos que cuestionan el avance de sus hijos. A veces el sentido común actúa como consejero, pero con el conocimiento de la situación real y de buena parte de la problemática: un sentido común vencido por las circunstancias. Inmediatamente observamos que hay una mezcla de problemas técnicos y políticos, y en el *totum revolutum* no hay responsables ni se vislumbran soluciones porque sólo hay maraña de causas y efectos por doquier. A la postre se vislumbra un problema político: ¿tiene arreglo esta coyuntura? Evidentemente, no hay nada que hacer con el pasado, pero el futuro puede ser otro. Debemos hacer una revisión crítica del pasado y, para empezar,

aplicar el dicho atribuido a Einstein: "Si quieres que sucedan cosas distintas, deja de hacer siempre lo mismo".

## **ALGO DE HISTORIA PERSONAL PARA ENTENDER Y UBICAR ESTA TESIS DOCTORAL**

En el año 2002 me incorporo al Grupo de Investigación: Laboratorio de Estudios Interculturales (SEJ123) de la Universidad de Granada. Un grupo de investigación creado al amparo del Plan Andaluz de Investigación en la década de los noventa del pasado siglo y que desde entonces se ha distinguido en toda España por sus continuas investigaciones en el campo de los estudios migraciones, en general, y de los estudios sobre diversidad cultural, multiculturalismo e interculturalismo, en particular. Pero yo tenía ya una historia personal...

Vengo de la enseñanza con niños pequeños. En el tiempo que dediqué a la educación he ido probando criterios y metodologías didácticas que sometía a la reflexión. descubro una metodología apasionante y que funciona en la medida que la voy probando: trabajar las facultades de la persona como asunto primordial y no como producto de los aprendizajes; siendo conscientes de que lo que se entrena se desarrolla; una educación personalizada y con metodología investigadora desarrollada en proyectos que la vinculan con los intereses del educando. Quiero transmitir con ello que tengo criterios educativos propios y que mantengo la pasión por la educación, de ahí viene el sustrato educativo de la tesis y de ahí que mis preguntas nazcan en ese sustrato y de él se alimenten.

En educación Vygotsky, G. Bruner, Freinet, Pestalozzi, Giner de los Ríos, Ferrer y Guardia, Tolstoi... y algunos compañeros maestros, con ellos he ido construyendo mi ideario educativo que está ahí, presente en este trabajo. Claro que he leído a E. Lledó y

he escuchado a Juan Mata y a Rafael Escalante; en otro nivel debería mencionar el seguimiento que he realizado a lo largo de los años a los movimientos de renovación pedagógica y a revistas especializadas. Tiendo hacia una educación que use como metodología los principios de la investigación científica: la crítica, la argumentación... y enfocada hacia las facultades humanas (memoria, lenguaje...).

Pero no todo es mi visión de la educación, vinculada a mi trabajo profesional pasado en el mundo de la escuela infantil... También tengo mis posiciones ideológicas que se vinculan mucho a una forma de entender la justicia social. Ciertamente tiendo a practicar la empatía con el débil, ahí me posiciono, pero con los dos conceptos anteriores. Los principios de la ciencia ponen razón y quitan pasión, pues contribuyen a distanciarse para mirar, y la primera ayuda a conocer el oficio y sus posibilidades. Mencionar esta postura aquí parece una acción frívola, que nada tiene que ver con la investigación, pero, aunque sólo sirva para intuir su importancia, recuerdo las posiciones teóricas defendidas por etnógrafos en la toma de partido, de posición, a favor de las gentes en donde realizan sus estudios.

Y con estos dos grandes argumentos puede ahora entenderse algo más el desarrollo de mi trabajo en el mencionado Laboratorio de Estudios Interculturales. En el año 2014 la administración andaluza nos encarga la evaluación del Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes fruto de la larga experiencia que el Grupo de Investigación tenía en este ámbito<sup>12</sup>. La colaboración en dicho contrato es el que nos dará la oportunidad de comenzar un trabajo que se concreta un tiempo después.

---

<sup>12</sup> Los primeros estudios del LdEI en materia de educación y migraciones se sitúan a comienzos de la década de los noventa del siglo pasado. Desde entonces hasta la fecha la dedicación ha sido monográfica.  
(continuación de la nota al pie)

En el año 2006 inicio el trabajo sobre la legislación que regula las “aulas especiales” para alumnos extranjeros. Entonces tenía cincuenta y un años. Llevaba tres años y medio trabajando para el Laboratorio de Estudios Interculturales adscrito a un proyecto, pero en realidad involucrado en un puñado a la vez, haciendo de todo. De todo es de todo: administración, relaciones con los organismos de la Universidad, solucionando las tareas vinculadas con los proyectos y otras cosas; además aquellos proyectos tenían encargos de organizar y realizar labores didácticas: Cursos, expertos, máster... en los que participé activamente.

Pero fue ese primer contrato y la experiencia acumulada en las visitas a las ATAL realizando trabajo de campo, cuando palpé la realidad desde una perspectiva distinta al enseñante, pero con la experiencia de quien lo fue. Y, por supuesto, mis conversaciones informales con profesores, muchos de ellos amigos, me abrieron un mundo que conocía desde dentro, pero no la perspectiva que ahora se me ofrecía. En especial, se abrió ante mí un mundo que conocía pero que no había practicado: la investigación etnográfica<sup>13</sup>.

Pero en este punto es necesario que deje claro mi particular forma de actuar en este mundo de la investigación científica. He ejercido mi libertad para elegir tanto el tema

---

Buena parte de lo realizado se puede seguir en la Web del Grupo de Investigación: <http://ldei.ugr.es>, pero siguiendo la producción bibliográfica de su Investigador Principal (F. Javier García Castaño) puede obtenerse demostración de este que decimos de larga dedicación a estas temáticas antes de la obtención de este importante contrato.

<sup>13</sup> Nuestra investigación se enmarca en el ámbito de las llamadas etnografías enciclopédicas, si la clasificamos desde una perspectiva clásica, es decir, dentro de la tradición etnográfica. La etnografía enciclopédica acoge en su regazo a las investigaciones dedicadas a coleccionar objetos, palabras, rasgos, fotografías... y con ellos se consiguen organizar *corpus* bastantes completos sobre el tema de la investigación.

En nuestro caso, la investigación comparte este marco puesto que coleccionamos dos bloques de información distintos: las normativas, por un lado, aunque el bloque se subdivide en tres grupos: internacionales, producidas en la Unión Europea, nacionales y autonómicas. Por otro lado, coleccionamos un *corpus* de textos publicados en revistas especializadas y en libros cuyo principal objeto de estudio son las normas que contemplan la relación escuela o educación y los niños que identificamos como inmigrantes.

como la perspectiva desde la que enfocarlo. El tono con el que he tratado: ironía o desenfado, puede que a veces toque los aledaños de lo correcto para un estudio de ésta índole, pero en el momento de escribirlo fui consciente del desliz. No obstante opté por usarlos porque no alteraban el contenido de fondo. Quería romper lo plano, los usé como recurso literario para romper la monotonía en el discurso y acercar los textos al lector con afán de provocar la atención. Y todo ello se traslada, muy especialmente a mi estilo de redacción de las notas de investigación.

Alguna vez he sufrido críticas de correctores cuando tiendo a escribir empleando frases cortas. Lo suelo hacer conscientemente para que sea el lector quien participe uniendo las ideas expresadas. Por esta razón y sobre todo porque entran dudas de si lo que uno quiere decir es comprendido me doblego en el barroquismo de las frases largas y plagadas de subordinadas que conducen de la mano al lector por vericuetos sin fin, pero no rechista porque parece que todo está ahí.

## **DE LA ETNOGRAFÍA, DE LA INVESTIGACIÓN Y DE SUS DIVULGACIÓN**

Nos ha preocupado la holística de nuestras investigaciones, sobre todo mantener el equilibrio entre el enfoque, la focalización de las investigaciones y el contexto, aunque a veces cuesta esfuerzo apreciarlos en los escritos ya que los formatos de los medios donde se publican obliga a recortar la información, y solemos optar por la relacionada con los contextos. Nos ha ocupado describir cómo se han vertebrado en la normativa la construcción de la diferencia en el sistema educativo, y no, cómo se podría haber hecho. La comparación de datos, la mayoría de las veces empleada para verificar las diferencias entre la distinta normativa (de las comunidades autónomas), enfrentando la normativa y la práctica: si los datos de la normativa coinciden o cómo se reflejan en la práctica con lo

que se dice y lo que se hace. En un principio pensamos que tanto la triangulación como la comparación serían las piezas esenciales para trabajar los datos con rigurosidad –se ha utilizado sobre todo cuando la información eran o las habíamos convertido en cifras, también en el contraste entre comunidades autónomas-; sin embargo fue la reflexión mientras escribíamos en el día a día lo que nos decantó por indagar sistemáticamente en la propia relación del asunto descrito, de manera que la densidad de la descripción fue la pieza esencial para la investigación. y... de la disciplina lingüística: el signo, la función metalingüística del lenguaje, análisis de textos, la densidad léxica. De la teoría del análisis crítico del discurso, la manera que el discurso usa en el establecimiento del poder imperante.

En el interior de la metodología etnográfica nos interesamos en explorar la analítica empleada por etnolingüistas y antropólogos cognitivos.

Con estos condicionantes comenzamos a indagar en la producción normativa que vinculaba en España el fenómeno de las migraciones y la institución escolar y nos apareció con cierta rapidez la institucionalización de unos dispositivos, a manera de aulas, que se estaban extendiendo por todo el Estado español para atender el aprendizaje de la lengua vehicular de los niños y niñas “recién llegados” –a los que se les identificaba como inmigrantes–. Entonces diseñamos una estrategia para conseguir la normativa expedida por toda la Administración: Estatal, autonómica y provincial. Así nos dirigimos mediante carta y contacto telefónico a las autoridades educativas autonómicas; hubo respuesta, pero incompleta, por eso continuamos buscando en Internet en Web de procedencia variada, ya que a las oficiales autonómicas les faltaba bastante información, sirva como ejemplo las Web de las asociaciones de inspectores en donde encontramos bastante información ya seleccionada. Con el tiempo las Web han

ido mejorando, las hemos consultado una y otra vez, y visitamos la información de los boletines oficiales.

Entre tanto el intercambio con numerosos investigadores del Estado español con interés por temáticas próximas y similares supuso un acercamiento más crítico al fenómeno y, sobre todo, un aumento en la cantidad y calidad de la información disponible.

Pero también, fruto de las diferentes investigaciones en las que hemos participado, hemos tenido ocasión de acercarnos a los centros educativos y, muy especialmente al profesorado de dichos centros. Estos encuentros con los profesores me han proporcionado una información valiosísima para conocer cómo piensan y el conocimiento de porqué sus prácticas son esas y están diseñadas de tal modo. De manera especial recuerdo los seminarios, pues las cuestiones que se ponían sobre la mesa para discutir y las diversas maneras de resolverlas me proporcionó mucha información y conocimiento.

También entre mis labores múltiples he revisado el trabajo de campo (entrevistas, grabaciones de sonido y vídeo...) realizado para completar informes de proyectos encargados al Laboratorio de Estudios Interculturales. Información valiosísima y completada con comentarios de quienes los investigadores que los habían realizado (en reuniones formales e informales).

Pero todo lo que aquí presento ha sido posible gracias a los diferentes proyectos de investigación en lo que me he visto involucrado desde que me incorporé al Laboratorio de Estudios Interculturales. Es por ello que es necesario que resalte con algo de detalle

cada uno de ellos y cómo de los mismos nacieron diferentes producciones de análisis que se convirtieron en publicaciones y que componen el corpus de esta tesis

Las investigaciones que presentamos en esta tesis fueron programadas y se desarrollaron al interior de varios proyectos de investigación I+D+i y de un primer contrato de evaluación. Cada uno de estos proyectos fueron los siguientes:

- Evaluación de las actuaciones de atención educativa del alumnado inmigrante en Andalucía.
- Multiculturalidad e integración de población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas.
- Integración de escolares denominados “inmigrantes”: relaciones entre el éxito-fracaso escolar y las relaciones familia-escuela.
- Éxitos y fracasos escolares. Trayectorias socioculturales de inmigrantes extranjeros y escolares autóctonos en el sistema educativo andaluz.
- Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de sus profesorado y de sus alumnado.

No hubiese existido esta tesis si antes no le hubiese precedido el trabajo de otro proyecto en el que fue necesario trabajar con la bibliografía de quienes escribieron sobre normas y educación, por eso nuestra bibliografía recoge estas publicaciones que tan útiles nos fueron desde el principio. Por tanto, muy importantes, no solo como lugar de nacimiento, sino porque allí ya se construyeron una base de conocimientos que hemos seguido utilizando. Quiero recordar como hito de esa fase inicial al proyecto: *Evaluación de las actuaciones de atención educativa del alumnado inmigrante en Andalucía*. (Expediente: N.º 03/04. Código: 2084. Contrato Art. 11/45 LRU-68/83 LOU). En esa fase originaria se



inició el *corpus* normativo del conjunto de normas legales emitidas por la Administración sobre las que realizamos buena parte de nuestras investigaciones; también se inició una colección de publicaciones científicas que versan sobre la temática ANI; analizamos la terminología; elaboramos un listado de variables para aplicar en investigaciones ANI tras un profundo análisis y meticulosa definición de conceptos; analizamos multitud de entrevistas; realizamos observación participante en muchos centros educativos de Andalucía y manteníamos contacto informativo con investigadores de otras comunidades autónomas y con las Administraciones. Así pues cuando iniciamos las investigaciones ya poseíamos conocimiento del campo y de las circunstancias en donde se desarrollan las actividades para las que se legisla. Esta misma actividad se mantuvo durante la ejecución de los proyectos originarios de nuestras investigaciones.

En el proyecto *Multiculturalidad e integración de población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas* (Ref. P06-HUM-02380) queríamos entender las relaciones y comportamientos del alumnado inmigrante extranjero en la institución escolar. Entendemos que para llegar a tal fin hemos de estudiar los contextos y analizar los discursos, las voces de toda la comunidad educativa: profesores, responsables técnicos educativos, madres y padres autóctonos y extranjeros, inspectores educativos, directores de los centros, alumnado de diversa procedencia y responsables de ONG vinculadas a la población inmigrante extranjera. Nos centramos en los centros educativos de tres provincias andaluzas donde es significativa la diversidad cultural: Almería, Málaga y Granada. En esos contextos estudiamos: la distribución y concentración de la población escolar extranjera en la etapa de secundaria obligatoria dentro del sistema educativo andaluz; los procesos de acogida de la población inmigrante extranjera; el análisis de determinados aspectos de la vida cotidiana en escuelas con alto porcentaje de escolares inmigrantes extranjeros y el

estudio de las relaciones familia-escuela en su conjunto y en especial en contextos de poblaciones inmigrantes extranjeras.

Encuadrado en este proyecto escribimos un texto que ha sido publicado como capítulo en dos libros distintos y que ahora referenciamos:

- García Castaño, F. J., Fernández Echeverría, J., Rubio Gómez, M., & Soto Páez, M. L. (2007). Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el “alumnado de nueva incorporación.” En M. Á. Alegre Canosa & J. Subirat Llao (Eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (pp. 309–360). Granada: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- 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.” En F. J. García-Castaño & S. Carrasco-Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 405–492). Madrid: Ministerio de Educación.

En el texto analizamos cómo las comunidades autónomas responden al fenómeno de la presencia de escolares extranjeros en sus respectivos sistemas educativos. Extendimos la reflexión al ámbito autonómico porque las comunidades habían ido asumiendo la transferencia de competencias en materia educativa y desde ese momento son ellas las responsables de su administración. Para tal fin necesitamos extraer el conocimiento producido en tres sectores claves: Los conocimientos que la investigación científica en el Estado español nos ha aportado sobre el fenómeno de la escolarización de la población inmigrante extranjera; cómo los discursos pedagógicos en España han interpretado los modelos interculturales o multiculturales de intervención educativa y cómo responden las comunidades autónomas ante la presencia de alumnos extranjeros en sus sistemas

educativos creando normas para regular la “acogida” al alumno extranjero y la enseñanza de la lengua vehicular hablada en la escuela. Una vez analizado cada sector los comparamos entre sí extrayendo lo que hay de común y contradictorio. Es la manera de profundizar en el asunto para facilitar la comprensión del fenómeno y como necesitamos operar con todo el conocimiento acumulado (fue tarea nuestra poner orden en este material).

El proyecto *Integración de escolares denominados “inmigrantes”: relaciones entre el éxito-fracaso escolar y las relaciones familia-escuela* (Ref. SEJ2007-67155/SOCI) nos permitió profundizar en la parte que habíamos proyectado para conocer el “progreso” de los escolares vinculado a valorar las políticas públicas de atención a la población inmigrante en materia educativa, ya que las políticas marcan las pautas a seguir. De ahí nuestro empeño en conocer esa relación tan significativa para los objetivos del proyecto.

Encuadrado en este proyecto escribimos un texto que ha sido publicado como capítulo en un libro y como comunicación en las actas de una reunión científica:

- Fernández Echeverría, J., Kressova, N., & García Castaño, 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. En J. A. Fernández Avilés & M. N. Moreno Vida (Eds.), *Inmigración y crisis económica: retos políticos y de ordenación jurídica* (pp. 335–356). Granada: Comares.
- Fernández Echeverría, J., Kressova, N., & García Castaño, F. J. (2011). ¿Construyendo interculturalidad?: análisis de las normas para “atender” en los asuntos relacionados con la lengua vehicular al “alumnado inmigrante” en la escuela. En F. J. García Castaño & N. Kressova (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre*

*Migraciones en Andalucía (16-18 de febrero)* (pp. 1769–1784). Granada: Instituto de Migraciones.

Responde al análisis de las normas con las que reaccionan las Administraciones autonómicas para dar respuesta a la llegada de inmigrantes extranjeros al sistema educativo, especialmente a los dispositivos especiales dedicados a la atención lingüística del alumnado extranjero y consiste el análisis en convertir el *corpus* de normativa publicada en el lugar de observación y ponemos orden en nuestra producción discursiva estableciendo dos niveles de análisis: por un lado lo que consideramos aspectos externos de las normas (volumen de textos, cuándo se emiten, formato empleado para publicarlas...) y por otro el contenido (quiénes imparten la enseñanza, cuándo y dónde se debe aprender la lengua, cómo se organizan...). Este desglose analítico, la triangulación y la comparación de la información nos ha permitido conocer el metalenguaje que desvela cómo las normas construyen interculturalidad.

En el proyecto *Éxitos y fracasos escolares. Trayectorias socioculturales de inmigrantes extranjeros y escolares autóctonos en el sistema educativo andaluz* (Ref. CSO2010-22154-C03-01). estudiamos las medidas que se han puesto en marcha desde la administración educativa que argumentan la necesidad de la compensación educativa de estos escolares, de ahí la necesidad de valorar las políticas educativas de atención al alumno extranjero inmigrante.

Encuadrado en este proyecto escribimos un texto que ha sido publicado como capítulo en un libro:

- Fernández Echeverría, J., & Castilla Segura, J. (2013). El desarrollo normativo de las ATAL. En F. J. García Castaño & N. Kressova (Eds.), *Diversidad cultural y migraciones* (pp. 217–235). Granada: Comares.

En él limitamos el ámbito de la investigación a la comunidad autónoma de Andalucía, de esta manera concretamos nuestra investigación en un solo modelo de aula: las ATAL. Analizamos el proceso de construcción de la norma desde su origen y analizamos sus discursos desde una perspectiva multidisciplinar para ver la construcción de realidades y de contextos.

Por último, en el proyecto *Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de sus profesorado y de sus alumnado* (Ref. CSO2013-43266-R) realizamos un análisis del desarrollo normativo para regular el funcionamiento de las Aulas especiales, pensadas para la escolarización de parte del alumnado de nacionalidad extranjera –en particular las ATAL–. Necesitamos de estudios que aborden globalmente todo los procesos que en ellos se implican. Se trata de estudiar todos los elementos implicados en el dispositivo y hacerlo desde una perspectiva no pedagógica que nosotros concretamos en las políticas públicas. La acogida en la escuela de cierta población relacionada con la inmigración, ha podido servir para el desarrollo de procesos de integración o para la implementación de formas de exclusión y/o de segregación. Aquello sobre lo que se producirá conocimiento (objeto de estudio) será la comprensión de los procesos de diferenciación y las formas de gestión de la diversidad cultural en la escuela. También será objeto de estudio las trayectorias del desarrollo normativo para regular estos dispositivos.

Encuadrado en este proyecto escribimos un texto que ha sido publicado como artículo en una revista:

- Fernández Echeverría, J., & García Castaño, F. J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas de escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 468–495.

Contiene los pasos dados y las respuestas encontradas a la pregunta: ¿A qué responden las Administraciones autonómicas implantando “aulas especiales” para la atención lingüística al alumnado de nacionalidad extranjera? Para encontrar las respuestas analizamos las normas publicadas con la intención de conocer cual ha sido el impulso que las ha movido en su desarrollo y consolidación. También nos detenemos en cotejar lo que se dice en las normas con la puesta en práctica conocida. El análisis obliga a reflexionar sobre provisionalidad, integración, exclusión, segregación... y en su conjunto de la diversidad.

## TEXTO 1

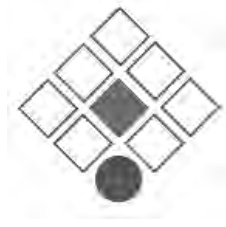
García Castaño, F. J., Fernández Echeverría, J., Rubio Gómez, M., & Soto Páez, M. L. (2007). Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el “alumnado de nueva incorporación.” In M. Á. Alegre Canosa & J. Subirat Llaó (Eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (pp. 309–360). Granada: Centro de Investigaciones Sociológicas.

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. 405–492). Madrid: Ministerio de Educación.





Inmigración extranjera  
y educación en España:  
algunas reflexiones sobre  
el “alumnado de nueva  
incorporación”



# **INMIGRACIÓN EXTRANJERA Y EDUCACIÓN EN ESPAÑA: ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL “ALUMNADO DE NUEVA INCORPORACIÓN”<sup>1</sup>**

*F. Javier GARCÍA CASTAÑO, José FERNÁNDEZ ECHEVERRÍA, María RUBIO GÓMEZ y M. Lourdes SOTO PÁEZ*  
*Universidad de Granada*

El flujo de población trabajadora procedente de otros países ha generado cambios importantes en las organizaciones de las sociedades receptoras. No podemos hablar ni de un tipo homogéneo de migrantes ni de un tipo único de población receptora, pero se advierte ya la presencia de las familias de estos migrantes. Es así como han llegado a las escuelas niños y niñas inmigrantes extranjeros. Aunque estos “nuevos escolares” no constituyen el objetivo único de la “integración escolar” en términos de diversidad cultural, la verdad es que solo en torno a ellos ha nacido y crecido el discurso de la interculturalidad, y ello a pesar de que los discursos insisten en decir que la interculturalidad es algo que debe afectar a todos y todas. Esta vinculación entre inmigración e interculturalidad se presenta en múltiples ocasiones como una fuente más de problemas en la escuela.

En primer lugar, se dice que estos problemas surgen por la dificultad de la comunicación, dado que estos escolares hablan otras lenguas diferentes a la vehicular de la escuela. Una segunda fuente de problemas es la dificultad para aceptar la diversidad cultural en escuelas cimentadas sobre sólidos pilares monoculturales. En este sentido, los sistemas educativos de los países receptores de migrantes han visto cómo se ha construido todo un

---

<sup>1</sup> Este texto forma parte de una reflexión más amplia dentro de los estudios de escolarización de población inmigrante extranjera que nosotros denominamos *Alumnado de Nueva Incorporación* y que difundimos en el portal Web ANI (<http://ldei.ugr.es/ani>). Todo ello se encuadra en el proyecto de excelencia de la Junta de Andalucía titulado “Multiculturalidad e integración de población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas” (P06-HUM2380). Agradecemos a la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía la financiación obtenida para el desarrollo del mismo. Agradecemos a Toñi Olmos la lectura de una versión anterior de este manuscrito y sus correcciones para hacer más legible el mismo. Una versión muy similar a la presente se ha publicado en M. A. ALEGRET y J. SUBIRAT (eds.), 2007, *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS (págs. 309-360).

discurso problematizador sobre la presencia de este “alumnado de nueva incorporación”. Sin embargo, tras el análisis de esa supuesta problemática, se descubre que muchos de los “nuevos conflictos” ni son tan nuevos en esas mismas escuelas, ni tan nuevos para el conjunto de los escolares.

Son este conjunto de paradojas que surgen a raíz del tratamiento que está teniendo la escolarización de población inmigrante extranjera las que deseamos tratar en este trabajo. Para ello presentaremos dos tipos de materiales. En primer lugar, para situar previamente nuestro discurso en un contexto determinado, presentaremos un breve resumen de los principales hallazgos que la investigación ha presentado en los últimos tiempos en materia de escolarización de población inmigrante extranjera en España. Partiendo de esas conclusiones presentaremos el segundo grupo de materiales: cómo se han organizado en el discurso pedagógico las respuestas modélicas que se deberían dar a este nuevo fenómeno escolar. Nos referimos a cómo se han presentado en España los diferentes modelos de la llamada educación multicultural o intercultural como respuesta a las supuestas necesidades de estos escolares de nueva incorporación.

## **1. Conocimientos recientes sobre la escolarización de población inmigrante extranjera en el Estado español**

Nos centraremos ahora en los asuntos más importantes referidos a las relaciones entre migraciones y escuela en los últimos treinta años y que han constituido y constituyen el espacio de trabajo con la “nueva población de la escuela”. Excede las pretensiones de este trabajo extendernos excesivamente en esta tarea y por ello nos centraremos en la literatura científica más cercana en el tiempo, habida cuenta de que ya con anterioridad hemos realizado una revisión crítica de estas temáticas (García et al., 2000). Existe también una reciente publicación del Centro de Investigación y Documentación Educativa –CIDE– (2005), actualmente Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación educativa (IFIE), donde se recoge una valoración de la investigación en “educación intercultural”, pero dado que se centra sobre todo –aunque no solo– en las investigaciones financiadas por dicho organismo y que su preocupación es la “educación intercultural” y

en nuestro caso la escolarización de población inmigrante extranjera, hemos desistido de utilizarla como referente para este trabajo<sup>2</sup>.

El primer tema abordado en la literatura producida en este sentido ha sido la cuantificación del fenómeno<sup>3</sup>; aunque lejos de aportarnos completas radiografías demográficas con información, entre otros, del ámbito escolar, nos hemos encontrado con meras discusiones sobre los porcentajes de escolares de origen inmigrante y/o extranjeros en cada escuela. Después de constatar el aumento numérico de estos "nuevos escolares", que por otro lado está contribuyendo en parte al mantenimiento general de las poblaciones escolares dado los bajos índices de natalidad de los países receptores de migrantes, surge el interrogante sobre la capacidad del sistema educativo para acoger a los recién llegados ("¿cuántos más podrá admitir el sistema?"). A continuación se ofrece la demostración, ya admitida por todos los estudios, de la desigual distribución de la población inmigrante extranjera en las escuelas y especialmente entre los "sistemas públicos" y los "sistemas privados" de escolarización<sup>4</sup> –concentración espacial de alumnado inmigrante extranje-

<sup>2</sup> Parece claro que las preocupaciones de dicha publicación, por otra parte lógicas, son las lecciones que se puedan obtener para la práctica escolar de la investigación científica en este terreno. Quizá por ello se afirme en el texto que "La revisión de investigaciones realizada evidencia, en primer lugar, la escasez de trabajos que puedan considerarse, en sentido estricto, como estudios sobre educación intercultural. Con esto se quiere abundar en la carencia de un corpus de investigación que se formule a partir de una delimitación precisa del enfoque intercultural en educación, tal y como se ha definido en el capítulo 1 de esta tercera parte. Lo que se encuentra son estudios que abordan cuestiones sobre diversidad cultural, diferencias lingüísticas, inmigrantes en la escuela, actitudes hacia las diferencias, educación compensatoria, etc. Aspectos, todos ellos, colaterales a lo que se viene definiendo como educación intercultural" (CIDE 2005: 313). Lo que quizá fuese interesante discutir son las razones para hablar en el título de "alumnado inmigrante" y mantener tal denominación en las dos primeras partes del mismo y cambiar en la tercera parte al rótulo "educación intercultural", lo que puede hacer caer a muchos lectores y lectoras en la confusión de la identificación común entre inmigración y educación intercultural (confusión que, por otra parte, no creemos que tengan autores del texto).

<sup>3</sup> Sobre la presencia de este nuevo alumnado en las escuelas, debemos destacar los importantes aportes del Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Ciencia que periódicamente presenta un balance estadístico. Más críticos, aunque también descriptivos son los trabajos en este terreno del Colectivo IOÉ (2002a y 2002b, entre otros), alguno reciente de Fernández Enguita (2003) y los específicos de este tema de Carrasco i Pons (2003). Estudios regionales han presentado Capellán de Toro (2003), García et al. (2002a, 2002b, 2005), Aparicio (2003) y Jiménez (2002) en Andalucía; en Baleares Vallespir y Morey (2004); en Cataluña Aja et al (2001 y 2002), Carbonell (2002), Carrasco (2000) y Brunet (2005); en Galicia Goenechea (2001 y 2004); en Navarra Liberal y García (2003); en Murcia Gómez (2003) y Pelegrín (2003); en el País Vasco Etxeberria (2002).

<sup>4</sup> Sobre la concentración y desigual distribución del alumnado de origen inmigrante extranjero en las escuelas de titularidad pública, privada o concertada, cabe destacar los estudios de Galvín (2003) o Aja Fernández (2000), este último crítico con las políticas públicas de las comunidades autónomas que no regulan la distribución desigual de esta población y su concentración en centros públicos. Estudios del Colectivo IOÉ (2002), Fernández Enguita (2003), Avilés Martínez (2003) o Pajares (2005) denuncian que la escuela privada o concertada se convierte en la escuela de las élites donde los alumnos autóctonos se insertan evitando así las "escuela de los pobres", es decir, la escuela pública. En este sentido es interesante destacar los estudios de Carrasco y Soto (2000) o Aramburu Otazu

ro en determinados centros educativos, en determinados barrios y, junto a ello, la “huida” de alumnos autóctonos a escuelas sin inmigrantes—. En este capítulo de cuantificación, nos encontraremos con algunos otros asuntos, como las dificultades en la categorización de estos “nuevos escolares”, que van desde la asignación de la categoría jurídica de extranjeros y la adscripción demográfica de inmigrante, hasta la clasificación en conjuntos aparentemente homogéneos por la procedencia geográfica. Más recientemente se han comenzado a detectar los problemas de la sobrerrepresentación del alumnado extranjero en el grupo de aquellos catalogados como “de necesidades educativas especiales” (alumnado considerado de educación especial por poseer algún tipo de hándicap físico o psíquico).

Una vez “contados”, y con ello constatada su presencia, se ha pasado a “acogerles”<sup>5</sup>. Aunque las respuestas de las administraciones han sido muy desiguales en lo que se refiere a la celeridad para tratar el asunto, los tipos de acogida han terminado pareciéndose mucho entre los diferentes países y regiones. Esta similitud es quizá explicable por mantener una concepción parecida del tipo de escuela de los países receptores de migrantes: escuelas fuertemente monoculturales y que no admiten y, menos aún, gestionan con facilidad la diversidad cultural. Esa primera acogida comienza con la adscripción de estos “nuevos escolares” al grupo de aquellos que necesitan algún tipo de compensación educativa, todo ello basándose de manera implícita en la teoría del déficit. Esta compensación se traduce en la práctica en la creación de las “aulas de acogida”<sup>6</sup>, que van desde estrategias abiertamente

(2002) sobre la influencia de los medios de comunicación, que fomentan falsas ideas relacionando al alumnado inmigrante extranjero con el conflicto o la violencia, lo que produce la huida del alumnado autóctono de los centros públicos. Este es un fenómeno que traspasa fronteras, y así lo demuestra Bruquetas Callejo (2004) en un estudio comparado entre Róterdam y Barcelona, donde la pauta de concentración de población extranjera en centros públicos se repite.

<sup>5</sup> Sobre los procesos de acogida, un estudio de Essomba (2006) destaca aspectos determinantes a tener en cuenta; Molina (2002) plantea la necesidad de la existencia de planes de acogida en los centros y Cabrera (2003), en el mismo sentido, entiende que estos planes deben enmarcarse en planes globales de educación en valores que impliquen a toda la comunidad educativa, al igual que Martín Perdices (2001) o Montón (2002). Sobre las figuras necesarias en el marco de la acogida, Montón (2002) habla de los mediadores interculturales, y Miró (2003) introduce a los tutores de acogida. Ya se planteen las aulas de acogida como un espacio flexible y abierto (Quintana, 2003) o como aulas específicas en las que trabajar los contenidos curriculares y el aprendizaje de la lengua vehicular (Montón Sales, 2003), lo que se pretende es insertar al alumnado inmigrante extranjero en las aulas ordinarias lo antes posible; lo cual se complica cuando se realizan diagnósticos equivocados de dichas poblaciones, como denuncia Palaudàrias (2001) en su estudio sobre alumnado marroquí en escuelas de primaria, en las que se equipara a estos escolares con alumnos con necesidades educativas especiales.

<sup>6</sup> Las dos modalidades más conocidas de “aulas de acogida” son los tallers d’adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics (TAE) en Catalunya, descritos y estudiados en la tesis de Peralta

segregadoras, donde la población escolar extranjera es "apartada" hasta que domina la lengua vehicular de la escuela, hasta unos modelos menos segregadores en apariencia en los que estos escolares comparten algunas horas de la jornada escolar con el conjunto de los compañeros y otras horas con aquellos que representan la "diversidad". En este sentido, son ya notables los estudios que advierten sobre cómo las autoridades escolares en muchos países buscan la asimilación de los niños inmigrantes a la cultura dominante tan pronto como sea posible.

La gran excusa que justifica la mayoría de las veces este tipo de actuaciones tiene que ver con el "idioma de la escuela". La necesidad de dotar al "alumnado de nueva incorporación" con la lengua vehicular de la escuela justifica su enseñanza con rapidez y prontitud<sup>7</sup>. Ello ha llevado a que en muchas ocasiones se establezca como relación de causa-efecto el dominio de la lengua de la escuela y la integración escolar, y como consecuencia el éxito académico. Y todo en medio del creciente y numeroso

---

(2000) y por Queralf y Panisello (2003); y las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL) en Andalucía. Estas últimas descritas y criticadas por su discurso integrador y sus prácticas segregacionistas en la tesis de Ortiz (2005) y en el trabajo de Pérez y Pomares (2002) centrado en el contexto almeriense. Algunos trabajos, como el de Fera (2002), apoyan estas aulas entendiéndolas como puentes entre la exclusión y la integración; pero son más numerosos los trabajos que critican estas "aulas de acogida" como lo hace Palaudàrias (2001) afirmando que a través de estas se está poniendo en marcha una "pedagogía del éxito y otra del fracaso escolar"; destacar, en este mismo sentido los trabajos de Bonal (2004), Roca, Úcar y Massot (2002) y Jiménez Gámez (2002 y 2004), que advierten del aislamiento y la segregación que el alumnado de origen inmigrante extranjero puede padecer en estas "aulas de acogida".

<sup>7</sup> Sobre el tema de la relación entre dominio de la lengua vehicular e integración escolar, encontramos estudios muy críticos como los de Vila (2000a) y Carrasco i Pons (2001), los cuales entienden que es necesario ir más allá de las cuestiones estrictamente lingüísticas y trabajar aspectos como la convivencia, el reconocimiento de la diversidad o la valoración explícita de esta. Se demanda en Vila (2000b), Martín (2000) o en Sierra y Lasagabaster (2005) la modificación de los prejuicios y estereotipos que penden sobre las poblaciones inmigrantes extranjeras para hacerles partícipes de la sociedad de acogida y reconocer de forma activa su diversidad lingüística, así como tener en cuenta la naturaleza del aprendizaje de una lengua adicional, la cual es imposible adquirir correctamente si no se maneja la lengua materna o si esta es ignorada. Existen también otros trabajos que se centran en la relación entre dominio de la lengua vehicular, "nuevo alumnado" y éxito o fracaso escolar. Navarro y Huguet (2003) muestran que el desconocimiento de la lengua vehicular y las dificultades de comunicación son los indicadores más evidentes que explican el fracaso escolar entre este alumnado; autores como Besalú y Costa (2002) o Vila (2000b) entienden que ni la lengua ni la cultura de origen son los factores que más influyen en el rendimiento académico, sino que la calidad de la escolarización anterior y actual o el grado de conocimiento de alguna lengua románica también son aspectos importantes a tener en cuenta. Algunos trabajos hacen referencia a aspectos que pueden influir en el aprendizaje de la lengua vehicular y que deben tenerse en cuenta, como puede ser la edad de llegada y la escolarización previa (Vila, 2000a), la actitud y formación del profesorado (Vila, 2000b), el desconocimiento de la lengua por parte de las familias (Siguán, 2000) o el tiempo de estancia en el nuevo contexto (Navarro, 2004). Por último destacar las aportaciones de Carrasco (2001) sobre el funcionamiento y resultados del aprendizaje de la lengua vehicular, para lo que ella considera tres dimensiones básicas a tener en cuenta: la distancia lingüística, las jerarquías lingüísticas según la posición del grupo social y las situaciones de uso de las diversas lenguas.

volumen de investigaciones que muestran que tal relación es mucho más compleja. Primero, porque para dominar una segunda lengua lo mejor es afianzar el conocimiento y manejo de la lengua materna – lo que se olvida casi constantemente en estos programas de integración, se trata de manera muy residual o simplemente se considera una cuestión del ámbito de cada comunidad “étnica” o “nacional” – ; y, segundo, porque la integración escolar y social la conforman muchos más asuntos que los exclusivamente lingüísticos, no siendo estos el número uno de la hipotética lista.

Otro de los asuntos relevantes de los últimos tiempos ha sido la explicación cultural de las diferencias étnicas en cuanto al éxito y al bienestar en la escuela<sup>8</sup>. Aquí han aparecido “las listas de éxito” escolar en relación con la procedencia geográfica. Listas que no hacen sino ocultar un rancio discurso xenófobo al intentar relacionar progreso escolar y nacionalidad de procedencia. Por suerte, no son pocos los estudios que muestran la necesidad de ligar el éxito y el fracaso no al pasaporte del escolar, o al de sus padres o madres, sino a asuntos como las estrategias familiares y sociales, el tipo de escuela, los distintos conjuntos de “inquilinos” de la escuela y, en general, a las expectativas de los propios individuos.

Pero tales fracasos de estos “nuevos escolares”, ahora más documentados, también nos han puesto sobre la pista de la necesidad de cambios en el propio sistema educativo, aunque en este discurso sean pocos aún los que militan. Dos asuntos están siendo importantes en este terreno:

<sup>8</sup> Como afirman Huguet y Navarro (2005), las investigaciones en este campo son muy escasas en el contexto español; es en el ámbito anglosajón donde encontramos un mayor número de estudios sobre la relación entre fracaso escolar y colectivo inmigrante. Estos resultados negativos se relacionan habitualmente con el dominio de la lengua vehicular de la escuela. Así lo muestra Bullejos de la Higuera (2002) en su estudio sobre menores arabófonos en Ceuta, el cual insiste en la relación “dominio de la lengua vehicular-éxito escolar”. Pero encontramos otras visiones que amplían los motivos a través de los que explicar los resultados escolares negativos; es el caso de Franzé Mudanó (2000) que, observando las diferencias entre los resultados escolares de alumnado de origen inmigrante y de alumnado autóctono, entiende que las oportunidades educativas de ambos son desiguales, y que el éxito escolar está condicionado por las desigualdades sociales, jurídicas o de acceso a los recursos, lo que dejaría la pertenencia étnica como argumento secundario; en la misma línea Besalú et al. (2003), en su estudio sobre alumnado de origen africano en escuelas de Girona, concluye que el contexto sociocomunitario, el familiar, el escolar y las características del propio alumnado influyen en los resultados escolares de dicha población. La influencia familiar en los resultados escolares es también objeto de estudio para Pàmies Rovira (2004), que aborda el tema desde el estudio de las expectativas que familias marroquíes asentadas en Barcelona depositan en sus hijos; y para Aparicio Gómez (2004), que relaciona el nivel educativo alcanzado por los padres con el de los hijos en un estudio comparativo sobre hijos de inmigrantes marroquíes, dominicanos y alumnado autóctono.

- Por un lado, nos encontramos con el creciente reconocimiento de falta de cualificación del profesorado para atender este nuevo asunto de la diversidad –aunque lo justo sería reconocer que muy escasamente y de forma poco efectiva se ha preparado al profesorado para trabajar en la diversidad cultural–. Aquí las demandas han ido en algunos países hacia la incorporación de miembros de las minorías al grupo de profesores para ejercer como docentes, pero lo más significativo ha sido reclamar formación tanto para el conocimiento de otras lenguas y/u otras culturas, como para aprender a gestionar en el aula los posibles conflictos de convivencia. De cualquier manera, no son pocos los que insisten en seguir recomendando que cuando un escolar inmigrante extranjero llega a una escuela debe ser atendido por personal excepcional y especializado, y que solo cuando ese escolar “normalice” su situación –es decir, entienda al profesorado– podrá incorporarse al aula, por lo que se hace innecesaria cualquier nueva formación del profesorado en su conjunto.
- Por otro lado, nos encontramos con una creciente demanda en la modificación de los currículos escolares. Desde la desaparición de contenidos xenófobos, racistas o simplemente etnocéntricos en los actuales materiales escolares, hasta la incorporación de otras culturas... de sus visiones y sus conocimientos. En este terreno crecen las denuncias sobre las incorrecciones e insuficiencias de los libros de texto con los que se trabaja en las escuelas.

Un asunto relativo a la integración de estos escolares que está cobrando fuerza en los últimos años es el estudio del binomio familia/escuela<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Sobre la relación familia-escuela, podemos destacar el estudio estadístico de Fernández Enguita (2003) que muestra las diferencias del alumnado inmigrante extranjero según sus orígenes nacionales, el acceso a los diferentes tramos escolares o la incorporación al mercado de trabajo. Sobre la percepción que las familias migrantes tienen del sistema educativo, Maruny (2003) habla de tres factores determinantes como son el desconocimiento y la falta de experiencia escolar, el recelo hacia la cultura de la escuela y la valoración positiva del éxito escolar de sus hijos. Santos y Lorenzo (2004) se centran en el estudio de las expectativas familiares respecto a la escolarización de sus hijos en función de la nacionalidad. Las actitudes de las familias extranjeras también son tratadas por Besalú y Costa (2003), los cuales afirman que estas son positivas hacia las escuelas y los profesores y que el peso de la cultura familiar no es tan determinante para la escolarización de sus hijos como normalmente se entiende; en la misma línea, Riesgo (2003) plantea que a las familias inmigrantes les interesa el éxito escolar de sus hijos, que no se les puede comparar con los colectivos marginados autóctonos y que los conflictos se pueden producir entre los “inmigrantes de segunda y tercera generación” si las expectativas no se cumplen. Estos conceptos de “inmigrante de segunda o tercera



En ocasiones la cuestión se trata en términos del papel del hogar familiar en el éxito académico de este “nuevo alumnado” y de identificar las prácticas educativas de las familias que contribuyen a ese éxito (muchas veces se termina acusando a padres y madres del fracaso escolar de sus hijos e hijas). En otras ocasiones se plantea la necesaria colaboración, tanto en la educación infantil como juvenil, entre el sistema educativo y las redes familiares y sociales. En este sentido se suele insistir en dos aspectos: la relación que existe entre la familia y su comunidad de pertenencia y la relación entre la familia y las instituciones o entidades susceptibles de prestarle algún tipo de ayuda en el proceso de integración. Y en este punto encontramos cómo las investigaciones realizadas hacen referencia al despliegue de “identidades étnicas” en ese proceso de relación con el entorno. Algunos estudios están mostrando cómo las prácticas monoculturales e inflexibles dentro del contexto escolar son percibidas como amenazas a las identidades étnicas de estos nuevos escolares, y como consecuencia de sus familias. También, siguiendo la misma tónica, otros estudios muestran las dificultades y conflictos en la construcción de las identidades de los adolescentes, fruto de las migraciones, cuando se encuentran “atrapados” entre los valores familiares –que en algunas ocasiones tildan de tradicionales– y los valores de la escuela –con los que no se identifican, pues en ella se autoperciben como rechazados–. A estas dos opciones se añaden los discursos de no pocos maestros y maestras que defienden que mantenerse apegados a sus tradiciones, costumbres y, sobre todo, a sus lenguas maternas, supone una rémora para la integración de estos “nuevos escolares”.

Como puede leerse, la lista de los “problemas” relacionados con la inmigración en la escuela es extensa, pero insistimos en la necesidad de aportar alguna mirada relativizadora para comprender que muchos de esos “problemas” son compartidos con los escolares autóctonos, aunque la forma de presentarlos pueda variar. Se han dado distintas respuestas a todos

---

generación” son los que García (2004) entiende como estigmatizantes en la construcción simbólica de la identidad de esta población. Analizando la integración y las relaciones de género, García (2004) destaca la influencia que las estrategias de inserción laboral de las familias tienen sobre sus hijos, las relaciones entre los proyectos migratorios y las expectativas paternas y el modo en que dichos procesos migratorios que conllevan ruptura y recomposición familiar afectan a los hijos. Son estos algunos de los temas que abordan Aparicio y Veredas (2003) para el caso de la Comunidad de Madrid, las cuales plantean la necesidad de comprender el proceso de integración escolar de los menores inmigrantes prestando especial atención al entorno familiar, del que recogen información relacionada con la trayectoria migratoria, la situación socioeconómica, la voluntad de preservación o integración cultural, o la relación de la familia con el centro escolar.

estos "problemas" y tales respuestas han terminado por configurar la llamada educación intercultural o multicultural. A continuación repasaremos las formas modélicas que tal actuación ha tenido.

## **2. Sobre modelos de educación intercultural o multicultural y sus interpretaciones en la literatura científica en España**

La literatura internacional ha sido prolija a lo largo de los últimos cincuenta años en lo referente a organizar y discutir los modelos de la "educación multicultural". En este sentido, es claramente distinguible en muchos casos según sea la literatura de origen francófono o anglófono, entre otras posibles variables. Se debe advertir que en muchas ocasiones autores y autoras americanos que utilizan el término "educación multicultural" se refieren a lo mismo que autores y autoras europeos que hablan de "educación intercultural". De cualquier manera, son varias las maneras de organizar lo que se ha escrito y defenderemos que muchas de las propuestas se pueden ubicar dentro de alguna de las tres siguientes opciones: a) los modelos más habituales de la escuela en forma de asimilación y/o compensación educativa; b) los modelos llamados muy comúnmente "multiculturales", y que en cierto sentido utilizan el argumento del reconocimiento como forma de gestión de la diversidad cultural, y c) los modelos que algunos califican de "auténticos" para enfatizar su carácter positivo, y que se reúnen en torno al término "educación intercultural" (como si se tratara de la verdadera solución a lo que se identifica como el *problema* de la diversidad). Tres opciones que bien podríamos reducir a dos si tan solo distinguimos entre quienes consideran la diversidad cultural en la gestión de la convivencia y quienes, o no la consideran (por no reconocerla), o no creen que deba ser atendida para la convivencia. De cualquier manera, la dificultad conceptual se nos presenta cuando bajo el rótulo de "educación intercultural" se despliega todo un conjunto de medidas segregadoras con claro contenido ideológico asimilacionista, o cuando no se distingue entre el hecho de la diversidad o pluralidad cultural –lo que podríamos denominar multiculturalidades o simplemente sociedades multiculturales– y la propuesta normativa e ideológica que gestiona tal diversidad cultural –lo que deberían denominarse multiculturalismos o modelos de multiculturalismo–. Lo primero, el hecho de que la sociedad sea diversa y por ello multicultural, no se puede elegir; lo segundo, el tipo de gestión de esta diversidad, y con ello el modelo

multicultural que se propone, es claramente una opción a discutir y elegir. Sin duda, tales confusiones obligan a detalladas aclaraciones; otras posibles confusiones sería de interés atenderlas, pero exceden a la concreción de este trabajo –en especial nos referimos tanto a la identificación entre educación y escuela, cuando se habla de integración educativa en términos interculturales sin relacionar la integración social y la integración educativa, como a la absoluta reducción de lo intercultural a determinadas poblaciones de migrantes–.

Distinguiremos entonces tres *modelos* de gestión de la diversidad cultural en la escuela, es decir, tres tipos de multiculturalismo, y dentro de cada modelo presentaremos los diferentes enfoques posibles al constatar que no se trata de modelos en los que exista un consenso terminado y cerrado, sino variedad de interpretaciones y matizaciones lo que hace que cada uno de los tres modelos sea en sí mismo un conjunto de propuesta diversas de convivencia escolar.

## 2.1. Educar para igualar

El primer modelo sería el de la asimilación y/o compensación educativa que nosotros hemos identificado como “educar para igualar: asimilación cultural” –modelo de “deprivación cultural” en palabras de Banks (1986)–. Lo que se pretende desde este primer modelo es igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes. Los presupuestos ideológicos que subyacen a este modelo son el afirmar que en la medida en que los individuos desarrollen su capital humano a través de la educación hallarán unas mejores condiciones de vida y la mejoría repercutirá en la economía y la sociedad en general. Así pues, a nivel teórico, la pobreza y la discriminación provienen, en gran parte, del hecho de que los grupos marginados en general no disfrutan de las mismas oportunidades para adquirir el conocimiento y las destrezas necesarias. El objetivo de la educación bajo este modelo será lograr la compatibilidad entre la dinámica del aula y la dinámica cultural de origen de los grupos de individuos “diferentes” al grupo cultural dominante/mayoritario que sirve como referencia en la escuela. En definitiva, se trata de diseñar sistemas de compensación educativa mediante los cuales el “diferente” pueda lograr acceder con cierta rapidez a la competencia en la cultura dominante, siendo la escuela la que facilita el “tránsito” de una cultura a la otra. Las escuelas son los principales instrumentos de integración. Desde

ellas se intenta generar –forzar– en los estudiantes inmigrantes extranjeros la conformidad y el ajuste con la cultura dominante y juegan un papel crucial en todos los procesos de asimilación cultural. Se asume una patología del ambiente familiar y se intenta cambiar a los niños su lengua e incluso las pautas de sus padres sobre la crianza (Gibson, 1984). Para ello no se escatimarán esfuerzos ni fondos económicos, como los destinados a la enseñanza de la lengua dominante, cuyo manejo por parte de los niños inmigrantes se considera condición *sine qua non* para la integración. Se trata de igualar a todos en lo que a oportunidades educativas se refiere, y se da por sentado que aquellos culturalmente diferentes a la mayoría están en desventaja.

En este primer modelo se situaría el enfoque en el que, según Muñoz Sedano (2001), prima la cultura del país de acogida en términos de asimilacionismo (enfoque caracterizado por programas de inmersión lingüística y por infravalorar e incluso despreciar la cultura y la lengua de origen, considerando a esta como negativa para la integración de las minorías), en términos segregacionistas (enfoque que incluye el programa de diferencias genéticas en el que se relaciona el fracaso escolar con las características biológicas), y en términos de compensación (enfoque que relaciona el retraso escolar con el ambiente socioeconómico y familiar del alumnado, así como con su cultura y lengua de origen, las cuales se consideran menos desarrolladas que las del país de acogida). Una descripción similar es la que nos plantea Etxeberria (2002) cuando identifica el enfoque de integración monocultural (defiende este autor que se trata del modelo más extendido en España) en el que el alumnado debe integrarse a la "cultura de acogida" y su cultura y su lengua son un obstáculo para tal integración. De manera similar a como lo expone Marín Ibáñez (1992), cuando define el modelo asimilacionista y explica que desde estas posiciones se procura eliminar toda referencia a la lengua y cultura de los grupos minoritarios, debiendo aprender el idioma de la cultura mayoritaria lo antes posible. Por su parte, Teresa Aguado (1999) reconoce que las diferencias culturales han tenido un tratamiento u otro según el modelo ideológico que haya primado, y partiendo de este han surgido las diferentes respuestas educativas. Así, según la aceptación de los valores establecidos, el nivel de análisis del que se parte y la postura ideológica (conservadora, liberal o crítica) adoptada se han formulado diferentes paradigmas definidos en función de los valores, metas, conceptos y funciones del conocimiento, interpretación de la sociedad y comprensión de los temas referidos

al control social. En opinión de esta autora y similares a los enfoques que ya hemos citado, encontraríamos el paradigma genético (los malos resultados en la escuela se relacionan con las características biológicas del alumnado y se considera que el alumnado debería estar agrupado según sus capacidades medidas a través de test estandarizados) y el paradigma asimilacionista que considera necesario el abandono de las identidades étnicas para participar plenamente en la cultura nacional.

Todas estas variaciones del modelo asimilacionista insisten en la necesidad de incorporar al recién llegado a la lengua vehicular de la escuela. Es ese uno de los argumentos más utilizados para resaltar el marcado carácter asimilador de tales propuesta de integración educativa –Mijares (2004) defiende que las políticas lingüísticas nos informan claramente del modelo de integración educativa que se pretende y Mónica Ortiz (2005), por su parte, nos muestra cómo se desarrollan las políticas asimilacionistas a través del tratamiento que la enseñanza de la lengua vehicular tiene en la escuela–. Margarita Bartolomé (1997) llega a establecer una correspondencia entre el enfoque compensador (en el que las diferencias culturales que dificultan el éxito escolar son consideradas como un déficit) y el enfoque remedial que consiste en ofrecer apoyos para el aprendizaje de la lengua del país de acogida. De forma similar lo hace Besalú (2001) que relaciona el modelo asimilacionista con un tipo de educación que trata de ofrecer una verdadera igualdad de oportunidades en la sociedad para lo que deben borrarse las diferencias. Así, la diversidad cultural se considera un problema, tanto para los alumnos minoritarios que deben superar sus deficiencias, como para los autóctonos que pueden ver amenazado su nivel académico. Concluirá este autor que los resultados de este modelo son negativos sobre todo para los alumnos minoritarios, por lo tanto se implantan estructuras para compensar sus problemas de adaptación y rendimiento académico. Se trata de programas compensatorios que poseen un importante componente preventivo e instrumental, pues su objetivo principal es la adquisición de la cultura y lengua de la escuela.

Este diseño de programas para educar al excepcional o al culturalmente diferente, como los denominan Sleeter y Grant (1988), está basado en la teoría del capital humano, según la cual la educación es una forma de inversión en la que el individuo adquiere destrezas y conocimientos que pue-

den convertirse en ingresos –en el sentido económico– cuando son usados para obtener un empleo. En la medida en que los individuos desarrollen su capital humano a través de la educación hallarán unas mejores condiciones de vida y mejor será la economía y la sociedad en general. Rechazadas las teorías que defendían la deficiencia fisiológica, mental o lingüística de estos colectivos, surgieron otras que sustituyeron el término "deficiencia" por el de "diferencia", basadas en la idea de una multiplicidad de modelos de desarrollo psicológico, aprendizaje y/o estilo comunicativo.

## 2.2. Reconocer la diversidad cultural...

El segundo modelo de integración educativa es el denominado multicultural. Las respuestas llamadas multiculturales de la gestión de la diversidad para la integración educativa plantean una agrupación y encaje más difícil. Ello explicará, en parte, que nos encontremos con la utilización de similares o idénticos términos para posiciones ideológicas diferentes, y en no pocas ocasiones una ausencia de planteamientos de las asunciones ideológicas de las que se parte en las descripciones de cada modelo. Tres serán los enfoques que aquí agruparemos: el conocimiento de las diferencias, la promoción del pluralismo y la protección del biculturalismo:

- *El entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia.* Este enfoque trata de enseñar a todos a valorar las diferencias entre las culturas. Partiendo de este criterio, se piensa entonces que la escuela debería orientarse hacia el enriquecimiento cultural de todo el alumnado. La multiculturalidad será un contenido curricular. Todos los alumnos –sean de minorías o de la corriente cultural dominante– necesitan aprender acerca de las diferencias culturales, hacia las cuales las escuelas deben mostrar una mayor sensibilidad, modificando, si fuese necesario, sus currículos para reflejar de manera más precisa sus intereses y peculiaridades. Hay que preparar a los estudiantes para que vivan armoniosamente en una sociedad multiétnica y multicultural, y para ello habrá que abordar en el aula las diferencias y similitudes de los grupos, con objeto de que los alumnos comprendan esa pluralidad. Educación multicultural significa aprender acerca de diversos grupos culturales. Ese aprendizaje pasa por la apreciación y aceptación de las diferencias,

lo cual constituirá una experiencia educativa muy enriquecedora para todos los estudiantes. En este enfoque está presente la idea de que profesores y alumnos deben ahondar en las diferencias culturales pero también, y con el mismo énfasis, en el reconocimiento e identificación de las similitudes culturales. El proceso comenzaría con la clarificación, análisis y evaluación de los valores, creencias y normas que cada uno sostiene, y a lo largo de su desarrollo contemplaría temas como el racismo, el sexismo, el clasismo, los prejuicios, el rechazo cultural, etc. El fundamento teórico de este enfoque, según Sleeter y Grant (1988), se encuentra en buena medida en teorías de la psicología social, como la teoría sobre el prejuicio, el auto-concepto o el grupo de referencia. Por ello, se inscribe este enfoque, siguiendo otras tipologías de educación multicultural, en la literatura de "relaciones humanas" según Sleeter y Grant, y los paradigmas "aditivo étnico", "autoconcepto" y "racismo" según Banks (1986).

- *El pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo.* Este enfoque o manera de entender el modelo de educación multicultural surge de la no aceptación por parte de las minorías étnicas de las prácticas de aculturación y asimilación a las que se encuentran sometidas en el contacto con las culturas mayoritarias. Para estas minorías ni la asimilación cultural ni la fusión cultural son aceptables como objetivos sociales últimos. En el pluralismo cultural subyace la idea de que ni la asimilación ni el separatismo son metas sociales últimas, sino que se aboga por una zona intermedia en la cual el pluralismo cultural significa no juzgar el modo de vida de los otros usando los criterios de la cultura propia de uno. Habría que mantener la diversidad y por ello la escuela debería preservar y extender el pluralismo cultural. Cuando la escuela no refleja el pluralismo cultural –por ejemplo, en la composición del profesorado–, puede ocurrir que una de las comunidades se repliegue y pase a controlar la educación de sus generaciones jóvenes, desarrollando sus valores y creencias frente a las del grupo, con lo que el temido separatismo estaría muy cercano. Coinciden aquí en buena medida los trabajos de "educación multicultural" (Sleeter y Grant, 1988) y los paradig-

mas del "pluralismo cultural" y la "diferencia cultural" identificados por Banks (1986). Para Sleeter y Grant (1988), el pluralismo cultural como enfoque de la educación multicultural se apoya en teorías sociológicas, antropológicas y del aprendizaje social. Las teorías antropológicas implicadas en este enfoque son aquellas que abordan los procesos de transmisión cultural, desarrolladas por la antropología de la educación.

- *La educación bicultural: la competencia en dos culturas.* Según este enfoque, la educación multicultural debería producir sujetos competentes en dos culturas diferentes. Tal posición es la consecuencia del rechazo por parte de los grupos minoritarios a la idea de la asimilación. Para ellos la cultura nativa debería mantenerse y preservarse y la cultura dominante debería adquirirse como una alternativa o segunda cultura. Se trata de que la educación bicultural conduzca, en último término, a la completa participación de los jóvenes del grupo mayoritario o de los minoritarios en las oportunidades socioeconómicas que ofrece el estado, y todo ello sin que los miembros de un grupo minoritario tengan que perder su identidad cultural o su lengua, dotándoles de un sentido de su identidad y preparándoles a la vez para que participen de lleno en la sociedad dominante. En este sentido, la lengua, aunque juega un papel en el mantenimiento de la identidad cultural y en la expresión de las actitudes de los miembros de una cultura hacia la cultura principal, tiene como función básica el facilitar un marco inter(bi-)cultural de referencia en el cual los significados y valores concretos de la cultura principal fuesen incorporados (traducidos) a la cosmovisión de la cultura minoritaria. Este enfoque bicultural familiariza de una manera activa y directa a los estudiantes con las actitudes, sistemas de valores, estilos de comunicación y patrones de pensamiento y comportamiento necesarios para el desarrollo de habilidades biculturales. La calidad de la interacción entre las diferentes etnias de una escuela multicultural depende en gran medida de la distancia social que pueda existir entre los diversos grupos: puede haber una gran distancia y separación mantenida por los alumnos de la cultura dominante frente al deseo de acercamiento y acogida del grupo minoritario.



Puede que, efectivamente, ser bicultural de manera plena no sea sino un deseo, más que una realidad alcanzable.

Para el caso español, estos enfoques tienen diversas formas de ser presentados. Carlos Giménez (2003) agrupa en un mismo bloque las respuestas multiculturalistas y las interculturalistas, al entender que se trata de diferentes modelos de un intento de pluralismo cultural, añadiendo la necesidad de delimitar (posición muy poco habitual en los discursos más pedagógicos) el plano fáctico del normativo. Así, para este autor, la multiculturalidad y la interculturalidad estarían haciendo referencia a las realidades en las que aparece la diversidad y a las relaciones entre grupos diversos, y el multiculturalismo y el interculturalismo se situarían en el plano normativo, estando el primero relacionado con el reconocimiento de la diferencia y el segundo con la convivencia en la diversidad (distinción algo similar a la que más arriba ya realizábamos). Sin embargo, tal distinción de Giménez no coincide con la diferencia que marca Muñoz Sedano (2001) entre modelos pluralistas e interculturalistas. Los modelos pluralistas serán los que aquí venimos denominando modelos multiculturalistas, que en el caso de este segundo autor organiza en: a) enfoque de currículum multicultural –se modifica el currículum para hacer visible las diversas culturas del alumnado [de forma similar al paradigma de adición étnica que nombra Teresa Aguado (1999) o al enfoque de currículum multicultural que cita Margarita Bartolomé (1997) en el que se intenta modificar total o parcialmente el currículum por la introducción de “contenidos multiculturales”]; b) *enfoque* de pluralismo cultural (se valora a todas las culturas por igual, pero algunos grupos minoritarios promueven, para afianzar su identidad, crear escuelas específicas para ellos), y c) enfoque de competencias multiculturales –se pretende que un individuo desarrolle competencias en múltiples culturas, de manera cercana al paradigma de educación multicultural que explica Teresa Aguado (1999) cuando expone que lo que este modelo pretende es introducir los diferentes estilos de aprendizaje de cada cultura–.

Similar a esta descripción que hace Muñoz Sedano sería el enfoque que Etxebarria denomina bicultural o multicultural y en el que, según este autor, se fomenta la convivencia, pero se reconoce la diversidad cultural y lingüística como perteneciente al ámbito privado del alumnado. Así, cada miembro de la escuela se verá reconocido en su lengua y en su cultura de origen,

pero el conjunto de la escuela no se verá afectado por dicho reconocimiento en términos de oferta educativa –muy próximo a este planteamiento se situaría lo que para Marín Ibáñez (1992) es el enfoque de mantenimiento en el que se promueve cultivar la lengua materna y la de la escuela, pero cultivar solo de manera verbal la lengua materna y mantener la supremacía de la lengua de la escuela o cultivar parcialmente este bilingüismo en determinadas áreas del currículum–. Visiones todas ellas muy próximas a las que establece Besalú (2001) para el modelo de educación multicultural donde se considera como una opción deseable la coexistencia de grupos culturalmente diferenciados en un mismo espacio, reconociendo y valorando todas las culturas, pero que llevada al extremo supondría la ruptura del sistema educativo, estableciéndose para cada grupo cultural una escuela específica.

### 2.3. ... y promover la diversidad cultural

El tercer *modelo* es el que se ha denominado educación intercultural. Pretende ser diferente a la llamada educación multicultural y superadora de esta. Según sus defensores, es la solución a la gestión de la diversidad cultural<sup>10</sup>. En este tercer modelo llamado intercultural incluiremos dos tipos de enfoques: la educación como transformación y la educación antirracista.

- *La educación como transformación: educación intercultural y reconstrucción social.* La educación intercultural se contempla como un proceso encaminado a lograr un desarrollo de los niveles de consciencia de los estudiantes de minorías, de sus padres y de la comunidad en general sobre sus condiciones socioeconómicas, con objeto de capacitarles para la ejecución de acciones sociales basadas en una comprensión crítica de la realidad. Según Sleeter y Grant (1988), tres tipos de teorías convergen en la base de este enfoque:
  - En primer lugar, teorías sociológicas como la teoría del conflicto y la teoría de la resistencia. El comportamiento social está

<sup>10</sup> En este punto es necesario aclarar previamente que en no pocas ocasiones la literatura anglosajona no suele distinguir entre modelos *multi* o *inter* y que donde aquí leemos interculturalismo como propuesta superadora del déficit, allí se lee multiculturalismo como propuesta transformadora de las desigualdades, es decir, los mismos objetivos con diferentes denominaciones. Es por ello que debemos prevenir contra el exceso de nominalismos y en especial cuando tras los rótulos no aparecen los principios ideológicos que guían cada modelo.

organizado a partir de una base grupal más que individual y los grupos luchan por el control de los recursos de poder, riqueza y prestigio que existen en la sociedad. Cuanto más escasos son estos recursos, más intensa es esa lucha y más importante deviene la pertenencia al grupo. Para la solidificación, extensión y legitimación del control que ejercen, los grupos dominantes estructuran instituciones sociales que operan para mantener o incrementar dicho control, y es esta estructuración la que lleva al racismo, al sexismo y al clasismo a nivel institucional. A primera vista, parece imposible un cambio social, pero el desarrollo de la teoría de la resistencia pone de manifiesto que los grupos oprimidos no se acomodan pasivamente a la situación, sino que luchan y se oponen a ella, siendo muy variadas las formas de lucha y oposición.

- En segundo lugar, teorías sobre el desarrollo cognitivo en las que se defiende el carácter constructivista del aprendizaje (Piaget, Vygotsky), y la importancia de la experiencia propia del sujeto en esa construcción. No basta con decirles a los niños que hay otros grupos y hablarles acerca de ellos, sino que los niños tendrán que interactuar con dichos grupos, pues será la experiencia directa la que contribuya a generar un conocimiento sobre estos grupos. El énfasis en el mundo del niño y en la acción social reflejado en estas teorías está en la base de la adopción de ellas por parte de los defensores de este modelo de la educación intercultural.
- En tercer lugar, teorías de la cultura en las que esta se contempla como una adaptación a circunstancias vitales determinadas en gran parte por la competición entre grupos por la posesión de recursos. Se rechaza el acento en los aspectos ideales –conocimientos, valores, creencias– de la cultura y en la concepción estática presente en las teorías sobre su transmisión, enfatizándose, por el contrario, los aspectos materiales y los relativos a la estructura política de las sociedades, así como el carácter “improvisado” de la creación de la cultura a partir de

la base del día a día, un proceso siempre en curso similar al que sigue la construcción individual del conocimiento.

- *Educación antirracista.* Frente al liberalismo que enfatiza la libertad de pensamiento y acción que posee cada individuo, sustentador de una educación multicultural que persigue el entendimiento entre culturas y el cambio paulatino de la sociedad a través de la educación, encontraríamos, en el caso de la educación antirracista, una ideología radical apoyada en un análisis de clases de inspiración marxista, puesta al servicio de una transformación social basada en la liberación de los grupos oprimidos y la eliminación de las discriminaciones institucionales, concibiendo la escuela como una agencia para la promoción de la acción política. Para los anti-racistas, las explicaciones acerca de la transformación de las diferencias en desigualdades no son de tipo psicopatológico sino de tipo ideológico. Por tanto, para los antirracistas lo esencial es organizar una estrategia de intervención educativa adecuada para que no se "reproduzca" el racismo. La educación antirracista representa un cambio por cuanto se pasa de una preocupación por las diferencias culturales a un énfasis en la forma en que tales diferencias se utilizan para albergar la desigualdad.

Estos últimos enfoques del modelo de educación intercultural, nos dice Carlos Giménez (2003), deben encaminar su tarea educativa hacia planteamientos que potencien los principios de igualdad, diferencia e interacción positiva. En el mismo sentido Besalú (2001) entiende el modelo del interculturalismo centrado en el diálogo y la interacción cultural en un plano de igualdad real, lo que implica una reflexión y acción sobre los factores ideológicos y estructurales que conllevan la desigualdad y el racismo. No ofrece una visión idílica del interculturalismo, sino que partiendo de que la coexistencia de grupos culturales distintos es conflictiva, no se deben negar ni las diferencias ni los conflictos, pero sí es necesario rechazar el aislamiento que se sostiene sobre la heterogeneidad. Se trataría de favorecer la convivencia de diferentes grupos culturales en un medio común, donde el mantenimiento de la diversidad cultural se traduzca en la transmisión de la cultural plural en la escuela. Para lograrlo es necesario

relativizar todas las culturas y adoptar una actitud de descentramiento cultural, sostiene el autor citado. Muy similar en su planteamiento es lo que describe Antonio Muñoz Sedano (2001) con la misma denominación e indicando que se basa en la simetría cultural. Él mismo explica las diversas variantes de este modelo: a) el enfoque de educación intercultural antirracista –el sistema educativo como transmisor de una ideología debe luchar contra el racismo explícita e implícitamente y, como indica Teresa Aguado (1999), confía en el papel de la escuela para eliminar el racismo institucional–; b) el enfoque holístico de Banks, también citado por Margarita Bartolomé (1999), que implica a toda la institución escolar en la educación intercultural, fomentando el análisis crítico de la realidad social y la lucha contra las desigualdades], y c) el enfoque de educación intercultural –la diversidad cultural es legítima, la lengua materna es considerada un apoyo importante para el aprendizaje, las diferencias culturales son consideradas un factor de enriquecimiento mutuo y se aplica a todo el alumnado–. Por otro lado Etxeberria (2002) simplifica mucho el significado del modelo intercultural diciendo que se trata de integrar a la población extranjera con la población autóctona, fomentando el diálogo entre las diferentes culturas, reconociendo y valorando a todas por igual –también se intentan desde este *modelo*, a juicio de Etxeberria, eliminar los prejuicios racistas y mejorar la autoestima del alumnado inmigrante–. Por su parte, Laura Mijares (2004) plantea en este modelo de educación intercultural la necesidad no solo de un reconocimiento de las diferencias culturales y lingüísticas de todo el alumnado, sino que además tal reconocimiento suponga una transformación de las relaciones desiguales de poder. En definitiva, este modelo intercultural propugna el respeto a la diversidad cultural, la promoción del diálogo, el encuentro entre todos los grupos culturales y acciones dirigidas al conjunto de la población escolar y no solo a los considerados diversos (Bartolomé, 1997).

Por último, y en relación con los modelos educativos que tratan de gestionar la diversidad cultural, debemos hacer ver que los expuestos aquí no pasan de ser ideales propuestos, pero no realidades descritas fruto de la observación de la práctica. Si el trabajo fuese el obtener pautas modélicas a partir de las prácticas escolares, el panorama sería mucho más monótono que el presentado líneas más arriba. En Europa, por ejemplo, son varios los países que se mueven entre las prácticas asimilacionis-

tas desde perspectivas compensadoras. Es verdad que países como Gran Bretaña han desplazado el debate de la variable "raza" a la variable "etnicidad" o "cultura", pero ello no impide que se siga reforzando una visión conservadora de lo "británico" evitando incluir a otras minorías culturales (Subirats et al., 2005). Es decir, se hace necesario observar la práctica educativa para comprender los modelos de gestión de la diversidad cultural que sirven de base para dicha práctica.

En el caso de España destacamos un interesante intento de clasificación de las formas de actuar ante la diversidad cultural realizado por el Colectivo IOÉ (1997) y posteriormente sintetizado por el mismo Colectivo IOÉ (2000). Se trata de una sistematización de las prácticas que diversos actores sociales de la comunidad educativa plantean sobre cómo tratar la diversidad o, en muchos casos, la diferencia. Es decir, la propuesta pretende ser una síntesis de las prácticas discursivas. Cinco son las agrupaciones realizadas: 1) rechazo a los diferentes –la diversidad es percibida como un peligro que es necesario eludir; por tanto, es lícito limitar su entrada en las escuelas e intentar reducir al mínimo los contactos: dificultar la matrícula, maestros y padres que instan a "no juntarse", prácticas segregadoras o cambios de colegio debido a la presencia "excesiva" de alumnado "diferente"–; 2) ignorar a los diferentes –el alumnado es percibido como un conglomerado homogéneo, en el que no tienen cabida las necesidades especiales: existe un único modelo de niño y un único currículum por desarrollar: la escuela va "a lo suyo" y es el alumnado el que debe adaptarse–; 3) educar a los diferentes –existe un reconocimiento explícito de la situación peculiar de ciertos colectivos y, aunque la escuela no modifica sus planteamientos generales, dedica una atención especial a los mismos, con el fin de adaptarlos a la marcha del conjunto del alumnado mediante un conjunto de medidas "compensadoras"–; 4) educación intercultural –se desarrolla una adaptación del currículum, destinado al conjunto del alumnado, incorporando aportaciones de diferentes perspectivas socioculturales–, y 5) educación "antirracista" –aunque comparte objetivos con la educación intercultural, se señalan algunos límites de sus planteamientos al defender que la interculturalidad no puede entenderse al margen de los fenómenos del poder y de la división de clases–.

Nosotros no llegaremos tan lejos en este trabajo, pero sí queremos analizar dónde encuadrar las medidas políticas desarrolladas normativamente en España en materia de escolarización de población inmigrante extranjera. Sabemos que de ellas no se derivan directamente las prácticas escolares y no debemos admitir que lo que en tales normativas se presente es muestra de lo que en las aulas se desarrolla. Pero es un buen comienzo para tratar de entender qué se hace y, sobre todo, cuáles son los fundamentos ideológicos, explícitos o no, que están sustentando este conjunto de nuevas medidas políticas en el ámbito de la educación.

### **3. Las comunidades autónomas responden al fenómeno de la presencia de escolares extranjeros en sus respectivos sistemas educativos**

Como era lógico esperar, el fenómeno de la presencia de población extranjera en el sistema educativo no se ha notado exclusivamente en la producción científica y en la generación de discursos más o menos retóricos sobre qué se debe hacer con esta “nueva población escolar”. Primero han sido los colectivos de maestros y maestras los que han tenido que responder, muchas veces de manera improvisada, a este nuevo fenómeno por su implicación directa en el mismo. Desde sus respuestas y ante sus demandas, las administraciones educativas han comenzado a reaccionar y hoy contamos ya con un nutrido número de órdenes, decretos, instrucciones y orientaciones de los correspondientes órganos de gestión de la educación en cada una de las comunidades autónomas del Estado español<sup>11</sup>. Lo que nos proponemos ahora es describir ese conjunto normativo aunque de manera reducida. Nos referiremos a un aspecto que consideramos de importancia si tenemos en cuenta lo ya descrito más

<sup>11</sup> El proceso de descentralización del Estado español fruto del llamado Estado de la autonomías ha supuesto, entre otras cuestiones, que cada comunidad autónoma disponga ya de competencias muy específicas en materia de educación formal y en especial de escolarización. Aunque no todas las comunidades autónomas han comenzado el desarrollo de estas competencias al mismo tiempo, hoy todas las comunidades disponen de una consejería dedicada a temas educativos (en algunos casos se incorporan otros asuntos). En este contexto han surgido más recientemente los planes más o menos formales de atención educativa a la población inmigrante extranjera en las escuelas. La práctica totalidad de las comunidades ha incorporado estos planes a los programas de compensación educativa ya existentes o a las estructuras organizativas que los gestionan. Unas pocas comunidades han desarrollado órdenes o instrucciones específicas. Otras pocas, las menos, han diseñado planes completos de atención a esta “nueva población” o tienen capítulos específicos sobre educación en los planes de integración de la inmigración que también han ido proliferando en diferentes comunidades autónomas.

arriba. Nos centraremos en lo que genéricamente se ha denominado enseñanza de la lengua vehicular de la escuela, pero junto a ello tendremos que desarrollar brevemente algunos aspectos referidos a la acogida de esta "nueva población escolar" por su estrecha relación con el apartado de la lengua vehicular que nos interesa. No obstante, antes de describir la legislación de las comunidades autónomas en materia de enseñanza de la lengua vehicular, debemos dar un breve repaso a algunos de los intentos por comentar y criticar la legislación que relaciona inmigración y educación en el contexto del Estado español.

Contamos con algún texto que hace análisis y seguimiento de las políticas educativas europeas que dedican su atención a la inmigración. Mesa Felipe-Borges (2006) analiza la trayectoria, la evolución de las medidas tomadas para la atención educativa a los hijos de trabajadores inmigrantes y los pronunciamientos a favor de la interculturalidad. También Mateos Blanco (2006) comenta un conjunto de directrices, normativas o resoluciones de la Unión Europea dirigidas al respeto a la diversidad cultural y al fomento de la cohesión social, y concluye que la intención de la Unión Europea es establecer en su territorio un marco común de respeto a la diversidad mediante la educación.

En el contexto del Estado español contamos con un breve texto recopilatorio (Aja y Larios, 2002) de la legislación vigente donde se reconoce el derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes extranjeros en condiciones de igualdad: la Constitución de 1978 (art. 27), la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989, art. 28), la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social (art. 9.1, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre)<sup>12</sup>, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la Ley Orgánica 9/1995, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG). Según estos autores, la legislación vigente implica: el reconocimiento del acceso a la educación básica, obligatoria y gratuita para cualquier persona, sea española o extranjera, independientemente, en este último caso, de que se encuentre en situación irregular o regular; el régimen

<sup>12</sup> Con posterioridad ha sido reformada la llamada Ley de Extranjería en la Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre.



de admisión de alumnos es legalmente igual para los centros públicos y los centros concertados; así como el respeto y reconocimiento de la diversidad religiosa. Sin embargo, continúan argumentando, aunque la legislación reconoce el derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en condiciones de igualdad, la realidad es otra bien distinta. Para garantizar el acceso e integración del alumnado inmigrante en la escuela se requiere una planificación de los centros públicos y concertados, más recursos económicos y humanos y, sobre todo, el cumplimiento de la ley.

También se dan algunos repasos históricos a la legislación que relaciona inmigración extranjera y educación. Tarrés Vives (2004) analiza el marco jurídico del sistema educativo relacionado con la inmigración, excluyendo la cuestión puramente pedagógica de qué y cómo educar, llegando a realizar un repaso histórico que se remonta a la Constitución de 1812. Un repaso más cercano realiza Donaldson (2003), que muestra la situación legislativa española con respecto a la educación de la población de origen extranjero, analizando la Constitución y las diferentes leyes educativas que se han desarrollado en los últimos veinte años. Sí nos interesa destacar una idea de este último texto, con clara referencia a nuestras intenciones del análisis de las enseñanzas de las lenguas en la escuela. Nos recuerda que:

Todas las propuestas presentadas por la mayoría de grupos parlamentarios a la hora de reformar la ley [de extranjería] del 85 reconocían el acceso a la educación para todos los extranjeros y el PSOE iba más allá dedicando varias disposiciones a recoger elementos positivos de respeto a la lengua y a la identidad cultural de origen (Donaldson, 2003: 23).

Pero poco después se lamenta del escaso éxito de tales “buenas intenciones”:

Respecto a la normativa estatal nos encontramos con un vacío legal, ya que no prevé la enseñanza de la lengua materna de los inmigrantes y son muy pocos los centros que imparten, por poner un ejemplo, árabe (Donaldson, 2003: 31).

Resulta muy interesante combinar las anteriores introducciones con el trabajo de Walter Actis (2004) del Colectivo IOÉ, donde el autor trata de

ordenar lo que han sido las diversas políticas en materia de inmigración y educación en España desde 1970. Tres momentos distintos son los que resalta: a) homogeneidad y enfoque compensatorio –la escuela pretende garantizar la homogeneidad básica de la población para desenvolverse en el nuevo contexto socioeconómico que con la industrialización, la urbanización y el consumo de masas se estaba produciendo a partir de 1970–; b) conocimiento de la diversidad más educación compensatoria –se inicia esta época con la publicación de la LOGSE donde se reconocen “las minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventaja”, proponiéndose mantener y difundir las culturas y lenguas propias de esos grupos y favorecer el desarrollo y respeto a la identidad cultural del alumnado–, y c) segregación más educación compensatoria –ocupa el espacio temporal de la LOCE del 2000 donde al alumnado extranjero se le califica como “alumnos con necesidades educativas específicas”, fijando la atención en varios aspectos claramente segregadores: separación física en las aulas y preparación directa para el mundo laboral, dando por hecho un alto índice de fracaso escolar en la ESO de este alumnado–.

Con respecto a la LOGSE y la escolarización de población inmigrante extranjera contamos ya con algunos análisis. Mijares (2000) realiza por su parte un repaso de las actuaciones educativas dirigidas al alumnado proveniente de familias de origen marroquí que se han puesto en marcha a través de la LOGSE y a través de los convenios entre el Ministerio de Educación y Cultura español con el Ministerio de Educación Nacional marroquí: el programa ELCO (Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen). Sobre la primera normativa reconoce lo siguiente:

Si bien en un principio los programas de enseñanza compensatoria no estaban pensados para atender a los niños de origen inmigrante, la realidad es que son estos los que ocupan el programa de forma mayoritaria. En muchos colegios e institutos los que reciben educación compensatoria son solo los niños de origen extranjero y, a su vez, mayoritariamente los niños de origen marroquí (Mijares, 2000: 33).

De manera similar piensa Aja (2000) reconociendo que en la LOGSE no existía una normativa específicamente dirigida al alumnado inmigrante extranjero, pero que a través de ella y de la LOPEG se pretendía atajar uno de los principales problemas detectados en la escolarización de la población extranjera: los altos índices de segregación de esta población en los centros públicos frente a los centros concertados (colegios privados con

financiación pública). Como nos indica este autor, el problema ya se intentaba prevenir en la redacción de la LOGSE y la LOPEG, en el sentido de que se fijaban criterios similares de matriculación para los centros públicos y para los concertados, y se posibilitaba el establecimiento de políticas compensatorias. Es de interés para nuestro texto recordar que este mismo autor indica que este problema de la concentración escolar viene motivado porque las distintas comunidades autónomas, en virtud de su asunción de competencias, no han desarrollado políticas públicas al respecto para evitar esta concentración desigual.

También contamos ya con algunos análisis sobre la LOCE y la escolarización de población inmigrante extranjera. En un trabajo reciente, fruto de sus tesis doctoral, Aguaded (2003) realiza una comparación entre la LOGSE y la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 2002) concluyendo, entre otras cuestiones que:

... una ley cuyo principal propósito no es elevar la calidad de nuestro sistema educativo, sino simplemente segregar a los buenos estudiantes de los malos, en el entendido –refutado empíricamente una y otra vez– de que de ese modo se eleva el rendimiento escolar de los primeros (Aguaded, 2003: 161).

En un sentido similar se pronuncia Avilés Martínez (2003) cuando dice que la LOCE promueve una segregación intracentros, al implantar los itinerarios que clasifican al alumnado según su rendimiento, y una segregación intercentros, ofreciendo la posibilidad de especializarse curricularmente y seleccionar al alumnado según esta especialización.

Más rotundo y crítico es el análisis que hace Hernández (2004). El autor realiza una lectura crítica de la LOCE, especialmente de su artículo 42, que se refiere a la incorporación al sistema educativo de alumnado extranjero. Según él, dicho artículo muestra su coherencia con la política de extranjería que desarrolló el gobierno del Partido Popular y critica los fundamentos ideológicos en los que se basan tanto la LOCE como esa política de extranjería. La LOCE estaba orientada a “extranjerizar” al alumnado de origen “no español” y a segregarlo dentro del sistema educativo. El objetivo, continúa defendiendo este autor, es que este alumnado se incorpore cuanto antes al mercado laboral. La consideración de que todo el alumnado extranjero tiene “necesidades educativas específicas” justifica su segregación para el mantenimiento de la calidad educativa:

En la tramitación parlamentaria, el Grupo del PP mantuvo (...) la consideración que (...) [en el Capítulo VII de la LOCE] se hace del alumnado extranjero, considerado sin más determinaciones con "necesidades educativas específicas" (Hernández, 2004, 266).

Y continúa afirmando, en un sentido muy similar, que en la tramitación de la LOCE:

... el interés del legislador no parece orientarse a promover una situación no discriminatoria, sino más bien a favorecer la posibilidad de segregación en "aulas" distintas del alumnado extranjero que se juzgue que desconoce el castellano o "la" cultura española (Hernández, 2004: 273).

Algunos textos empiezan ya a analizar las políticas de las comunidades autónomas en la materia que nos ocupa y que son de especial interés para este trabajo. En un texto bajo la dirección de Laret (2004) se abordan detalladamente aspectos como la legislación sobre escolarización a nivel estatal y en Cataluña; las actuaciones de los ayuntamientos y consejos comarcales, sobre todo a través de los planes interdepartamentales para la integración de inmigrantes; la atención educativa específica al alumnado inmigrante (programa de educación compensatoria o equipos de asesoramiento pedagógico, entre otros); los planes de acogida de los centros educativos, la lengua y el aumento de la diversidad lingüística y la necesidad de formación del profesorado, tanto inicial como permanente, generada por la creciente diversidad. En este mismo contexto catalán tenemos alguna visión crítica en relación con la política lingüística desarrollada para la población inmigrante extranjera:

... bajo una retórica de pluralismo las medidas locales (en Barcelona) para el tratamiento de la diversidad han funcionado de hecho siguiendo el mismo principio de asimilación a la cultura y lengua catalana que fue aplicado en la década de 1960 a los inmigrantes andaluces. En este contexto, los descendientes de inmigrantes extranjeros tienen a menudo que afrontar contradicciones fruto de la gestión de la diversidad cultural en el Estado de las autonomías español (Bruquetas Callejo, 2004: 6).

Incluso, también desde Cataluña, tenemos el argumento del voto en contra mediante enmienda a la totalidad presentada por Iniciativa per Catalunya-Verts presentada al proyecto de reforma de la Ley de Extranjería 4/2000 (Tolosana, 2003). Dice este autor, en relación con el alumnado de origen ex-

trajero, que se debe combatir la idea de que es un colectivo homogéneo, problemático y conflictivo, deficientemente escolarizado y con bajo rendimiento educativo. Lo que sí habría que considerar es: cuándo ha llegado o si ha nacido en España, el grado de inserción sociolaboral de la familia, el conocimiento de las lenguas oficiales y el tiempo de escolarización previo. Para atender a este alumnado, continúa el autor, es necesario: diseñar programas de acogida que faciliten los trámites de matriculación y sus necesidades sanitarias, habitacionales o burocráticas; formar comisiones desde los consejos de zona que diseñen los programas de acogida, dotar a esa comisión y a los centros de personal especializado, ofrecer a las familias (especialmente a las madres) cursos o talleres para el aprendizaje de las lenguas oficiales, y facilitar el material escolar y el comedor de manera gratuita a quienes lo necesiten.

Pero existen ya algunos textos que repasan las legislaciones de las comunidades autónomas en materia de integración de la población inmigrante extranjera y donde se hace alguna referencia al ámbito educativo. Miguel Pajares, en un texto sobre la integración de la población inmigrante en general, dedica un apartado a la cuestión educativa. En este apartado el texto trata sobre las políticas sociales en la primera acogida, referentes a la educación. Las actuaciones y servicios de primera acogida, en general, que se incluyen son: información, alojamiento, orientación y gestión de los aspectos legales, enseñanza del idioma, orientación para el empleo, empadronamiento, inserción educativa inmediata de los menores y acceso a la atención sanitaria. El autor, en este texto, trata de forma extensa la concentración escolar de los menores de familias inmigrantes en los centros educativos públicos, en detrimento de los privados y concertados. Dicha concentración responde a un trato discriminatorio hacia tales familias y por ello es preciso encontrar medidas para paliarlo. En la última parte del texto, se incluye una reflexión acerca de la necesidad de repensar sobre los contenidos de la enseñanza:

... ya que no puede pretenderse la plena integración escolar de este alumnado cuando los textos destilan infravaloración de la cultura de sus mayores o de sus países de origen (Pajares, 2005: 194).

Otro amplio texto es el de Onino Covas et al. (2004), promovido por el sindicato Comisiones Obreras, que analiza los planes de las comunidades autónomas para la integración social de las personas inmigrantes. También aquí

se examinan los distintos planes que existen en las comunidades autónomas respecto a la integración socioeducativa de la población inmigrante extranjera. Una visión muy esquemática de lo que en él se plantea es la siguiente:

1. Todos los planes autonómicos contienen medidas sobre la escolarización: información sobre el proceso de escolarización y el sistema educativo, ingreso a lo largo de todo el año, acogida educativa y escolarización de colectivos específicos.
2. Todos los planes incluyen medidas sobre el aprendizaje del idioma de la sociedad de acogida en el ámbito educativo. Las medidas identificadas tienen que ver con la enseñanza a los alumnos inmigrantes y con la cualificación del profesorado a este respecto.
3. Solo tres planes –Baleares, Madrid y Navarra– contienen medidas orientadas al apoyo en la enseñanza.
4. En los planes de Andalucía, Aragón, Baleares, Madrid y Navarra aparecen medidas destinadas a fomentar la intermediación en el ámbito educativo.
5. En los planes de Madrid, Navarra y Cataluña se presentan algunas medidas sobre el servicio de traducción a los alumnos inmigrantes y a los padres y madres de los mismos.
6. En algunos planes –Andalucía, Aragón, Baleares, Madrid y Murcia–, se identifican medidas que hacen referencia a la participación de los padres y madres del alumnado inmigrante en el proceso educativo y en los centros docentes.
7. Solo en el plan de Andalucía se hace referencia al fomento de la participación de los alumnos inmigrantes en las asociaciones de alumnos.
8. Las medidas referentes a la distribución del alumnado inmigrante en los centros educativos están presentes en la mayoría de los planes. Las medidas identificadas tienen que ver con la concentración/dispersión del alumnado inmigrante, los ratios en los

centros y el refuerzo de recursos en aquellos que escolarizan a una mayor proporción de alumnado inmigrante.

9. La educación intercultural ocupa un lugar importante entre las medidas del ámbito educativo contempladas en los planes. Todos ellos realizan alguna referencia que tiene que ver con la inclusión de la interculturalidad en el diseño curricular, la formación del profesorado y la elaboración de materiales de apoyo.
10. Todos los planes analizados contemplan alguna medida desde el ámbito educativo vinculada al mantenimiento de la lengua y/o cultura de origen.
11. Varios de los planes –Andalucía, Aragón, Cataluña, Murcia y Navarra– incluyen medidas relativas a la sensibilización de la comunidad educativa, teniendo en cuenta el efecto tanto dentro como fuera de los centros educativos.
12. Existen en algunos planes –Andalucía, Aragón, Madrid, Murcia y Navarra– medidas que abordan la educación infantil de los niños y niñas inmigrantes.
13. Algunos planes –Andalucía, Canarias, Madrid, Murcia y Navarra– contemplan medidas vinculadas a la inserción laboral del alumnado inmigrante, siendo una minoría –Andalucía, Aragón y Navarra– aquellos planes que hacen referencia a la enseñanza no obligatoria posterior.

Pero el texto que describe con cierto detalle las actividades de las comunidades autónomas sobre la atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España es una reciente publicación del CIDE (2005), donde además de presentar una evolución del fenómeno en términos estadísticos, ofrece una descripción realizada por cada comunidad autónoma en esta materia que nos ocupa –ya hemos comentado más arriba que incluye un amplio apartado sobre la investigación en educación intercultural–.

Para concluir y como ya hemos anunciado, nosotros nos detendremos en el marco de las legislaciones de las comunidades autónomas,

centrándonos solo en la normativa y recomendaciones referidas a la lengua vehicular, aunque por clara asociación comentaremos también lo referido a la acogida; y no solo por la importancia que reconocemos que esta tiene en sí misma:

La primera acogida es, para las personas inmigradas o refugiadas, de gran trascendencia en la perspectiva de su integración ciudadana. No solo porque toda persona que se siente bien acogida desde el primer momento en una nueva comunidad desarrolla tendencias favorables a integrarse en ella, sino también porque se evitan las dinámicas segregacionistas que después hacen difícil la integración, aun cuando esta sea deseada (Pajares, 2005: 169).

Sino que, como veremos más adelante, gran parte de la acogida se encamina a enseñar con "rapidez" la lengua vehicular de la escuela y, a su vez, enseñar la lengua vehicular al nuevo alumnado es la forma de acogerlo. Esta especial relación nos obliga a comentar ambas cuestiones, aunque por motivos organizativos presentaremos las descripciones por separado.

### 3.1. La "acogida" del "nuevo alumnado"<sup>13</sup>

Las referencias a la "acogida" de la población inmigrante extranjera en la escuela las encontramos en diferentes soportes más o menos formales en lo que a legislación autonómica se refiere:

- En primer lugar, existen comunidades que publican en sus boletines oficiales órdenes o decretos en los que se alude a la cuestión de la acogida. Es el caso de Murcia, Aragón y las Islas Baleares. En estas normativas se regulan las aulas de acogida, su funcionamiento, destinatarios, etc.
- En segundo lugar, en algunas comunidades nos encontramos con documentos sobre la acogida que no están publicados en los boletines oficiales. Se centran exclusivamente en la organización o gestión de los planes de acogida (actuaciones de acogida) y se

<sup>13</sup> Para facilitar la lectura del texto hemos considerado más útil evitar citar cada uno de los documentos normativos de donde ha sido obtenida la información que en los apartados siguientes se describe. El listado completo de todos los documentos ordenados por comunidades autónomas se puede consultar al final del capítulo en el anexo 1.



presentan como publicación propia de la respectiva consejería de educación. Es el caso de Cataluña con su “Plan de acogida de centro docente” publicado por el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, y de Galicia con el “Plan de acollida” elaborado por la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

- En tercer lugar, nos encontramos con comunidades que, a pesar de no poseer un escrito específico que desarrolle la “acogida”, sí disponen de documentos que se centran en ofrecer orientaciones para la elaboración de los planes de acogida. Dichas orientaciones se dirigen a la adquisición de lengua y cultura de acogida, así como al trabajo de los procesos de integración dentro del ámbito escolar. Este es el caso de Asturias, Islas Baleares y País Vasco. Extremadura, por su parte, posee un documento sobre la integración del alumnado marroquí, centrado en la acogida de dicho colectivo.
- En cuarto y último lugar, nos encontramos con comunidades que, dentro de sus planes generales, globales o integrales de integración de la población inmigrante extranjera en sus respectivas comunidades, incluyen en los apartados referidos al área educativa referencias específicas a la “acogida” en la escuela de esta nueva población. Es el caso de Andalucía, Comunidad Autónoma de Aragón, Islas Baleares, País Vasco, Comunidad Valenciana y Castilla-La Mancha.

Nos parece importante destacar el hecho de que cuando las normativas de las comunidades autónomas hablan de “acogida”, lo hacen en contextos de relación con algunas otras cuestiones escolares que tienen, en muchas ocasiones, un reconocido espacio educativo. Los casos encontrados son los siguientes:

- Existe comunidades que hablan de “acogida” en contextos de las *necesidades educativas especiales* y condiciones sociales desfavorecidas. Es el caso de Andalucía y Aragón.

- Otras comunidades vinculan la acogida a la *compensación educativa*. Es el caso de Cantabria, Murcia y Valencia.
- Otras comunidades vinculan la acogida al aprendizaje de la lengua. Es el caso de Canarias y País Vasco.
- Otras comunidades vinculan directamente la acogida solo a la  *población inmigrante*. Es el caso de Galicia, Navarra y País Vasco.
- Por último, existen comunidades que vinculan la "acogida" a cuestiones más *organizativas*. Es el caso de Cantabria, Castilla-La Mancha y Extremadura.

Una última cuestión relevante en este apartado sería conocer la importancia que se le da al proceso de acogida en las distintas comunidades. Una forma de hacerlo es observando el espacio que se dedica a tal cuestión en las distintas normativas. En general, podríamos afirmar que, siguiendo este criterio, no se le otorga demasiada importancia, dado que las actuaciones sobre acogida se articulan dentro de objetivos específicos más amplios. Es el caso de Andalucía, en la que en el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, en el área de intervención socioeducativa, la acogida se recoge como una pequeña parte del segundo objetivo:

Favorecer que los centros elaboren proyectos de centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.

También es destacable el caso de Canarias, que tan solo hace alusión a la acogida en los siguientes términos:

Así, se debe asegurar la escolarización efectiva de tal alumnado en condiciones de igualdad, favorecer su acogida e inserción educativa y desarrollar estrategias organizativas y curriculares para que pueda alcanzar los objetivos educativos.

Por su parte, Castilla-La Mancha deja a un lado las normativas sobre los planes de acogida para centrarse en la regulación y creación de grupos de trabajo que se dediquen, entre otras cosas, a la acogida del nuevo alumnado. Habla de los equipos de apoyo lingüístico, aludiendo a su misión colaboradora

con el resto del profesorado para el desarrollo de programas de acogida, y también de los centros territoriales de recursos para la orientación, la atención a la diversidad y la interculturalidad. Entendemos que una de las áreas de actuación de dichos centros es la de desarrollar los objetivos referidos a la acogida y a la inmersión lingüística del alumnado inmigrante.

Un caso algo particular lo tenemos en Cantabria, donde se legisla más sobre la figura de los docentes que sobre los propios planes de acogida. Así encontramos que se introduce la figura del coordinador de interculturalidad, cuyas funciones principales se centran en los procesos de acogida, tanto del alumnado como de sus familias.

En el mismo sentido, Islas Baleares regula de una forma más intensa el papel del profesorado y la formación de este, aunque aporta un documento de orientación para la elaboración del plan de acogida lingüística en el que especifica lo siguiente:

##### 5. Acol·liment al centre.

Per dur endavant les primeres actuacions s'ha de tenir present la realitat de la zona, servei de mediació, serveis de traducció existents, les característiques de la població recent migrada, procedència, llengua d'origen, horaris d'atenció a famílies...

Igualmente Valencia y el País Vasco se centran casi en todas sus normativas en regular las actividades de los centros, su organización, la tarea de las administraciones y el tratamiento de la lengua, y se debe entender que todo ello conlleva el desarrollo de los planes de acogida.

### **3.1.1. Qué se entiende por "acogida"**

Una vez ubicada toda la normativa sobre la acogida, consideramos necesario saber qué entienden las diferentes comunidades autónomas por "acogida", para conocer con una mayor precisión el tema sobre el que se legisla. En este sentido, la mayor parte de las normativas da por hecho que los planes de acogida, o la acogida en sí, son el paso previo a una normalización e integración plena del alumnado inmigrante extranjero en las escuelas de la sociedad receptora. Sin embargo, no todas las comunidades obvian este

punto y tratan así de ofrecer una definición más o menos clara sobre lo que se entiende por acogida.

Es el caso de Cataluña, que en su plan de acogida del centro docente especifica lo que entienden por "plan de acogida":

Un plan de acogida es un conjunto de actuaciones que un centro educativo pone en marcha para facilitar la adaptación del alumnado que se incorpora al centro.

En el mismo sentido Galicia, en su plan de acogida, expone:

Enténdese por plan un conxunto estruturado de accións encamiñadas á consecución dun obxectivo. Polo tanto, no caso do Plan de Acolida, este será o conxunto de medidas educativas que os centros levan a cabo para conseguir a adaptación do alumnado procedente do estranxeiro que chega a un centro. A finalidade principal dun plan de acolida para o alumnado inmigrante é facer dos primeiros días no centro unha situación máis fácil e máis humana e, en consecuencia, lograr con facilidades a súa integración escolar.

Las Islas Baleares también explican lo que entienden por Plan de acogida:

Desde la Conselleria de Educación y Cultura se lleva a término el plan de acogida lingüística y cultural en los centros, que es un conjunto de medidas propuestas desde la Conselleria para dar respuesta a la nueva situación que supone el aumento en las aulas de alumnado de procedencia extranjera.

Navarra, por su parte, explica en la Orden Foral 253/2004:

El programa de acogida es un documento que regula la recepción y la intervención educativa en los centros con el alumnado de origen extranjero, que habrá de ser elaborado por el equipo directivo tras informar al claustro y al consejo escolar en consideración a la realidad concreta de cada centro. La finalidad de este Programa es ofrecer un espacio para el desarrollo personal, cultural y social del alumnado que se incorpora por primera vez a través de las oportunas medidas de atención a la diversidad.

Por último, Asturias también aclara en un documento que ofrece orientaciones para la acogida lingüística qué es un plan de acogida:

Es un documento que se debe redactar en el marco del Programa de Atención a la Diversidad del centro. En él se concretan un conjunto de medidas o de actuaciones a desarrollar en el centro con el fin de facilitar el proceso de escolarización, la adaptación y la integración de los alumnos inmigrantes al entorno escolar. El centro decidirá la necesidad o no de aplicarlo en cada caso concreto.

Como hemos comentado anteriormente, el resto de las comunidades autónomas no especifican en ninguna de sus normativas de qué se habla cuando se refieren a “programas de acogida” o simplemente “acogida”.

### **3.1.2. Objetivos y medidas en los planes de “acogida”**

Encontramos en las normativas de determinadas comunidades concreciones sobre los planes de “acogida”. Tales concreciones van desde la descripción de los objetivos de dichos planes hasta el listado de medidas que deben desarrollarse en los centros escolares.

En Aragón se plantean los siguientes objetivos del programa de acogida y de integración de alumnos inmigrantes:

- Establecer una estructura de apoyo para atender las necesidades derivadas de la escolarización de estos alumnos.
- Suministrar recursos educativos al profesorado y a los centros para favorecer la integración de los alumnos en el sistema escolar.
- Impulsar el desarrollo de las medidas de educación intercultural establecidas en el Plan Integral para la Inmigración de Aragón.
- Promover el desarrollo de actividades lingüísticas y culturales en los centros docentes para potenciar la educación intercultural.

En Asturias los objetivos que se establecen son:

- Atender a las necesidades comunicativas del alumnado inmigrante, garantizando un tratamiento intensivo del español como lengua

extranjera (en adelante ELE), y dando siempre prioridad al nivel 0 de español.

- Ayudar al alumnado nuevo a que comprenda el funcionamiento del centro, a que conozca las normas, los espacios y la organización, a fin de que se integre plenamente en él, y a que se adapten también a él sus compañeros y compañeras y los profesores y profesoras.
- Favorecer en el centro un clima de convivencia, respeto y tolerancia, potenciando los valores que la multiculturalidad aporta a toda la comunidad escolar.

Cataluña y Galicia son las comunidades que, podríamos decir, más se interesan por la acogida, y ello puede deberse a sus peculiaridades lingüísticas. Ambas poseen planes específicos de acogida muy completos, en los que se ofrecen las orientaciones básicas para la elaboración de dicho plan; protocolos orientadores sobre la concreción de actuaciones y acciones en los centros, como son las matriculaciones, la acogida inicial, la organización de los recursos humanos y materiales, los contactos con las familias, etc. Se hace hincapié, en ambas comunidades, en la necesidad de realizar actuaciones individualizadas para cada alumno y no olvidar la importancia de la comunicación con las familias. Para ello incluyen documentos informativos en distintas lenguas: chino, árabe, francés, inglés, alemán o castellano.

El País Vasco hace referencia en su programa para la atención del alumnado inmigrante (dentro del plan vasco de inmigración) a una serie de estrategias de intervención del plan específico de acogida e integración. Estas se centran en la organización de la acogida del alumnado, la optimización de los recursos y la implicación y coordinación de todos los servicios, especialmente la organización de los centros y del profesorado.

Para finalizar este análisis del contenido de las diferentes normativas, nos centraremos ahora en las medidas específicas que, en relación a la "acogida", se proponen desde las diferentes comunidades del Estado español.

Asturias, en las Orientaciones para la Acogida Lingüística, establece como medidas específicas del plan de acogida para llevarse a cabo con el alumnado:

- El tutor o tutora servirá de enlace y de referente frente al resto del profesorado y los compañeros del grupo: les presentará a su nuevo alumno o compañero, y procurará que la acogida sea cálida y facilitadora.
- Le mostrará el centro, las instalaciones, los aseos, etc., y procurará que conozca unas normas básicas de comportamiento y pautas de trabajo que se deberán ir introduciendo progresivamente.
- Se debe preparar y tratar de informar al alumno o alumna sobre las actividades y situaciones escolares que puedan resultarle extrañas: fiestas, salidas culturales...
- Es importante hacer participar activamente a los alumnos y alumnas nuevos en aquellos aspectos en los que sean competentes, para darles mayor seguridad, facilitando, por ejemplo, que el alumno o alumna pueda demostrar su competencia en aspectos como el dominio y conocimiento de su propia lengua, dominio de la expresión plástica, música, Educación Física, o cualquier otro saber en el que no medie de forma relevante la lengua.

Castilla y León expone en su Plan de Atención al Alumnado extranjero y de Minorías (Consejería de Educación) las medidas de integración inicial. Nosotros las resumimos:

1. Establecimiento de medidas previas al momento de la acogida: desarrollo de actuaciones preparatorias por parte de los centros.
2. Diseño de planes de acogida insertos en el marco de las medidas de escolarización general del alumnado, para lograr una rápida y plena integración escolar del alumnado.
3. Priorización en la convocatoria de los planes de mejora de las propuestas de medidas de acogida por parte de los centros educativos, particularmente cuando contemplan medidas de carácter intercultural.
4. Actuaciones de carácter informativo dirigidas a las familias del alumnado extranjero por parte de los centros educativos, para fa-

cilitar el proceso de adaptación de los nuevos alumnos y propiciar el acercamiento, la participación y la integración de las familias en la vida del centro.

Navarra establece una serie de apartados que deben contener los programas de acogida:

- Sensibilización de la comunidad educativa en una educación intercultural.
- Acogida a la familia en el centro.
- Evaluación inicial y adscripción.
- Acogida al alumno en el aula.
- Acceso al currículum (aprendizaje del español, contenidos básicos del currículum en las materias troncales, etc.).
- Organización y funcionamiento (intervenciones personalizadas, posibles agrupamientos, adaptaciones curriculares, medidas de coordinación, actividades extraescolares, colaboración con otras entidades, etc.).
- Desarrollo de competencias interculturales.
- Estrategias metodológicas para desarrollar.

Finalmente, destacar las instrucciones del País Vasco que, sin ser un documento dedicado específicamente al plan de acogida, sí establece una serie de medidas que regulan el proceso de admisión, el de escolarización, el papel de la Comisión Territorial de Escolarización y los criterios para dicho proceso, referidos siempre al alumnado inmigrante extranjero.

### **3.2. La enseñanza de la lengua vehicular de la escuela al "nuevo alumnado"**

Una vez analizadas las distintas normativas que las comunidades autónomas han desarrollado para atender a la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela, comprobamos que no solamente se han impreso en los



boletines oficiales, sino que se han publicado en diferentes formatos como veremos a continuación. También observamos cómo las distintas comunidades autónómicas del Estado español han respondido de manera desigual a esta cuestión.

- En los boletines oficiales de las distintas comunidades encontramos resoluciones y órdenes que aluden expresamente al tema lingüístico. Han sido emitidas por los gobiernos de Canarias, Castilla-La Mancha, Islas Baleares, Murcia y Navarra con la intención de establecer el currículum del español como segunda lengua, regular los programas de acogida lingüística del alumnado de incorporación tardía, dar instrucciones para organizar la inmersión lingüística para la enseñanza del español al alumnado extranjero o regular la intervención de los equipos de apoyo lingüístico.
- Hay comunidades que han preferido organizar la enseñanza de la lengua vehicular estableciendo planes, orientaciones o instrucciones al margen de los boletines oficiales, pero con la intención clara de abordar la enseñanza del idioma oficial de la comunidad. Este es el caso de las Islas Baleares, donde se publican unas orientaciones para la elaboración del Plan de Acogida Lingüística y Cultural; Asturias, que también dicta orientaciones para la acogida lingüística del alumnado inmigrante, y el País Vasco, que da instrucciones para crear proyectos de refuerzo lingüístico al alumnado inmigrante que se acaba de incorporar a la escuela. Cataluña, por su parte, lanza su Pla per a la Llengua i la Cohesió Social, emanado del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya con la finalidad, entre otras, de consolidar la lengua catalana en un marco plurilingüe.
- Determinadas comunidades optan por insertar apartados orientadores relacionados con la enseñanza de la lengua –algunos de cierta extensión– en planes generales dedicados a la atención educativa del alumnado inmigrante, o en planes integrales para la inmigración, o en planes de interculturalidad, o en planes de acogida, o en planes de atención al alumnado extranjero. Esto sucede en Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña,

Galicia, Madrid, País Vasco, Rioja, Valencia, Ceuta y Melilla. La adquisición y desarrollo de la lengua de acogida se organiza en estas comunidades en grupos de medidas insertadas en planes genéricos, bien sean integrales, de acogida, de atención o de bienvenida... destinados al alumnado inmigrante o refugiado.

- Por último, existen comunidades que deciden publicar normativas de amplio espectro temático dedicadas a la educación. En dichas normativas se insertan medidas que tratan tangencialmente la cuestión de la lengua vehicular de la escuela y la atención del alumnado extranjero en materia de lengua. Es el caso de Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Extremadura, Galicia, Madrid, Navarra y Valencia. El tema lingüístico aparece vinculado a *necesidades educativas especiales* (Andalucía y Aragón), *atención a la diversidad* (Canarias y Cantabria), *medidas de atención específica* (Galicia) y *programas de acogida lingüística* (Islas Baleares). Vemos que cuestiones como las necesidades especiales y las de atención y acogida comparten el mismo espacio que la lengua. Es por tanto muy significativo el hecho de abordar los temas lingüísticos relacionados con el aprendizaje de las lenguas oficiales de las comunidades por los alumnos extranjeros bajo el matiz compensatorio.

Deducir, a partir de las distintas normativas de las comunidades, la importancia dada a la enseñanza de la lengua vehicular a los alumnos extranjeros, pasa por observar los espacios que se dedican a tal fin, como ya hicimos con la acogida. El alto número de normas con contenido relacionado con la lengua podría confundirnos, pero la variedad va unida a una gran dispersión en cuanto a temática se refiere. En general, apreciamos que la cuestión carece de un tratamiento específico, aunque todas las autonomías del Estado español comparten el objetivo de conseguir que el alumnado a su cargo se comunique en las lenguas oficiales al finalizar la escolaridad obligatoria. Es decir, en todas se observa un alto sentido de utilidad. Esta es la palabra que recoge el sentir general de las diversas autonomías, porque la lengua es el instrumento preferido para romper las barreras que impiden la comunicación.

En las comunidades bilingües el objetivo es el mismo: concluida la escolaridad obligatoria, los escolares deben comunicarse usando ambas lenguas. Sin embargo, el esfuerzo para conseguirlo varía de manera considerable entre la enseñanza del castellano y la lengua de la comunidad. Se observa la diferencia en los planes elaborados para ser aplicados en las comunidades con doble lengua oficial. Gran parte –casi la totalidad en algunos casos– de estos planes, cuando tratan el tema de la lengua, se refieren a la lengua de la propia comunidad. Se da por hecho que el castellano no necesita apoyos especiales; tal vez se encuentren los motivos por los que se llega a esa situación tras apreciar un desequilibrio social, como lo expresa la Comunidad de las Islas Baleares:

La llengua castellana, llengua materna d'alguns sectors d'aquest alumnat, ha de ser objecte de tractament educatiu per tal que els alumnes hi puguin accedir en les millors condicions; però, no podem oblidar que, a causa de la situació sociolingüística de les Illes Balears –de desequilibri en l'ús social del català–, és molt freqüent que el contacte més significatiu que poden tenir aquests alumnes amb la llengua oficial pròpia de les Illes Balears és el que es produeix a l'aula.

Las comunidades autónomas, cuando organizan la enseñanza del idioma de la comunidad, anexan la enseñanza de los valores culturales específicos de la comunidad como parte del objetivo general. Así el País Vasco organiza proyectos de “refuerzo lingüístico” para dar una respuesta adecuada a la diversidad cultural y para desarrollar prioritariamente valores de la cultura vasca. Hacen especial hincapié en “posibilitar atención específica al alumnado inmigrante con desconocimiento del euskera” y en finalizar la enseñanza obligatoria todos los alumnos con la competencia en las dos lenguas oficiales.

### **3.2.1. Qué se entiende por “lengua”**

Cuando las normativas se refieren al término que nos ocupa, encontramos que lo hacen con palabras como las que siguen a continuación: “lengua vehicular de la escuela”, “lengua del sistema de enseñanza”, “lengua de acogida”, “segunda lengua”, “L2”. Ahora bien, a la hora de definir el contenido del término, no todas las comunidades se preocupan por explicar de qué

se trata cuando hablan de lengua oficial de la comunidad. En el II Plan Integral de Integración de la Inmigración en Andalucía se dice de la lengua que:

... es la llave que abre una puerta hacia dos pilares claves para el logro de una adecuada incorporación a la sociedad de acogida: la integración social y el desenvolvimiento académico.

No encontramos textos similares en otras comunidades, pero por los objetivos, prácticas y medidas que plantean sí se puede afirmar que comparten el mismo discurso.

Determinados matices ayudan a precisar y enriquecer el concepto. Así, en Asturias se aconseja garantizar un tratamiento intensivo del español como segunda lengua y que el proceso sea rápido y eficaz, ya que todo el proceso de aprendizaje se basa en el dominio y manejo del lenguaje. Y en Navarra se dice:

El conocimiento de una lengua va más allá de lo estrictamente lingüístico y se extiende al conjunto de significados culturales que ayudan a interpretar la realidad. De ahí que la metodología a emplear deberá desarrollar la "competencia comunicativa", es decir, la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la de aproximación a la comprensión curricular.

La normativa canaria, además de concebir la lengua como instrumento de comunicación y como vehículo de interrelación cultural e integración social, explica que "la asimilación de una lengua puede ser un proceso de aprendizaje o de adquisición. Se habla de adquisición cuando la lengua se asimila por simple contacto directo". También se pronuncia contra la jerarquización lingüística y cultural.

En el País Vasco se habla de la adquisición de la lengua vehicular de la escuela como primer condicionante para la inserción plena en el sistema educativo y se avisa de las consecuencias que puede acarrear para el niño y la sociedad el mal aprendizaje de la lengua oficial:

Una deficiente resolución de las necesidades del alumnado inmigrante en el aprendizaje de la lengua puede implicar, en muchos casos, la consolidación de retrasos escolares difíciles de superar.

### **3.2.2. Medidas para la enseñanza de la “lengua de vehicular de la escuela”**

Para completar la panorámica sobre las normativas de las diferentes comunidades en torno a la lengua, nos vamos a detener a analizar las medidas que han tomado. Nos detendremos en tres cuestiones importantes: la existencia o no de aulas específicas para la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela al alumnado inmigrante extranjero, la existencia de planes de formación del profesorado o de profesorado específico para atender a este “nuevo alumnado” y las medidas de atención al propio alumnado (en especial el tiempo de permanencia dedicado al aprendizaje de la lengua de la escuela).

En primer lugar, en lo referente a la existencia de aulas específicas, nos encontramos con la siguiente casuística:

- En la mayoría de los casos las aulas específicas están separadas de las aulas normalizadas con el objetivo central de enseñar con “rapidez” la lengua de la escuela y de no interrumpir la *normal* marcha del aula *normalizada*. Es el caso de Andalucía que establece la implantación progresiva de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (conocidas como ATAL) en función de las necesidades de cada una de las zonas y centros que escolarizan alumnado inmigrante. Castilla y León, por su parte, crea las Aulas de Adaptación Lingüística y Social (Aulas ALISO) para dar respuesta rápida y especializada a los alumnos desconocedores del idioma español. Asimismo, Madrid organiza las aulas de enlace para facilitar la integración en el nivel correspondiente a los alumnos procedentes de países extranjeros y para enseñarles la lengua y cultura españolas a quienes la desconozcan. Navarra, entre las medidas dirigidas al aprendizaje e inmersión del español, organiza programas de inmersión lingüística (aulas flexibles que se instalan local o comarcionalmente dependiendo de las necesidades escolares); Murcia establece medidas para la organización y seguimiento de las aulas de acogida encaminadas a la adquisición de competencias lingüísticas del alumnado extranjero con desconocimiento del español. Por su parte, Cataluña en el Pla per a la Llengua i la Cohesió Social plantea y define las funciones de las aulas de acogida. Finalmente Gali-

cia, entre las medidas de adaptación escolar, establece los Grupos de Adquisición das Lenguas ("... son agrupamentos flexibles que teñen por finalidade, a través dunha atención individualizada, o impulso dunha formación inicial específica nas linguas vehiculares do ensino, de xeito que se posibilite a súa plena incorporación nas actividades de aprendizaxe pertencentes ó curso no que se atope escolarizado").

- Otra alternativa a las aulas específicas varía entre la existencia de planes individualizados para el alumnado que desconoce la lengua vehicular de la escuela o planes de refuerzo. El País Vasco toma medidas para orientar a los centros educativos en la creación de proyectos de refuerzo lingüístico dedicados a la enseñanza del euskera a los alumnos inmigrantes de reciente incorporación; Aragón no desarrolla planes específicos, sino que se atiene a dictar medidas generales (elaborar y suministrar recursos a los centros para el aprendizaje de la lengua castellana, desarrollar cursos de formación dirigidos al profesorado de inmersión lingüística...); Canarias insta la figura del coordinador de interculturalidad contemplada en el plan de interculturalidad de la Consejería de Educación, al igual que Cantabria con la función de "intervenir directamente con el alumnado no hispano-hablante para la adquisición de una competencia comunicativa en el idioma español".

En segundo lugar, en lo que se refiere a las medidas expresamente relacionadas con el *profesorado* observamos variedad de criterios. La cuestión que ahora nos interesa es la de resaltar si existe o se crea la figura de un profesorado específico que tiene las responsabilidades de la enseñanza de la lengua vehicular al "nuevo alumnado", o dicha tarea se encarga al propio profesorado de los centros que reciben este alumnado.

- Las comunidades que crean la figura de un profesorado específico son las siguientes: Andalucía ha dotado las aulas temporales de atención lingüística con profesorado específico, que será el encargado de la enseñanza a los alumnos extranjeros en aquellos centros que lo soliciten. En Aragón, las actuaciones encaminadas a conseguir la normalización lingüística del alumnado extranjero

se llevarán a cabo por profesorado específico, a tiempo parcial y durante un periodo flexible dependiendo de las características de los alumnos. En Madrid también se establece profesorado específico (se considera como perfil más adecuado el de profesorado que cuente con formación o experiencia en enseñanza del español como segunda lengua, o español como lengua materna; en todo caso, con experiencia en atención al alumnado extranjero o con necesidades de compensación educativa o, en su defecto, especializado en lengua extranjera). En Asturias complementan la enseñanza con profesores de refuerzo; en ningún momento se habla aquí de las características que debe reunir el profesor, sin embargo, cuando sea necesario el niño saldrá de su aula cuatro o cinco horas como máximo a la semana, insistiendo, sin embargo, en que se realice la enseñanza del español dentro del aula con un profesor de apoyo. Finalmente, en Galicia se elige al profesorado encargado de adquisición de las lenguas de entre las especialidades de tipo lingüístico y figurará como profesorado de apoyo en constante coordinación con el tutor o tutora del aula.

- Otras comunidades encargan dichas tareas de enseñanza de la lengua al profesorado de los centros, nombrando responsables en cada uno de ellos. Cantabria crea la figura de un profesor de apoyo dotado de competencias como las de facilitar la incorporación del alumnado, apoyar la adquisición de la competencia en una segunda lengua, reforzar el seguimiento que se lleve a cabo por parte del tutor o tutora del grupo ordinario, colaborar en la elaboración y selección de materiales, y promover actuaciones destinadas a la enseñanza del español como segunda lengua mediante la integración de los contenidos curriculares, y facilitándole una formación específica. En Canarias, los Programas de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural se solicitan a la administración, pero se organiza en los claustros de centro la elección del profesor coordinador del programa. El profesorado que imparta el apoyo idiomático debe ser voluntario y pertenecer preferentemente a las especialidades de Lenguas Extranjeras o Lengua Castellana y Literatura. En caso contrario, deberá acreditar cualificación en didáctica del español como lengua extranjera o experiencia previa en la aplicación de

esta medida. En el supuesto de que existan varios profesores o profesoras que reúnan las condiciones anteriores, el claustro designará a quien considere más adecuado para cumplir esta función. En Navarra, el Departamento de Educación proporcionará asesoramiento, materiales didácticos y la formación adecuada para impartir los programas específicos de enseñanza del español como segunda lengua al profesorado adscrito al programa de inmersión lingüística, y las funciones del profesorado del programa de enseñanza de español son las de enseñar el español como segunda lengua, entre otras. Se pueden dar dos situaciones: que el centro disponga de profesorado de apoyo para atender el Programa de Inmersión Lingüística o, en su defecto, que sea atendido dicho recurso por profesorado del departamento de Didáctica de la Lengua y por profesorado de Didáctica de las Matemáticas, Ciencias Naturales, Física y Química o Tecnología.

En tercer y último lugar, nos queda atender al conjunto de medidas que hablan del *alumnado* al que se dirige todo este conjunto de actuaciones. Aquí nos centraremos solo en el tiempo que debe durar el "refuerzo" o "compensación" en materia de lengua vehicular para este "nuevo alumnado". Los datos que hemos encontrado los resumimos en la tabla 1, que creemos que no necesitan mayor comentario en nuestra exclusiva intención descriptiva.

Tabla 1

**Presencia temporal del alumnado de "nueva incorporación" en los recursos específicos para la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela**

Comunidad	No indican tiempo	Horario de la atención especializada	Mantiene contacto con su grupo normalizado
Andalucía	Flexible		Sí
Aragón	Flexible	Mínimo 6 h semanales	Sí
Asturias	Flexible	Máximo 4 o 5 h semanales	Sí

<sup>14</sup> El número total de horas destinadas al apoyo idiomático se calculará en función del alumnado propuesto y según los siguientes criterios: entre 5 y 10 alumnos/as 4 horas; entre 11 y 15 alumnos/as: 6 horas; entre 16 y 20 alumnos/as: 8 horas; entre 21 y 25 alumnos/as: 10 horas, y entre 26 y 30 alumnos/as: 12 horas.



Comunidad	No indican tiempo	Horario de la atención especializada	Mantiene contacto con su grupo normalizado
Canarias	De ninguna manera un curso	Mínimo 24 h semanales en su aula <sup>14</sup>	Sí
Cantabria		Máximo 10 h semanales fuera de su aula	Sí
Castilla-La Mancha	Un trimestre	Intensivo. Varios días a la semana con el equipo de apoyo lingüístico	Sí
Cataluña	Flexible	12 h para el aprendizaje de la lengua	Sí
Extremadura	Flexible	Máximo de 8 h semanales fuera del aula	Sí
Galicia	Un trimestre	Horarios que marca la normativa <sup>15</sup>	Sí
Islas Baleares	Flexible, previsión de un año		Sí
Madrid	Un trimestre	8 h en el grupo de apoyo	Sí
Murcia	Un trimestre	12 h en Ed. Primaria 18 h en Ed. Secundaria Obligatoria	Sí
Navarra	Cuatro meses	Tres días alternos a la semana y 18 horas semanales (seis horas diarias: tres del ámbito socio-lingüístico y tres del científico-matemático)	Sí
País Vasco		Máximo de 1/3 del horario escolar fuera de su aula	Sí
Valencia	Flexible	Máximo de 6 h semanales fuera del aula	Sí

### 3.3. El contraste con la "acogida" y la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela en otros países

Dada la costumbre y hábito de establecer comparaciones con los entornos más cercanos para saber si las practicas aquí desarrolladas pueden ser acertadas y/o homologables en lenguaje político, incorporamos un última descripción

<sup>15</sup> El horario semanal máximo de asistencia a un grupo de adquisición de lenguas será de 5 periodos lectivos en el último curso de educación infantil, 10 en el primer ciclo de educación primaria, 20 en el segundo y tercer ciclo de educación primaria y 24 en educación secundaria obligatoria. No obstante, este horario deberá ir reduciéndose progresivamente a medida que el alumno vaya progresando en el dominio de la lengua vehicular de aprendizaje.

a partir de lo que conocemos de algunas sociedades europeas significativas para el tema que nos ocupa (Bavaria en Alemania, la comunidad francófona de Bélgica e Inglaterra en Gran Bretaña) y una americana del norte (Quebec). Seguiremos en este punto el reciente informe de Subirats et al. (2005).

- En la comunidad francófona de Bélgica se ha desarrollado a partir de 2001 un decreto que establece la forma de recepción del alumnado inmigrante recién llegado en "aulas puente". La presencia de estos escolares en dichas aulas puede variar de una semana a un año. En estas clases, el alumnado recibe apoyo para adaptarse al sistema escolar, cultural y social del país de acogida. Existen tanto en primaria como en secundaria y los alumnos asisten a ellas durante un número de horas del total del día. En estas clases se da una enseñanza intensiva del francés, se trabajan los objetivos generales para cada edad y se adapta el currículum correspondiente para que adquieran un nivel similar al de sus compañeros y compañeras de las clases regulares. Una valoración de este tipo de dispositivos realizada en 2004 obtuvo las siguientes conclusiones: falta de material específico, definición restrictiva de los usuarios, lo que excluye a parte del colectivo necesitado, duración insuficiente, la mayor parte del tiempo se ocupa en gramática y vocabulario, excesiva variedad de alumnado; aunque sí obtuvieron una valoración muy positiva los proyectos interculturales que promovía esta iniciativa.
- En Quebec se ha desarrollado desde hace algún tiempo el modelo de clases de bienvenida "cerradas". Se trata de clases a las que asiste el alumnado recién llegado a tiempo completo y separado del resto del alumnado de la escuela. El objetivo es preparar al nuevo alumnado en francés y otros conocimientos (adquirir las habilidades lingüísticas es una medida prioritaria que tiene una significación instrumental y gran importancia para la integración social al desarrollar un sentimiento de pertenencia). La presencia del alumnado en ellas pueden durar desde un mes hasta diez meses. En el nivel de primaria son clases mixtas en términos de edad y conocimientos, mientras que en secundaria se organizan según conocimientos de francés y matemáticas (existen tres niveles). Actualmente se cuestionan estas clases de bienvenida "cerradas", consideradas como

mecanismos básicos de integración académica y lingüística por el aislamiento que producen. También se cuestionan las presiones de los centros y del profesorado por hacer permanecer más tiempo a estos escolares inmigrantes en este tipo de dispositivos. Los modelos alternativos que están surgiendo son:

- Inclusión en las clases regulares con sistema de tutela para el aprendizaje del francés (fórmula muy extendida en Quebec).
- Clases de observación. Son especialmente para alumnado del final de primaria o del nivel de secundaria. El alumnado es situado en unas aulas temporales (no más de un mes) de tutela específica para valorar sus conocimientos y organizar las estrategias de inclusión en el sistema normalizado (fórmula muy extendida en el área de Montreal).
- Clases de bienvenida con una inclusión gradual en el aula normalizada. Es la propuesta que el Ministerio de Educación está promoviendo en especial en el nivel de primaria por razones prácticas (la competencia lingüística del “nuevo alumnado” mejora con el contacto con sus compañeros autóctonos) y por razones expresivas (promover los valores de la interculturalidad).
- Clases post-bienvenida. Se trata de un mecanismo exclusivamente para alumnado que, habiendo acudido a las clases de bienvenida “cerradas”, tiene aún algún tipo de déficit (tres años de “retraso” sobre el nivel de su edad). Continuará en este dispositivo diez meses más.
- Aulas de inclusión. Es un dispositivo para alumnado de secundaria que en primaria ya ha asistido a las clases de bienvenida “cerradas”, pero que sigue necesitando seguimiento en determinadas áreas del currículum. La duración del recurso es de un año.
- Sistema de tutela en clases de bienvenida “cerradas”. Se dan en las zonas de más alta concentración de población de nueva

incorporación en las escuelas (Montreal) con déficits educativos severos. Aparece entonces la figura de un tutor "extra" que trabaja con el grupo o individualmente durante doce horas semanales más tres horas de trabajo en el domicilio particular de cada alumno o alumna.

- Estructuras de tutorización específicas. Cuando el alumnado presenta al final de la educación primaria situaciones graves de analfabetismo o no escolarización, se les integra en el sistema de enseñanza de la diversidad en el que se apoya no solo a los de nueva incorporación, sino a otro alumnado con problemas severos de aprendizaje. El dispositivo funciona por el período de un año. Se dan las llamadas adaptaciones curriculares y la ratio de los grupos es muy reducida.
- También en Bavaria se establecen las clases de alemán como segunda lengua incluso en los meses anteriores a la escolarización efectiva (se ofrece en grupos reducidos tanto en primaria como en secundaria y con alumnado de diversas adscripciones lingüísticas). Se dispone también de asistentes que apoyan al profesorado que enseña alemán a alumnado inmigrante extranjero. De cualquier manera, las clases de acogida plantean, como en los anteriores casos, diversas alternativas que pasamos a resumir:
  - Clases bilingües o nacionales que agrupan al alumnado con la misma lengua nativa y nacionalidad. Gradualmente se incrementa el uso del alemán, aunque el alumnado se pueden incorporar al sistema normalizado según progresa.
  - Clases de acogida. En ellas principalmente se enseña alemán, aunque también otras asignaturas, y funcionan tanto en los niveles de primaria como de secundaria. El alumnado comparte horario con el sistema normalizado. Estas aulas de acogida se combinan con acciones con las familias. Pueden asistir a ellas como máximo dos años.

- Aulas de transición. Muy similares a las aulas de acogida, pero combinando la enseñanza del alemán con la de la respectiva lengua materna.
- Aulas integradas. Se trata de un modelo experimental en el que se da la presencia del 75% de alumnado alemán y el 25% de alumnado de una única nacionalidad. Todas las clases se dan en alemán y se produce la separación para las clases de lengua materna y religión.
- Clases complementarias. Se trata realmente de clases complementarias en lengua materna de profesorado extranjero pero pagado por el *Lander*. Están en proceso de desaparición.
- En Inglaterra, la enseñanza del inglés como lengua adicional (EAL) se realiza por profesorado especializado (profesorado que también tienen la misión de concienciar al resto del profesorado para integrar la diversidad en el aula) y sin coordinación con el resto del profesorado en determinados centros. Otros centros sí tienen un método de trabajo coordinado y han logrado que en estos últimos los resultados académicos de los escolares inmigrantes mejoren. La Comisión para la Igualdad Social (CRE) ha hablado con vehemencia contra los modelos que generan una atención de las minorías en una estructura paralela a la de los grupos mayoritarios, defendiendo que el tratamiento más efectivo es que el alumnado se integre en las situaciones de la mayoría y que el profesorado de inglés como lengua extranjera realice su trabajo en el aula normalizada. Dicho trabajo debe verse apoyado por un conjunto de acciones tutoriales diversas que ha de desarrollar el profesorado del aula: tiempo para el trabajo individualizado tutelado para el alumnado de minorías, tareas realizadas en lengua materna, dinámicas de trabajo homogéneo o heterogéneo, etc.

#### **4. Escuela y lengua en contextos de diversidad cultural. El surgimiento de la cuestión nacional**

Tres descripciones hemos presentado hasta aquí. Por una lado, los conocimientos que la investigación científica en el Estado español nos ha aportado recientemente sobre el fenómeno de la escolarización de población inmigrante extranjera; por otro lado, la interpretación que los discursos pedagógicos en España han hecho de las propuestas internacionales de modelos de intervención educativa en términos de educación inter o multicultural; y, por último, la normativa que las comunidades autónomas del Estado español han desarrollado recientemente para "acoger" al alumnado extranjero en las aulas y enseñarles la lengua vehicular de la escuela. Ahora es el momento de reflexionar sobre este conjunto de descripciones y nuestra propuesta es hacerlo en forma de confrontación, es decir, comparando lo que hay de común, aunque contradictorio, en cada uno de los apartados descritos.

Tras la lectura de las normas de escolarización de población inmigrante extranjera de las comunidades autónomas en el Estado español, observamos su clara adscripción a los modelos asimilacionistas. Todo ello independientemente de que en la mayoría de los discursos políticos y los textos normativos la alusión a modelos políticos es siempre a la "interculturalidad"<sup>16</sup>. Se entenderán ahora las razones de nuestra alusión anterior a la necesidad de aclarar de qué estamos hablando exactamente cuando nos referimos a educación inter o multicultural. La mayoría de las normas autonómicas que hemos comentado hacen referencia en algún momento a la interculturalidad

<sup>16</sup> Obsérvese que decimos interculturalidad y no interculturalismo, como sería más correcto al hablar de modelos políticos, pero no es fácil encontrar estas distinciones terminológicas en los documentos legislativos consultados. De cualquier manera y como muestra de esta adscripción a la "interculturalidad" en las normativas, podemos citar una síntesis realizada por el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación) sobre las normativas de atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España (texto ya citado más arriba). En él se recoge lo siguiente: "Todas las comunidades autónomas constatan el hecho de que los centros escolares acogen en sus aulas a alumnos de procedencia cultural muy diversa y también todas ellas valoran de forma positiva este pluralismo cultural como un valor enriquecedor para la convivencia, capaz de promover en los alumnos actitudes de tolerancia y respeto. En general, la educación intercultural se concibe como una educación destinada al conjunto de la población escolar y, por tanto, como uno de los principios que deben estar presentes en los proyectos educativos de los centros y como un tema que se ha de incluir y desarrollar en las programaciones curriculares" (CIDE, 2005: 62). Más adelante continúa el texto con la síntesis y se dice: "Prácticamente todas las comunidades consideran que la educación intercultural facilita la igualdad de oportunidades para el alumnado perteneciente a minorías culturales desfavorecidas y, por ello, impulsan la puesta en marcha de programas de educación compensatoria, cuyos destinatarios son frecuentemente alumnos pertenecientes a la población inmigrante" (CIDE, 2005: 62).

o al interculturalismo. Recuérdense que en el texto citado más arriba de Onino Covas et al. (2004) se nos decía que la educación intercultural ocupa un lugar importante entre las medidas del ámbito educativo contempladas en los planes de las comunidades autónomas. Continuaba explicándose en ese mismo texto que en todos los planes existe alguna referencia que tiene que ver con la inclusión de la interculturalidad en el diseño curricular, la formación del profesorado y la elaboración de materiales de apoyo. De aquí la importancia de que pasemos a comparar lo que dicen las normativas descritas con los *modelos* que hemos presentado.

Hemos visto que los *modelos* denominados asimilacionistas de atención a este “nuevo alumnado” se presentan con importantes recelos. Se nos dice que estos *modelos* se centran muy especialmente en incorporar al recién llegado a la lengua vehicular de la escuela y es ese uno de los argumentos más utilizados para resaltar el marcado carácter asimilador de tales propuestas de integración educativa. Algunos autores llegan a establecer una correspondencia entre el modelo compensador y esta estrategia asimilacionista. Se llega a concluir que los resultados de este modelo son negativos, sobre todo para los alumnos minoritarios, entre otras cuestiones, por centrar su objetivo principal en la adquisición de la cultura y lengua de la escuela.

También hemos visto algunas investigaciones que tildan de segregacionistas las prácticas de acogida de estos nuevos escolares y cuestionan la necesidad de adscribir a estos escolares a aquellos que necesitan alguna compensación educativa, social o cultural por el simple hecho de ser “inmigrantes extranjeros”. En la misma línea nos advierten otros autores de la insistencia de las autoridades escolares de muchos países en buscar la asimilación de la población escolar inmigrante, es decir, se trata de que se asimilen a la cultura dominante tan pronto como sea posible. Aunque algunos trabajos apoyan las llamadas aulas de acogida entendiéndolas como puentes entre la exclusión y la integración, son más numerosos los trabajos que las critican afirmando que a través de ellas se está poniendo en marcha una “pedagogía del éxito y otra del fracaso escolar”, destacando y advirtiendo del aislamiento y la segregación que el alumnado de origen inmigrante extranjero puede padecer en estas “aulas de acogida”.

A pesar de esas opiniones de los investigadores, comprobamos que tanto en lo descrito en la normativa sobre "acogida" como en la normativa de enseñanza sobre la lengua vehicular de la escuela, las medidas que se proponen para estos "nuevos escolares" se inscriben en un intento de igualar mediante la estrategia de eliminación de las diferencias. Se trata de hacer rápidamente al "diferente" competente en la cultura dominante. Las escuelas, acogiendo a este diferente y enseñándole su "nueva" lengua, serán los principales instrumentos de integración. Pero esta integración no es otra que la de la asimilación cultural<sup>17</sup>.

Observemos para desarrollar las comparaciones aludidas que cuando los textos normativos hablan de la "acogida" de este "nuevo alumnado" en no pocas ocasiones esta se relaciona con *necesidades educativas especiales*, *compensación educativa* y, entre otras cuestiones, con *aprendizaje de la lengua*. El alumnado inmigrante parece que solo necesita un proceso de acomodación y "acogida" a la escuela y no cualquier otro futuro escolar independiente de su condición nacional<sup>18</sup> –resulta llamativo para el

<sup>17</sup> Nos apresuramos a indicar que lejos de pensar estas situaciones como exclusivas del contexto español, podríamos incluir numerosas referencias de países del entorno en los que el tratamiento de las poblaciones migrantes extranjeras en la escuela es muy similar y genera muy parecidos, cuando no idénticos, problemas. Ya hemos mostrado en un apartado anterior cómo las prácticas en estas materias de países del entorno son muy similares e incluso más ortodoxas que las que hemos descrito para el caso de las comunidades del Estado español. De cualquier manera y por citar un caso menos conocido en general, pero muy similar a lo que venimos relatando, acudimos ahora al caso de la presencia de escolares inmigrantes extranjeros en Grecia. Paleologou (2004) en un reciente estudio nos presenta los datos más recientes sobre la escolarización de alumnos extranjeros y repatriados en Grecia en los distintos niveles educativos. El artículo se centra en la puesta en funcionamiento de la educación intercultural en Grecia a partir de la legislación de 1996 y la creación de la "Office of Intercultural Education". A pesar de estos esfuerzos por poner en marcha una educación intercultural, en la práctica los alumnos inmigrantes en Grecia están sujetos a las presiones hacia la asimilación, ya que ninguna de las medidas adoptadas en los centros busca el mantenimiento de la propia identidad étnica. El intento más concreto para atender la diversidad ha sido la creación de las aulas de acogida y las clases de tutoría. También se han creado tres grandes programas educativos para atender a los niños musulmanes, repatriados, extranjeros y gitanos, aunque la implementación de esos programas no está siendo todo lo satisfactoria que debería de ser y estos alumnos presentan un alto índice de fracaso escolar. Las investigaciones realizadas en Grecia sobre la escolarización de inmigrantes muestran que estos niños presentan distintos problemas en los centros que no solo se atribuyen a cuestiones lingüísticas, sino a otras cuestiones como su baja autoestima, la elevada presión hacia la asimilación, la falta de apoyo educativo y psicológico, la falta de formación en el profesorado, etc.

Se entiende muy bien en este contexto, aunque en otro territorio, las razones para la siguiente afirmación de Angelides (2004: 312): "... cuanto más se asimilen los niños extranjeros a la norma general, se considerarán más civilizados" en un estudio sobre la forma en que el sistema educativo chipriota está tratando la multiculturalidad en los centros. Las investigaciones sugieren que las autoridades chipriotas buscan la asimilación de los niños inmigrantes a la cultura dominante tan pronto como sea posible.

<sup>18</sup> A este respecto sería bueno reflexionar sobre el significado que tiene el dato aportado por el Informe PISA 2003 (OCDE, 2006) que nos muestra que el alumnado inmigrante extranjero es un alumnado motivado y tiene una disposición positiva hacia al aprendizaje, incluso más alta que la de la población nativa.



caso que ahora nos ocupa que donde más se desarrollan las actividades de “acogida” o de “bienvenida” sea en el nivel educativo de educación infantil (“los más pequeños”), como un recurso pedagógico que no ha necesitado estar legislado—; de cualquier manera, son cada vez más los centros que al inicio del curso escolar programan algunas actividades de “acogida”. Y no se trata de negar las posibles bondades de una “calurosa recepción” para cualquier nuevo miembro de una comunidad, sino la extrañeza que provoca que, por un lado, se aluda tanto a ella pero se concrete tan poco sobre ella (varias comunidades hablan de la importancia de la acogida, pero nada nos dicen sobre cómo y cuándo hacerla, lo que supone someterla a la voluntad de los centros escolares que en la mayoría de las ocasiones carecen de experiencia en estas cuestiones) y, por otro lado, cuando se concreta qué se debe hacer, el énfasis se pone en la distancia que existe entre el nuevo escolar y la comunidad educativa, siendo el escolar el que deberá hacer el recorrido para la integración.

En este último sentido, el propio planteamiento de la acogida alude a la necesidad de “integrar” al “nuevo escolar” enfatizando toda la excepcionalidad en el recién llegado y manteniendo con ello la construcción de los principios de la alteridad y la distancia. Como en alguno de los documentos se indica, las medidas de acogida son motivadas por el aumento de esta población: son medidas para ellos y por ellos, obviándose que la diversidad de la escuela la constituye todo el conjunto de la comunidad educativa (y es así con inmigrantes extranjeros y sin ellos). Los planes de acogida pretenden facilitar la escolarización, la adaptación, la integración y la comprensión del funcionamiento del centro; sin embargo, el único necesitado de todo ello parece ser el alumnado inmigrante extranjero, único receptor de dichos planes. Y ello, sobre todo, por ser justamente inmigrante extranjero. Ingenuamente podríamos preguntarnos si el resto de la comunidad educativa no necesita de ningún plan de acogida al centro escolar, o sencillamente tenemos que reconocer que ha sido la llegada de esta “nueva población” la que nos ha abierto los ojos ante este déficit en los centros escolares. Además, no se trata tan solo de la necesidad de todos y todas de ser bien acogidos en la comunidad escolar, sino del olvido de planificar medidas dirigidas a los “acogedores”.

Parece que el esfuerzo, todo el esfuerzo, lo deberá hacer el “nuevo” (“como es nuevo y el último en llegar se tendrá que adaptar, ¿no pretende-

rá que cambiemos nosotros?", se nos dice en algunos centros escolares). Olvidándose de esta manera que novedad no significa aquí excepcionalidad. Nos preguntamos si la acogida no debería estar dirigida al conjunto de la comunidad educativa (algunas comunidades, las menos, hacen alguna alusión a la necesidad de preparar espacios de convivencia teniendo en cuenta a los "recién llegados"). El propio término bienintencionado de "acoger" alude con claridad a que *nosotros* les "acogemos". Es decir, vivir en un contexto de diversidad cultural parece suponer un hándicap y un esfuerzo para saber convivir, pero sospechamos que quien parece que debe superar ese hándicap y realizar todos los esfuerzos es el "nuevo alumnado", en este caso el alumnado inmigrante extranjero.

El sistema educativo se concibe como bien "engrasado" y en correcto funcionamiento, por lo que la llegada de un nuevo grupo minoritario de escolares no debe alterar ese "normal" funcionamiento. El sistema sí es consciente de los posibles déficits que estos "nuevos" escolares pueden tener para progresar en la escuela –sin discutir ahora si son ciertos o no–, pero por eso mismo la política que se adoptará será la de adaptación de las minorías al normal funcionamiento de las mayorías.

Todo ello supone, a nuestro entender, negar la condición de problema estructural que conlleva el reconocimiento y gestión de la diversidad cultural, pasando a ser una situación coyuntural la presencia de la inmigración extranjera en la escuela. Es decir, la nueva llegada de escolares se percibe como un problema más de la escuela y como tal se aplican medidas puntuales y concretas, sin entrar a replantear la propia escuela. Sin duda los nuevos escolares y su presencia pueden generar problemas, pero son cada vez más insistentes los estudios que nos indican que tales problemas, aunque con posibles expresiones diversas, no son ni diferentes ni lejanos de los propios problemas que generaban y siguen generando, tenían y siguen teniendo los escolares autóctonos. En otras palabras, la llegada de escolares procedentes de la inmigración extranjera a los sistemas educativos debería ser considerada en términos más complejos, globales y estructurales, pero sobre todo no centrándose exclusivamente en estos "nuevos escolares". Desde nuestro punto de vista, deberíamos comenzar por analizar en qué medida nuestra escuela actual responde a una institución que admite, alberga, acepta, incluye, reconoce, agradece, promociona, promueve, impulsa, alienta y anima la di-

versidad cultural. Un escuela fundada y mantenida sobre el monoculturalismo y con claras estrategias homogeneizadoras que sigue pensando que a los desiguales debe tratarlos igual para hacerles iguales –confundiendo el derecho de la igualdad y el logro de la equidad con los mecanismos para su consecución–, es el tipo de escuela que debemos cuestionar, y no simplemente planteamos cómo acoger mejor a un “recién llegado”. Pero no erremos la mirada, ni la escuela es el origen del problema ni el profesorado los “malvados” en cuyas manos está. Tanto la escuela como su profesorado son en su conjunto solo un instrumento –muy importante y determinante– al servicio de un proyecto social y cultural de todo el conjunto de la sociedad:

... como en la mayoría de las sociedades complejas, las escuelas son percibidas como vehículos centrales de la transmisión cultural. Cuando la sociedad anfitriona adopta una postura asimilacionista, el proceso de transmisión cultural y la aculturación están fundidos y la escuela se convierte en su principal escenario (Eisikovits, 1997: 395-396).

Por otra parte, el tratamiento que se da a la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela a la población inmigrante extranjera no hace sino insistir aun más si cabe sobre estos argumentos asimilacionistas y segregadores. En este ámbito de enseñanza vuelve a aparecer la compensación educativa y la adscripción a las necesidades educativas especiales del alumnado que no maneja la lengua vehicular de la escuela. Y ello sería más claro aún si abriéramos nuestra mirada al tratamiento de las lenguas maternas de las que solo hemos hablado brevemente. Como nos recuerda Luchtenberg (2003: 5) al estudiar el desarrollo de las escuelas multiculturales alemanas, resulta paradójico que la tendencia internacional sea la de incrementar el interés por las lenguas europeas y a la vez se niegue la necesidad de promover la enseñanza de la lengua materna<sup>19</sup>.

A pesar de que los estudios nos advierten sobre la necesidad de no centrar todas las medidas en torno a la lengua en lo que respecta al tratamiento de las poblaciones inmigrantes extranjeras en la escuela y la

<sup>19</sup> En este mismo sentido resulta útil recordar cómo en un estudio sobre la diversidad de lenguas en la Europa multicultural como consecuencia de la migración y minorización internacional se nos dice: “Las lenguas de los grupos de inmigrantes normalmente se consideran fuentes de problemas y deficiencias y raramente son consideradas fuentes de conocimiento y enriquecimiento” (Extra y Yagmur, 2002: 55). En este mismo estudio previamente ya se nos había dicho que “El aprendizaje y ciertamente la enseñanza de las lenguas de los grupos de inmigrantes son considerados por los hablantes de las lenguas dominantes y los políticos como obstáculos para la integración” (Extra, 2002: 13).

conveniencia de ir más allá de esas cuestiones estrictamente lingüísticas para trabajar otros aspectos como la convivencia, el reconocimiento de la diversidad o la valoración explícita de esta; los planteamientos y medidas que leemos en las diferentes normativas de las comunidades autónomas se centran en la "nueva" lengua que debe aprender el "nuevo escolar" y la celeridad con la que se desea que ello ocurra por vía de "tratamientos de choque" ("cuando dominen la lengua entonces serán ya como los demás y se podrán integrar", se nos dice en los centros). Sin duda se nos olvida que, aun sin dominar la lengua, deberíamos admitir que son ya como los demás, la que no debería ser igual es la escuela de hoy a la escuela de ayer. Es verdad que se puede argumentar que los planes de las comunidades autónomas en esta materia de escolarización de población inmigrante extranjera son más amplios y que aquí solo nos hemos detenido en lo que se refiere a la enseñanza de la lengua vehicular, pero una lectura detallada de estos planes permite observar con qué fuerza y dedicación se insiste en que el aprendizaje de la lengua vehicular es cuestión prioritaria e importante. Además, la observación de las prácticas escolares para con esta "nueva población" permite confirmar esto que decimos de dedicación central al tema de la lengua vehicular. Aún más, los presupuestos destinados por las mismas comunidades autónomas en esta materia y para poner en marcha las medidas acordadas en sus normativas evidencian que la cuestión de la lengua vehicular prevalece por encima de otras posibles medidas sobre las que se insiste menos o directamente no se desarrollan.

Resulta muy esclarecedor leer que los modelos asimilacionistas proponen, para lograr la igualdad en la escuela, no escatimar esfuerzos ni recursos económicos para el aprendizaje de la lengua dominante de la escuela por parte de estos nuevos escolares. Ya hemos descrito como estos modelos educativos centran una buena parte de sus dedicaciones en los programas de inmersión lingüística. Se trata de modelos educativos que relacionan el retraso escolar, entre otras cuestiones, con la lengua de origen y ello puede cambiarse con una rápida inclusión en el dominio de la lengua vehicular de la escuela, la cual se considera más desarrollada que la propia del "nuevo escolar". En definitiva, de lo que se trata es de eliminar toda referencia a la lengua y cultura de los grupos minoritarios, debiendo aprender el idioma de la cultura mayoritaria lo antes posible. Un modelo de integración monocultural en el que el alumnado debe integrarse a la "cultura de acogida" y su cultura y su lengua

son un obstáculo para tal integración. Como ya decíamos, se trata de programas compensatorios que poseen un importante componente preventivo e instrumental, pues su objetivo principal es la adquisición de la cultura y lengua de la escuela. Sin duda es fácil comprender las razones dadas por algunos autores y autoras para asegurar que, en estos contextos de tratamiento de la inmigración extranjera en la escuela, las políticas lingüísticas nos informan claramente del modelo de integración educativa.

Como ya dijimos al principio de este texto, no faltan estudios que indican que el desconocimiento de la lengua vehicular y las dificultades de comunicación son los indicadores más evidentes que explican el fracaso escolar entre este alumnado. No obstante, son ya bastantes los investigadores e investigadoras que entienden que ni la lengua ni la cultura de origen son los factores que más influyen en el rendimiento académico, sino que la calidad y la duración de la escolarización anterior y actual o el grado de conocimiento de alguna lengua románica también son aspectos importantes a tener en cuenta. Algunos trabajos hacen referencia a aspectos que pueden influir en el aprendizaje de la lengua vehicular y que deben tenerse en cuenta, como puede ser la edad de llegada y la escolarización previa, la actitud y formación del profesorado, el desconocimiento de la lengua por parte de las familias o el tiempo de estancia en el nuevo contexto<sup>20</sup>. Además, otros estudios nos alertan de que la mera integración facilitando el recurso lingüístico de la escuela no prepara al alumnado inmigrante extranjero para las tareas cognitivas de la escuela; esta preparación necesita de más recursos que los exclusivamente lingüísticos y sus déficit o dificultades poco tienen que ver con la procedencia nacional, étnica o geográfica de tales escolares o de sus padres y/o madres<sup>21</sup>. Pero aún más, para quienes piensan que después de todo el problema

<sup>20</sup> Debemos hacer caer en la cuenta que todo esto que ahora decimos no es conocimiento nuevo. Como muestra podemos recordar un estudio de Gillborn (1997) en el que se hacía una revisión sobre el rendimiento escolar de las minorías étnicas representadas en las escuelas de Gran Bretaña. Entre otras cuestiones venía a plantear que, en Gran Bretaña, la política del gobierno nacional ha resaltado el problema lingüístico sobre todo lo demás, asumiendo que la lengua presenta la mayor barrera para la participación y el éxito escolar. Y frente a ello concluía (Gillborn, 1997: 377) que incluso una breve consideración de las estadísticas disponibles revela que la situación es considerablemente más compleja.

<sup>21</sup> Kouxlin (1999) nos recuerda que un planteamiento simplista pero muy extendido es proporcionar a los alumnos inmigrantes formación intensiva en la segunda lengua con la esperanza de que así conseguirán llegar a los contenidos de las materias. Existen al menos dos problemas en este planteamiento. Por un lado, con frecuencia el proceso de adquisición de la segunda lengua es también el proceso de adquisición de las habilidades de lectoescritura para estos alumnos. Por otro lado, en estos alumnos se da una ausencia de estrategias y habilidades cognitivas básicas para comprender cualquier material educativo formal, funciones cognitivas que tampoco poseen los niños no-

central está en las familias de estos escolares las cuales "viven" alejadas de los valores de la escuela y de sus posibles logros, debemos recordar que el Informe PISA 2003 (OCDE, 2006) es muy claro cuando expresa que las diferencias en los resultados en las pruebas entre "nativos" e "inmigrantes" solo se explican en parte por los contextos sociofamiliares, es decir, la escuela parece tener que intervenir en que se produzcan tales diferencias.

Pues bien, sería deseable que contrastáramos esto que sabemos con las normativas en las diferentes comunidades autónomas sobre el tema de la enseñanza de la lengua vehicular. Se parte de una amplia pluralidad conceptual que no parece mostrar que se sepa de qué situación se está hablando ("lengua vehicular de la escuela", "lengua del sistema de enseñanza", "lengua de acogida", "segunda lengua", "L2") y se llega a definiciones muy esencialistas como las que identifican dominio de la lengua con la integración social y el desenvolvimiento académico ("pilares claves para el logro de una adecuada incorporación a la sociedad de acogida", se llega a decir). La lengua es considerada en muchas de las normativas presentadas como el primer condicionante para la inserción plena en el sistema educativo y se avisa de las consecuencias que puede acarrear para el niño y la sociedad el mal aprendizaje de la lengua oficial: retrasos escolares difíciles de superar. Aunque no faltan normas que aluden a una completa adquisición de la lengua vehicular de la escuela (competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y curricular), todo parece estar pensado en función de los conceptos de progreso y éxito de la escuela que maneja la cultura mayoritaria. Como puede entenderse, conceptos todos ellos que no solo chocan con lo planteado más arriba por los investigadores, sino con algunos de los conocimientos más importantes que se tienen en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. Es más, detrás de esta estrategia encaminada a enseñar la lengua vehicular con "rapidez" se esconde la creencia ya descrita en muchas investigaciones de que unas habilidades limitadas en el dominio de la lengua de la escuela implicaban una habilidad cognitiva baja. Esta es una creencia extendida, aunque no necesariamente rigurosa de acuerdo con las investigaciones existentes (Delgado-Gaitán, 1988: 76). Y reforzando esta argumentación del valor de la lengua vehicular y el apoyo en la escuela al alumnado inmigrante

---

inmigrantes no-escolarizados o que han tenido una deficiente escolarización. En el caso de los niños inmigrantes esta ausencia de estrategias y habilidades cognitivas tiene que ver con las prácticas de enseñanza recibidas y no con una predisposición étnica.

extranjero que la desconozca, debemos recordar al ya citado Informe PISA 2003 (OCDE, 2006), en el que se obtiene como resultado que las diferencias en las pruebas de matemáticas entre “alumnado inmigrante” y “alumnado autóctono” no se explican por el hecho de que el “alumnado inmigrante” no hable la lengua vehicular en su casa.

Asimismo, debemos recordar, aunque de forma breve, que los especialistas consideran que cuando se trata de aprender la lengua vehicular de la escuela en poblaciones de migrantes debe tenerse muy presente la lengua materna. Sin embargo, no parece que eso sea lo importante en las normativas consultadas, pues la dedicación a la lengua materna es muy limitada y sin fuertes implicaciones por parte de las administraciones. Al menos no encontramos el mismo énfasis en la dedicación a las lenguas maternas que a las lenguas vehiculares. Y aunque no faltarán los que piensen que lo importante es la lengua de la escuelas, para tales reflexiones sería bueno resumir alguno de los datos de un estudio de Maravélaki (1996), cuyo principal objetivo era estudiar la relación entre el conocimiento de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua en el caso de los alumnos griegos trilingües en Quebec. Los resultados obtenidos de las dos pruebas de lectura mostraron que existía una relación positiva entre el conocimiento de la lengua materna y los resultados en lectura de una segunda y tercera lengua. Se confirmaba de esta forma la hipótesis de Cummins de la “interdependencia”<sup>22</sup>. El estudio concluía que los alumnos de origen griego que mantenían su lengua materna (el griego) aprenderían mejor y con más facilidad una segunda y tercera lengua (francés e inglés) que los que no habían aprendido la lengua materna de manera formal o que la conocían poco. Con ello, lo que se defendía era la enseñanza formal de la lengua materna, relativamente lejos de lo que hemos observado en las normativas desplegadas en las comunidades autónomas del Estado español que se centran en la enseñanza de la lengua vehicular sin hacer ninguna referencia a las lenguas maternas<sup>23</sup> como paso previo para el conocimiento de la otra u otras lenguas.

<sup>22</sup> Como recordatorio de tal hipótesis podemos citar las propias palabras de Cummins: “El nivel de competencia lingüística de la segunda lengua depende del nivel de competencia de la primera lengua, el niño no puede desarrollar una competencia suficiente en la lengua segunda sin tener un umbral de competencia mínimo de su lengua materna” (Cummins, 1979: 117).

<sup>23</sup> Es verdad que varias comunidades autónomas legislan sobre la lengua materna y despliegan algunas tímidas medidas, pero lo que ahora estamos queriendo plantear es la evidencia de que no pueden ni deben tratarse por separado las lenguas maternas de la lengua vehicular de la escuela [en el citado texto de revisión de la normativa de las comunidades autónomas sobre la atención al

Por su parte, las medidas más concretas en las distintas comunidades no hacen sino subrayar esta adscripción a modelos asimilacionistas de la que venimos hablando. La creación de aulas específicas para la enseñanza de la lengua vehicular es un ejemplo claro. Se trata de aulas separadas del resto del alumnado o de aulas de estancia temporal a lo largo de la jornada escolar, compartiendo el resto del tiempo con el alumnado de las aulas normalizadas. En cualquier caso, en la mayoría de los centros educativos debemos considerar tales aulas como segregadas, a pesar de todas las declaraciones bienintencionadas de que su objetivo es la integración y no la exclusión<sup>24</sup>. Como algunas normativas resaltan, se trata de cumplir el objetivo central de enseñar con "rapidez" la lengua de la escuela. Y para tal "rapidez" se nombra profesorado específico para hacerse cargo de la excepcionalidad que supone un niño o una niña en la escuela sin saber la lengua de la escuela. De esta manera se permite que el llamado "problema" no forme parte del aula normalizada, o que al menos esté presente el menor tiempo posible, o que solo pueda incorporarse cuando deje de ser un problema. Quizá todo ello pueda entenderse mejor si pensamos en los principios ideológicos que subyacen a estas medidas aparentemente coyunturales para igualar a los diferentes. En un estudio de Luchtenberg (2002), en el que se realiza una comparación de las diferentes estrategias desarrolladas en Alemania y Australia para tratar el bilingüismo y la educación bilingüe y su relación con la ciudadanía, se afirma lo siguiente:

---

alumnado inmigrante en el sistema educativo en España publicado por el CIDE (2005), se indica que de las diecisiete comunidades más Ceuta y Melilla, solo seis indican alguna medida en este sentido). No se trata de medidas para una lengua y medidas para otras lenguas, sino de medidas que caminen conjuntamente ante la evidencia de su mutua relación e interacción. Si admitimos que las escuelas son ya multiculturales... ¿no sería bueno admitir que son también multilingües?

<sup>24</sup> El resumen de un estudio de B. Harris (2005) puede ilustrarnos más sobre este desarrollo de estrategias segregadoras. La autora, de nacionalidad estadounidense, realizó un trabajo de campo en España para comprobar si se daba el fenómeno de sobrerrepresentación de alumnos extranjeros catalogados como "de necesidades especiales", al igual que en Estados Unidos. Al descubrir que no se daba, comprobó que en el contexto español le llamaban la atención otro tipo de cuestiones teóricas. Finalmente, el problema que investiga la autora del texto es cómo se entiende el término "integración" en la escuela española dentro del contexto de la LOGSE, y cómo se implementa en la práctica diaria. Para ello realiza un trabajo de campo en un centro de ESO andaluz. El método que sigue consiste en observación no participante, entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión con profesores y alumnos. Según la autora, el principal problema de la LOGSE es que contiene un principio integrador (la escuela comprensiva que da cabida a toda la diversidad del alumnado) y un principio segregador (un método de asimilación de "los diversos" fuera del aula). Los profesores, a nivel teórico, estaban casi todos de acuerdo con la filosofía de la integración, pero en la práctica consideraban que atender a todo el alumnado en la misma aula solo lograba integración aparente, física y espacial, pero no real, de relaciones sociales, y ocasionaba problemas prácticos para atender a la diversidad. Por ello, proponían más medidas segregadoras para lograr la integración.



La demanda por la unidad lingüística en la mayoría de los estados nación está basada en la tradición de “una nación y una lengua-ideología”, que reclama que todos los miembros de un Estado compartan un idioma común, que es considerado como la principal lengua, además de las lenguas extranjeras aprendidas en la escuela. Por lo que la lengua mayoritaria obliga a todos los miembros a permanecer unidos y simultáneamente excluye a aquellos que no la hablan. En conclusión, la lengua proporciona el hecho de inclusión y exclusión (Luchtenberg, 2002: 54).

Como el mismo autor concluye, quedan muchas cuestiones sin resolver, una de ellas es la actitud hacia la diversidad de lenguas. En resumen, deberíamos plantearnos si el problema lo tiene el “nuevo escolar” por no saber la lengua de la escuela o el problema lo tiene la escuela por no saber cómo integrar y reconocer en sus espacios de enseñanza-aprendizaje y de socialización la lengua materna del “nuevo escolar”.

De cualquier manera, es obligado que amplíemos nuestra reflexión y tratemos de comprender, o al menos de preguntarnos por las razones que explican el divorcio existente entre el conocimiento científico del fenómeno que hemos presentado y los diseños políticos que tratan de hacerle “frente”. En el ya aludido texto del CIDE (2005), en el que en su última parte se presenta una revisión de la investigación sobre “educación intercultural”, se menciona que muchos de los trabajos de investigación reseñados cuestionan la eficacia de las acciones de compensación educativa aplicadas a la hora de lograr buenos resultados en alumnos inmigrantes. Es esta otra forma de mostrar el divorcio al que aludimos.

Es posible que se piense que esta distancia entre práctica política y conocimiento académico es fruto de una distancia estructural en la que la primera solo trabaja en el terreno de lo que entiende sus evidencias: el ejercicio del poder y la legitimidad para ejercerlo obtenida de los ciudadanos y ciudadanas; la segunda, la investigación, trabaja en sus “evidencias especulativas” siempre “teóricas”, aunque estas se construyan sobre la observación de la práctica. En el tema que nos ocupa pensamos que las soluciones son algo más simples, pero no siempre evidentes y mucho menos reconocibles. Aquí es importante que establezcamos las conexiones entre lengua y nación y conectemos todo ello con lo que representa el inmigrante extranjero: el otro,

el "no nacional", el que debe sus derechos y deberes entre nosotros a una legislación especial "diferente" a la nuestra.

La nación, ese producto peculiar de Europa propio de las sociedades industriales, resultará de mucha importancia en nuestro análisis final. Nación que permitirá a un conjunto de individuos identificarse con una colectividad –entre otros instrumentos a través de una lengua– y con ello excluir a los no pertenecientes a la misma. En esta idea de nación no caben los subgrupos y con ello no queda espacio para la diversidad al margen de la homogeneidad. En este contexto la inmigración no es sino una nueva amenaza para este concepto de nación que debe dotarse de renovados esfuerzos para mantenerse.

Este proceso de formación del Estado-nación homogeneiza hacia dentro –estableciendo una ciudadanía inclusiva concebida como "nación cívica" (Smith 1997)–, mientras que se delimita hacia fuera –distinguiendo según la nacionalidad–, dualidad que ilustra la "cara de Jano" del concepto nación (Habermas, 1996). La formación de este incipiente Estado-nación no es un capítulo concluido, dado que la constante reemergencia y recuperación de interpretaciones divergentes por parte de los grupos "periféricos" obliga al Estado a implementar cada vez nuevas estrategias institucionales para lograr su anhelo original, homogeneizar e integrar a los grupos, convirtiendo con ello la ficción nacionalista en realidad nacional. Persiste con ello un conflicto intrínseco entre nacionalismo de Estado y etnicidad (Adams, 1989) (Dietz, 1999: 89).

Obviamente, al joven recién llegado corresponde enseñarle cuanto antes la lengua de la escuela, que no es otra que la lengua de la nación. Él, el sujeto escolar, no es aún una causa perdida para la cuestión nacional. De esta manera se ataja de raíz la posible divergencia, la salida de la homogeneidad, tarea para la que la escuela del Estado-nación lleva practicando los últimos doscientos años. La escuela de principios de siglo, en un país como España, sigue actuando de acuerdo con el modelo decimonónico: el Estado de las autonomías no hace más que reproducir a escala local un mismo modelo de organización escolar, unas prácticas y rutinas pedagógicas comunes y un currículum homogeneizador, porque parte de un mismo principio de ciudadanía y subsume, asimilándolos, en un único modelo de "escolar-ciudadano" al conjunto de los escolares que acoge. Con la machacona insistencia en enseñar la lengua vehicular a los recién llegados no hace sino confirmar estas

afirmaciones que ahora hacemos. Con la poca oportunidad para admitir y promover contextos multilingües, la escuela sigue confirmando que el modelo asimilacionista al que la habíamos adscrito tiene que ver con este proyecto que ahora aludimos de seguir construyendo la nación, en la que solo una lengua, la propia, tiene cabida.

Quizá convenga recordar, para entender mejor los argumentos de nuestra reflexión final, la tercera de las razones que Anderson (1983, citado en Hobsbawm, 1991: 68) utiliza para explicar cómo la lengua se convierte en un elemento importante en la cohesión de un grupo:

... la lengua oficial o de cultura de los gobernantes y la élite generalmente llegó a ser la lengua real de los estados modernos mediante la *educación pública* y otros mecanismos administrativos (Hobsbawm, 1991: 70, la cursiva es nuestra).

No es sino el proceso por el que la lengua terminaría siendo el eje central de la “definición moderna de la nacionalidad”. Para los ideólogos del nacionalismo, la lengua era el “alma de la nación” y el “criterio crucial de nacionalidad”. Y será sobre todo la escuela la encargada de esta implantación en la época de las construcciones nacionales en el siglo XIX<sup>25</sup>. Como el propio Hobsbawm continúa diciendo:

... el nacionalismo lingüístico se refería y se refiere esencialmente a la lengua de la educación pública y el uso de la oficial. Tiene que ver con “la oficial y la escuela”, como los polacos, los checos y los eslovacos no se cansaban de repetir en 1848. Tiene que ver con si las escuelas de Gales deben impartir la instrucción en galés además de en inglés, o incluso solo en galés (...) (Hobsbawm, 1991: 105).

Es aquí donde nosotros encontramos parte de la justificación por mantener la exigente necesidad de enseñar a los “recién llegados” la lengua

<sup>25</sup> Resulta muy interesante seguir el debate sobre cómo en la segunda mitad del siglo XIX la lengua se identifica con la nacionalidad y esta relación se pretende seguir en el incipiente aparato estadístico que los estados modernos comienzan a construir. En varios congresos de la época se pasa de recomendar tal relación a constatar que la lengua era el único indicador adecuado para la nacionalidad (para seguir este debate puede consultarse a Hobsbawm, 1991: 105-108). Quizá esto explica en parte que ahora en la escuela del siglo XXI para contar a los escolares “no nacionales”, es decir, extranjeros, los contemos por su nacionalidad y no por sus lenguas maternas. Resulta paradójico esta forma de contar, puesto que a la escuela lo que puede interesarle en términos pedagógicos es la lengua o lenguas que utilizan comúnmente y poco sobre ello a veces puede decirnos su nacionalidad o la nacionalidad de sus padre y/o de su madre.

de la escuela, la lengua de la nación... Y nada de ello terminaría siendo perjudicial si observáramos en la misma escuela el mismo empeño por mantener viva y en uso, también para los "recién llegados", sus respectivas lenguas maternas. Es fácil pensar que se trata de una forma de pertenencia:

... que todo ser humano siente la necesidad de tener una lengua como parte de su identidad; esa lengua es unas veces común a cientos de millones de personas, otras solo a algunos miles, y poco importa; a este nivel, lo único que cuenta es el sentimiento de pertenencia. Todos necesitamos ese vínculo poderoso y tranquilizador (Maalouf, 1999: 160).

Pero la escuela del siglo XXI podría hacer algo más: no solo promover el uso de una lengua para el entendimiento común, no solo reconocer las lenguas diversas que los escolares pueden aportar, sino también extender estas últimas al conjunto de los escolares. No se trataría solo de enseñar la lengua vehicular a los escolares "recién llegados", ni solo de mantener sus lenguas maternas para ellos, sino extender el conjunto de las lenguas a todo el espacio escolar como vehículos de comunicación que van más allá de simples mecanismos de identificación. Después de todo, las lenguas nos enseñan que son múltiples las maneras de pensar y construir el mundo y ese siempre será un buen objetivo para el aprendizaje en la escuela. Si se acepta, lo mejor es dejar que fluya la escuela multilingüe sin más restricciones desde el monolingüismo decimonónico del Estado-nación con su aliada la escuela.

## **Bibliografía**

- ACTIS, W., 2004. La escuela ante la diversidad cultural. Discursos de los principales agentes sociales referidos a las minorías étnicas de origen extranjero. Trabajo presentado en el *Curso de la Universidad de Verano de Santiago de Compostela* dirigido por M. A. SANTOS RESGO. Obtenido de la página Web <http://www.nodo50.org/ioe/> [última consulta el 15/12/06].
- AGUADED, E. M., 2003. *El futuro de la educación intercultural: la LOCE. III Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Gobernación.

- AGUADO ODINA, T., 1999. *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- AJA FERNÁNDEZ, E., 2000. La regulación de la educación de los inmigrantes. En E. AJA et al. *La inmigración extranjera en España, los retos educativos*. Barcelona: Fundación "La Caixa", pp. 68-98.
- AJA FERNÁNDEZ, E. y M. J. LARIOS, 2002. El derecho a la educación de los inmigrantes. Aspectos jurídicos. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 24-26.
- AJA FERNÁNDEZ, E. y O. ORIOL (dirs.), 2000. *Anuari de la immigració a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterránea.
- AJA FERNÁNDEZ, E. y O. ORIOL (dirs.), 2001. *Anuari de la immigració a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterránea.
- ALEGRET, M. A. y J. SUBIRAT, 2007. *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS, pp. 309-360.
- APARICIO GÓMEZ, R. y S. VEREDAS, 2003. *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Universidad Pontificia de Comillas.
- APARICIO GÓMEZ, R., 2004. La integración de los hijos de los inmigrantes de la llamada segunda generación. Trabajo presentado en el 4.º Congreso sobre la Inmigración en España. *Ciudadanía y Participación* celebrado en Girona entre los días 10-13 de noviembre de 2004. Obtenido de la página Web [http://www.udg.edu/congres\\_immigracio/ESP/index.htm](http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm) [última consulta el 08/11/05].
- ARAMBURU OTAZU, M., 2005. *Los otros y nosotros. Imágenes del migrante en Ciutat Vella de Barcelona*. Madrid: Ministerio de Cultura.

- AVILÉS MARTÍNEZ, J. M., 2003. Segregación escolar. En S.O.S. Racismo. *Informe Anual 2003. Sobre el racismo en el Estado español*. Barcelona: Icaria, pp. 196-204.
- BANKS, J. A., 1986. Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En J. A. BANKS y J. LYNCH (eds.). *Multicultural Education in Western Societies*. Londres: Holt, Rinehart and Winston, pp. 12-28.
- BARTOLOMÉ, M. (coord.), 1997. *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- BESALÚ I COSTA, X., 2001. *Diversidad Cultural y Educación*. Madrid: Síntesis.
- BESALÚ I COSTA, X., 2002. Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Girona. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 72-76.
- BESALÚ I COSTA, X., 2003. Diversidad cultural y educación. *VI Jornadas de Autoformación* celebradas en Huelva entre los días 9 y 10 de mayo de 2003. Obtenido de la página Web <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cephu1/CONVOCATORIAS/autoformacion03.htm> [última consulta el 12/12/05].
- BESALÚ I COSTA, X. et al., 2004. Los procesos de escolarización de los alumnos de origen africano en Cataluña. Un estudio de casos. En F. J. GARCÍA y C. MURIAL (eds.). *La inmigración extranjera en España. Contextos y alternativas*. Granada: Universidad de Granada.
- BLANCO PUGA, M. R., 2002. Política educativa e inmigración: de las políticas a las prácticas. En C. CLAVIJO y M. AGUIRRE (eds.). *Políticas sociales y estado de bienestar en España: Las migraciones*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado, pp. 307-343.
- BONAL, X., 2004. Escola. La immigració a debat: diversitat i ordenament jurídic. *Debats*, 3, 7-17.

- BROEDER, P. y L. MIJARES, 2003. *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria*. Madrid: Comunidad de Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- BRUNET, I., I. PASTOR y A. BELZUNEGUI, 2005. *El calidoscopi de la immigració. La inserció educativa dels immigrants al Camp de Tarragona*. Barcelona: Portic.
- BRUQUETAS CALLEJO, M., 2004. Incorporación al sistema educativo de jóvenes inmigrantes recién llegados en Róterdam y Barcelona. ¿Brecha entre modelos políticos y prácticas? Trabajo presentado en el 4.º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación celebrado en Girona entre los días 10-13 de noviembre de 2004. Obtenido de la página Web [http://www.udg.edu/congres\\_immigracio/ESP/index.htm](http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm) [última consulta el 08/11/05].
- BULLEJOS DE LA HIGUERA, J., 2002. Algunas reflexiones sobre el rendimiento escolar de los estudiantes araboparlantes en Ceuta y su comparación con los marroquíes de la misma lengua que estudian en los centros españoles de Marruecos. En F. HERRERA CLAVERO et al. *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Ciudad Autónoma de Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes, pp. 213-220.
- CABRERA, A., 2003. *Acogida y escolarización del alumnado inmigrante en el sistema educativo (Almería)*. Almería: Delegación provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, Asesor de Educación Intercultural [Material multicopiado].
- CARBONELL, J., N. SIMÓ y A. TORT, 2002. L'escolarització dels infants immigrants. En *Magribins a les aules. El model de Vic a debat*. Universitat de Vic: Eumo Editorial, pp. 37-44.
- CARRASCO I PONS, S. y P. SOTO MARATA, 2000. Estrategias de concentración y movilidad escolares de los hijos de inmigrantes extranjeros y de minorías étnico-culturales en Barcelona. *II Congreso sobre la inmigración en España, España y las migraciones internacionales en el cambio de siglo*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.

- CARRASCO I PONS, S., 2001. La llengua en les relacions interculturals a l'escola. *Revista de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 23, pp. 29-40.
- CARRASCO I PONS, S., 2003. La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, pp. 99-136.
- CIDE, 2005. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: MEC.
- COLECTIVO IOÉ, 1997. *La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre la atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*. Madrid: Informe de Investigación.
- COLECTIVO IOÉ, 2000. El desafío intercultural. Españoles ante la inmigración. En E. AJA et al. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: La Caixa, pp. 167-213.
- COLECTIVO IOÉ, 2002a. *Explotación de las estadísticas de alumnos extranjeros por sexo*. Investigación encargada por el CIDE e Instituto de la Mujer. Obtenido de la página Web [http://www.colectivoioe.org/ficheros\\_externos/Explotacion%20de%20las%20estadisticas%20del%20alumnado%20extranjero%20por%20sexos\\_EstAluExtSexo\\_texto.pdf](http://www.colectivoioe.org/ficheros_externos/Explotacion%20de%20las%20estadisticas%20del%20alumnado%20extranjero%20por%20sexos_EstAluExtSexo_texto.pdf) [última consulta el 05/10/2009].
- COLECTIVO IOÉ, 2002b. *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- DIETZ, G., 1999. Etnicidad y cultura en movimiento: Desafíos teóricos para el estudio de los movimientos étnicos. *Nueva Antropología*, 27 (56), pp. 81-107.
- DONALDSON, M., 2003. Exposición actual de la educación en el marco de la Ley 8/2000 de extranjería. En M. A. ESSOMBA (coord.). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Madrid: CISSPRAXIS, pp. 19-31.



- EISIKOVITS, R.D., 1997. The Educational Experience and Performance of Immigrant and Minority Students in Israel. *Anthropology and Education Quarterly*, 28 (3), pp. 394-410.
- ESSOMBA, M. A., 2006. Fundamentos de la escuela inclusiva: estrategias de gestión de la diversidad (pp. 81-99); Propuestas para construir la escuela inclusiva: la acogida de alumnado de familia inmigrada (pp. 101-114). En M. A. ESSOMBA. *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- ETXEBERRIA BALERDI, F., 2002. Educación con alumnos inmigrantes. En F. ETXEBERRIA BALERDI. *Sociedad multicultural y Educación*. Donostia: Ibaeta Pedagogía, pp. 123-155.
- ETXEBERRIA BALERDI, F., 2003. Educación con alumnos inmigrantes. En F. J. GARCÍA CASTAÑO y C. MURIAL (eds.). *La inmigración en España: contextos y alternativas. Actas del III Congreso sobre inmigración en España (Vol. III, 2.ª Parte)*. Universidad de Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, pp. 441-452.
- EXTRA, G. y K. YAGMUR, 2002. *Language Diversity in Multicultural Europe. Comparative Perspectives on Immigrant Minority Languages at Home and at School* [Most Discussion Paper, 63]. Obtenido de la página Web <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001291/129117e.pdf> [última consulta el 05/10/2009].
- FERIA, A., 2002. Aulas puente en El Ejido. Entre la exclusión social y la integración escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, pp. 56-60.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., 2003. La segunda generación ya está aquí. *Papeles de Economía Española*, 98, pp. 238-261.
- FRANZÉ MUDANÓ, A., 2000. Escuela e inmigración: respuestas educativas ante la diversidad. *Revista de Estudios de Juventud*, 49, pp. 67-73.
- FRANZÉ MUDANÓ, A., 2003. Inmigración y escuela: algunas reflexiones teórico-metodológicas para su estudio. En F. J. GARCÍA CASTAÑO y C.

- MURIAL (eds.). *La inmigración en España: contextos y alternativas. Actas del III Congreso sobre inmigración en España*. Vol. II. Universidad de Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales, pp. 591-599.
- FRANZÉ MUDANÓ, A., 2003. *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- FULLANA, J., X. BESALÚ y M. VILÁ, 2003. *Alumnes d'origen Àfrica a l'escola*. Gerona: CCG Editions.
- GARCÍA CASTAÑO, F. et al., 2005. Extranjeros y escolares. Formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada Educación Intercultural. En J. VERA VILA (coord.). *Educación Intercultural: diversidad e inmigración*. Madrid: Fundación Santa María, pp. 17-50.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. y A. GRANADOS MARTÍNEZ, 1999. *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. y L. CAPELLÁN DE TORO, 2002. De las cifras de población extranjera a la construcción de la llamada educación intercultural. En L. SERRA SALOMÓN (coord.). *Inmigración extranjera en Andalucía. II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, pp. 211-231.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., A. GRANADOS MARTÍNEZ y M. GARCÍA-CANO TORRICO, 2000. *Interculturalidad y Educación en los noventa: un análisis crítico*. Granada: Junta de Andalucía.
- GARCÍA, I., 2004. ¿Nacidos inmigrantes? Hijos de extranjeros residentes en Madrid. Trabajo presentado en el 4.º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación celebrado en Girona entre los días 10-13 de noviembre de 2004. Obtenido de la página Web [http://www.udg.edu/congres\\_immigracio/ESP/index.htm](http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm) [última consulta el 15/12/05].

- GIBSON, M. A., 1984. Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and a Assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*, 15 (1), pp. 94-119.
- GILLBORN, D., 1997. Ethnicity and Educational Performance in the United Kingdom: Racism, Ethnicity, and Variability in Achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 28 (3), pp. 375-393.
- GIMÉNEZ ROMERO, C., 2003. Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro digital: Educación Intercultural*, 8, pp. 9-26.
- GOENECHEA PERMISÁN, C., 2001. Estudio descriptivo del alumnado extranjero en Galicia. *Revista Migraciones*, 10, pp. 135-159.
- GOENECHEA PERMISÁN, C., 2004. *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Tesis doctoral. Santiago: Universidad de Santiago de Compostela.
- HARRY, B., 2005. Equity, Excellence and Diversity in a Rural Secondary School in Spain. "Integration is very nice, but...". *European Journal of Special Needs Education*, 20 (1), pp. 89-106.
- HERNÁNDEZ, F. J., 2004. La "extranjerización" del alumnado de familia inmigrante en el sistema educativo, según la ley de calidad. *Revista Migraciones*, 15, pp. 261-279.
- HOBSBAWM, E., 1991. *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- HUGUET CANALÍS, A. y J. L. NAVARRO SIERRA, 2005. Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración. En D. LASAGABASTER y J. M. SIERRA (eds.). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori Editorial, pp. 53-74.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R., 2002. Multiculturalidad y educación: escenarios de investigación y acción en la provincia de Cádiz. En L. SERRA SALO-

- MÓN (coord.). *Inmigración extranjera en Andalucía. II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, pp. 195-210.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R., 2004. *Inmigración, interculturalidad y currículo. La educación en una sociedad multicultural*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- KOZULIN, A., 1999. Cognitive Learning in Younger and Older Immigrants Students. *School Psychology International*, 20 (2), pp. 177-190.
- LARET, A. (Dir.), 2004. *Gestionar la diversidad. Reflexiones y experiencias sobre las políticas de inmigración en Cataluña 2001-2003*. Barcelona: Instituto Europeo del Mediterráneo.
- LIBERAL, B. y C. GARCÍA, 2003. Educación. En M. LA PARRA (ed.), *Extranjeros en el purgatorio. Integración social de los migrantes en el espacio local*. Barcelona: Bellaterra, S.L., pp. 165-194.
- LUCHTENBERG, S., 2002. Bilingualism and Bilingual Education and their Relationship to Citizenship from a Comparative German-Australia Perspective. *Intercultural Education*, 13 (1), pp. 49-61
- MAALOUF, A., 1999. *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- MARÍN IBÁÑEZ, R., 1997. Modelos de educación multicultural. En *Educación multicultural e intercultural*. Granada: Impredisur, pp. 42-56.
- MARTÍN, D., 2000. Educar a Rahalia. Análisis de las necesidades especiales y las necesidades de lenguaje de los alumnos pertenecientes a minorías lingüísticas en las escuelas primarias. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, pp. 30-43.
- MARTÍN, I. y J. PERDICES, 2001. Investigación-acción en un centro escolar: programa de acogida de alumnos inmigrantes. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 1, pp. 35-38.

- MARTÍN, L. (Dir.), 2003. *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MATEOS BLANCO, T., 2006. Políticas educativas para la gestión de la diversidad cultural. Comunicación presentada al *Congreso Internacional de Educación Intercultural* celebrado en Madrid (15-17 de marzo de 2006). Obtenido de la página Web <http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/> [última consulta el 15/11/06].
- MESA FELIPE-BORGES, A. Y., 2006. Política y legislación comunitaria para la integración escolar del alumnado inmigrante. Comunicación presentada al *Congreso Internacional de Educación Intercultural* celebrado en Madrid (15-17 de marzo de 2006). Obtenido de la página Web <http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/> [última consulta el 15/11/06].
- MIJARES MOLINA, L., 2000. La atención a la diversidad en la escuela. Los hijos de inmigrantes marroquíes. *Mugak*, 11, pp. 32-34.
- MIJARES MOLINA, L., 2002. Viejos esquemas para nuevas situaciones: gestión y contradicciones del programa de enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO) marroquí. *Suplementos OFRIM*, 10, pp. 47-63.
- MIJARES MOLINA, L., 2004a. *Aprendiendo a ser marroquí. Inmigración y escuela en España*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- MIJARES MOLINA, L., 2004b. La lengua árabe en la escuela española: programas de mantenimiento lingüístico y políticas de integración. Trabajo presentado en el 4.º *Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación* celebrado en Girona entre los días 10-13 de noviembre de 2004. Obtenido de la página Web [http://www.udg.edu/congres\\_immigracio/ESP/index.htm](http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm) [última consulta el 08/11/05].
- MIRÓ, I., 2003. La enseñanza de una nueva lengua al alumnado inmigrante en la educación secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 126, pp. 47-52.

- MOLINA, E., 2002. La educación escolar como elemento de incorporación social. *Revista Educación Social*, 20, pp. 36-49.
- MONTÓN SALES, M. J., 2002. La educación del alumnado inmigrante. Un reto social y educativo. *Anuario de Psicología*, 33, 4, pp. 499-519.
- MONTÓN SALES, M. J., 2003. *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.
- MUÑOZ SEDANO, A., 2001. Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Hacia una educación Intercultural: Enfoques y modelos. *Encounters on Education* (Universidad Complutense y Universidad Manitoba-Canadá), 1, pp. 81-106.
- NAVARRO SIERRA, J. L. y A. HUGUET CANALIS, 2003. *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1.º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: Ministerio de Educación.
- OCDE, 2006. *Where Immigrant Students Succeed. A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. París: OCDE.
- ONINO COVAS, C. et al., 2004. *Los planes de las Comunidades Autónomas para la integración social de las personas inmigrantes*. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras.
- ORTIZ COBOS, M., 2005. *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz: racialismo en el discurso y práctica escolar*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- PAJARES, M., 2005. *La integración ciudadana. Una perspectiva para la inmigración*. Barcelona: Icaria.
- PALAUDÀRIAS MARTÍ, J. M., 2001. Situación socioeducativa de los inmigrantes magrebíes en la Unión Europea: el caso de Cataluña. *Congreso de Sevilla* [Material multicopiado].
- PALAUDÀRIAS MARTÍ, J. M., 2002. Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar. *Papers*, 66, pp. 199-213.

- PALEOLOGOU, N., 2004. Intercultural Education and Practice in Greece: Needs for Bilingual Intercultural Programmes. *Intercultural Education*, 15 (3), pp. 317-329.
- PÀMIES ROVIRA, J., 2004. Entre las aulas de la periferia de una gran ciudad y la Jbala marroquí. Continuidades, discontinuidades, dinámicas comunitarias y procesos de escolarización. Trabajo presentado en el 4.º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación celebrado en Girona entre los días 10-13 de noviembre de 2004. Obtenido de la página Web [http://www.udg.edu/congres\\_immigracio/ESP/index.htm](http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm) [última consulta el 16/12/05].
- PELEGRÍN GARCÍA, M. C., 2003. La integración de menores inmigrantes en la ciudad de Murcia. *Revista Anales de Historia Contemporánea*, 19, pp. 253-261.
- PERALTA SERRANO, A., 2000. *La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza secundaria de Terrasa*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- PÉREZ, J. M. y J. POMARES, 2002. El ATAL. Camino hacia la interculturalidad. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 8, pp. 27-29.
- PHILLION, J., 2002. Narrative Multiculturalism. *Journal of Curriculum Studies*, 34 (3), pp. 265-279.
- QUINTANA, A., 2003. Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía. *Aula de Innovación Educativa*, 126, pp. 53-57.
- RÄTHZEL, N., 1997. La réussite scolaire des enfants de migrants en Allemagne. En F. AUBERT, M. TRIPIER y F. VOURC'H. *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*. París: L'Harmattan, pp. 107-128.
- RIESGO, V., 2003. Inmigración: oportunidades y desafíos para la escuela madrileña. *Jornadas sobre Inmigración y Educación en la Comunidad de*

Madrid. *Educación y Participación* n.º 6, celebradas el 7 y 8 de marzo en Madrid. Obtenido de la página Web [http://www.madrid.org/consejo\\_escolar/publicaciones/jornadas\\_inmigra.pdf](http://www.madrid.org/consejo_escolar/publicaciones/jornadas_inmigra.pdf) [última consulta el 16/12/2005].

ROCA CASAS, E., X. ÚCAR y M. MASSOT, 2002. Programas y experiencias de educación con inmigrantes. En E. GERVILLA CASTILLO (coord.). *Globalización, Inmigración y Educación*. Granada: Diputación de Granada, Ayuntamiento de Granada, Junta de Andalucía y Universidad de Granada, pp. 205-288.

SANTOS REGO, M. A. y M.ª M. LORENZO MOLEDO, 2004. Inmigración, escolarización y género: el tránsito de la reproducción a la transformación. Trabajo presentado en el 4.º Congreso sobre la Inmigración en España. *Ciudadanía y Participación* celebrado en Girona entre los días 10-13 de noviembre de 2004. Obtenido de la página Web [http://www.udg.edu/congres\\_inmigracio/ESP/index.htm](http://www.udg.edu/congres_inmigracio/ESP/index.htm) [última consulta el 08/11/05].

SIERRA PLO, J. M. y D. LASAGABASTER HERRARTE, 2005. Introducción: ¿Qué ocurre en las aulas multilingües y multiculturales? ¿Cómo se puede sacar el máximo provecho de esta experiencia educativa? En D. LASAGABASTER y J. M. SIERRA (eds.). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori Editorial, pp. 7-28.

SIGUÁN, M., 2000. Inmigrantes en la escuela. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23.

SLEETER, C. E. y C. A. GRANT, 1988. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. Nueva York: Macmillan P.C.

TARRÉS VIVES, M., 2004. El marco jurídico del sistema educativo ante la realidad de la inmigración. Trabajo presentado en el 4.º Congreso sobre la Inmigración en España. *Ciudadanía y Participación* celebrado en Girona entre los días 10-13 de noviembre de 2004. Obtenido de la página Web [http://www.udg.edu/congres\\_inmigracio/ESP/index.htm](http://www.udg.edu/congres_inmigracio/ESP/index.htm) [última consulta el 08/11/05].



- TILMATINE, M., 2003. Hijos de inmigrantes norteafricanos: elementos de aproximación a una política de integración desde el aspecto lingüístico. En L. SERRA SALOMÓN (coord.). *Inmigración extranjera en Andalucía. III Seminario sobre la investigación en Andalucía*. Granada: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- TOLOSANA, C., 2003. La educación en el marco de la Ley 8/2000. Posición en contra (41-49). En M. A. ESSOMBA (coord.). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Madrid: CISPRAXIS.
- TRUJILLO SÁEZ, F., 2004. La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional*, 11, pp. 16-46.
- VALLESPÍR, J. y M. MOREY, 2004. La recerca en educació intercultural. La multiculturalitat en el context de l'Educació primària a les Illes Balears. Trabajo presentado en el 4.º Congreso sobre la Inmigración en España. *Ciudadanía y Participación* celebrado en Girona entre los días 10-13 de noviembre de 2004. Obtenido de la página Web [http://www.udg.edu/congres\\_immigracio/ESP/index.htm](http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm) [última consulta el 08/11/05].
- VILA, I. 2000. Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, 23-30. Barcelona: Fira de Barcelona.

## **ANEXO 1. Normativa utilizada por comunidades autónomas**

### **Andalucía**

Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2001.

I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía. Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía, 2001.

Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 118, 23-06-2003, 13667-13674).

II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía. Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía, 2006.

### **Aragón**

Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar (Boletín Oficial de Aragón 80, 6-07-2001, 5181-5195).

Resolución de la Dirección General de Política Educativa por la que se autoriza el programa experimental de acogida y de integración de alumnos inmigrantes y se dictan instrucciones para su desarrollo. Curso 2004-05.

Plan Integral para la Inmigración en Aragón, 2004.

### **Asturias**

Turiel Pintado, A. M. y J. Santomé Nuñez, 2004. *Orientaciones para la acogida lingüística del alumnado inmigrante por la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación*. Principado de Asturias: Dirección General de Ordenación Académica e Innovación (Servicio de Innovación y Apoyo a la acción educativa) de la Consejería de Educación y Ciencia.

### **Canarias**

Resolución de 10 de mayo de 2002, por la que se dictan instrucciones para la regulación de la oferta de materias optativas de carácter comple-

mentario y para la elaboración, aprobación y desarrollo del plan de atención a la diversidad de los centros escolares que imparten educación secundaria obligatoria (Boletín Oficial de Canarias, 64, 20-05-2002, 7251).

Resolución de 15 de octubre de 2004, por la que se establece el currículo, y una concreción, de español como segunda lengua en contexto escolar (Boletín Oficial de Canarias 212, 03-11-2004, 19064-19131).

Resolución de 29 de marzo de 2006 de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad de los centros escolares que imparten enseñanza básica y se dictan instrucciones para la elaboración, aprobación y desarrollo del plan de atención a la diversidad de los centros públicos (Boletín Oficial de Canarias, 77, 21-4-2006, 7740).

## **Cantabria**

Resolución de 15 de octubre de 2004, por la que se establece el currículo, y una concreción de español como segunda lengua en contexto escolar (Boletín Oficial de Canarias 212, 03-11-2004).

Decreto 98/2005, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria. 2005, Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria.

Instrucciones de la Dirección General de Formación Profesional, Ordenación y Promoción educativa para la organización, desarrollo y seguimiento de las actuaciones del programa de compensación educativa de la Consejería de Educación implantado en los centros sostenidos con fondos públicos de educación secundaria obligatoria de la Comunidad Autónoma de Cantabria en el curso 2005-06 (Dirección General de Formación Profesional, Ordenación y Promoción Educativa, Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria).

Orden EDU/21/2006, de 24 de marzo, por la que se establecen las funciones de los diferentes profesionales y Órganos, en el ámbito de la aten-

ción a la diversidad, en los Centros Educativos de Cantabria (Boletín Oficial de Cantabria 69, 07-04-2006, 4334- 4340).

## **Castilla-La Mancha**

Orden de 08-07-2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regulan con carácter experimental la estructura, funcionamiento y modelo de intervención de los Equipos de Apoyo Lingüístico al alumnado inmigrante o refugiado en la Comunidad de Castilla-La Mancha (Diario Oficial de Castilla-La Mancha 88, 08-07-2002, 10858-10861)

Orden de 16-05-2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula y ordena el funcionamiento de los Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (Diario Oficial de Castilla-La Mancha 105, 26-05-2005, 10307-10310).

## **Castilla y León**

Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías, Consejería de Educación. Junta de Castilla y León

Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León, Consejería de Educación.

Plan Integral de Inmigración en Castilla y León 2005-2009, Consejería de Presidencia de la Junta de Castilla y León, 2005.

## **Cataluña**

*Pla Interdepartamental d'Immigració 2001-2004.* Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2001.

*Pla d'acollida del centre docent.* Barcelona: Servei d'Educació Especial i Programes Educatius del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya-Coordinació, 2001.

*Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006.* Barcelona: Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 2003.

*Pla per a la Llengua i la Cohesió Social.* Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Protocolo para el Establecimiento de Clases de las Lenguas y de las Culturas de Origen del Alumnado de Nacionalidad Extranjera en Horario Extraescolar. Plan para la lengua y la cohesión social. Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.

### **Extremadura**

Grupo de Trabajo C.P. "Gonzalo Encabo" (Tarayuela, Cáceres), 2002. *Aportaciones a la integración del alumnado marroquí.* Mérida: Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros de la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura.

Resolución de 19 de septiembre de 2005, de la Secretaría General, por la que se da publicidad al Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Junta de Extremadura, para el desarrollo de actuaciones de acogida e integración de personas inmigrantes, así como de refuerzo educativo (Diario Oficial de Extremadura 112, 27-09-2005, 13728-13736).

### **Galicia**

Plan de Acollida: orientación para a súa elaboración. Materiais de apoio ao profesorado para a atención educativa ao alumnado procedente do estranxeiro. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Consellería de Emigración.

Escolarización del alumnado procedente del extranjero. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.

Orden de 20 de febrero de 2004 por la que se establecen las medidas de atención específica al alumnado procedente del extranjero (Diario Oficial de Galicia 40, 26-02-2004, 2628-2631).

### **Islas Baleares**

Orden del 14 de junio de 2002 por la que se regula la elaboración y ejecución del Programa de acogida lingüística y cultural del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo de las Islas Baleares que cursa estudios en institutos de enseñanza secundaria (Boletín Oficial de las Islas Baleares 80, 04-07-2002, 6-7).

Orientaciones para la elaboración del plan de acogida lingüística y cultural. Consejería de Educación y Cultura. Gobierno de las Islas Baleares, Dirección General de Administración Educativa y Dirección General de Ordenación e Innovación, Curso 2002-2003.

II Plan Integral de Atención a las Personas Inmigradas de las Islas Baleares.

### **La Rioja**

I Plan Integral de Inmigración de La Rioja 2004-2007. 2005, Gobierno de La Rioja, Consejería de Juventud, Familia y Servicios Sociales, Colección Servicios Sociales, Serie: Planes, n.º 9.

### **Madrid**

Resolución de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de educación secundaria obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid (Boletín Oficial Comunidad de Madrid, 217, 12-09-2000).

Resolución de 12 de febrero de 2001, de la Directora General de Promoción Educativa, por la que se procede a la publicación del plan regional de compensación educativa en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 48, 26-02-2001).

Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan las Aulas de Enlace del Programa “Escuelas de Bienvenida” para la Incorporación del Alumnado Extranjero al Sistema Educativo. Curso 2005-2006.

Resolución de 3 de febrero de 2006, de la Viceconsejería de Educación, para la incorporación de alumnos procedentes de sistemas educativos extranjeros a la enseñanza básica del sistema educativo español en la Comunidad de Madrid (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 253, 25-10-1999, 5).

### **Melilla**

Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Ciudad Autónoma de Melilla para el desarrollo de diversos programas de interés mutuo centrados en acciones de compensación educativa y de formación profesional de jóvenes y adultos desfavorecidos. (Boletín Oficial de Melilla 4247, 11-2005, 3166).

### **Murcia**

Resolución de 6 de septiembre de 2002, de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad, por la que se dictan instrucciones sobre compensación educativa dirigidas a los centros educativos de la Región de Murcia para el curso 2002-2003 (Boletín Oficial de la Región de Murcia 259, 8-11-2002, 16007-16020).

Orden de 16 de diciembre de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen y regulan las aulas de acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Región de Murcia. (Boletín Oficial de la Región de Murcia 301, 31-12-2005, 29438-29452).

### **Navarra**

Orden Foral 253/2004, de 16 de septiembre, del Consejero de Educación, por la que se regula la atención educativa al alumnado extranjero y de minorías socioculturalmente desfavorecidas en la Comunidad Foral de Navarra (Boletín Oficial de Navarra 129, 27-10-2004, 9787-9792).

Resolución 750/2004, de 7 de octubre, del Director General de Enseñanzas Escolares y Profesionales, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento del programa de inmersión lingüística para la enseñanza del español al alumnado extranjero en los institutos y centros de educación secundaria durante el curso académico 2004-2005 (Boletín Oficial de Navarra. 139, 19-11-2004).

## **País Vasco**

Instrucciones del Viceconsejero de Educación, encaminadas a regular la escolarización de alumnado inmigrante, fuera del plazo ordinario, en la CAPV. Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación, 29-09-2003.

Instrucciones del Viceconsejero de Educación a los centros públicos de Educación Primaria y Secundaria sobre los Proyectos de Refuerzo Lingüístico para la atención al alumnado inmigrante de reciente incorporación. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

Plan Vasco de Inmigración 2003-2005. Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales, Viceconsejería de Asuntos Sociales, Dirección de Inmigración. Gobierno Vasco.

Instrucciones del Viceconsejero de Educación, encaminadas a regular la escolarización de alumnado inmigrante, fuera del plazo ordinario. Curso 2005-2006. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

Programa para la Atención del Alumnado Inmigrante (en el marco del Plan Vasco de Inmigración de 9 de diciembre de 2003). Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco.

Instrucciones del Viceconsejero de Educación a los centros públicos de educación primaria y secundaria sobre los proyectos de refuerzo lingüístico para la atención al alumnado inmigrante de reciente incorporación. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.



## **Valencia**

Orden de 4 de julio de 2001, de la Consellería de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa (Diario Oficial de la Generalitat Valenciana 4044, 17-07-2001, 16282-16294).

I Plan Municipal para la Integración de la Inmigración. 2002. Regiduría de Bienestar Social i Solidaritat, Ajuntament de Valencia.



## TEXTO 2

Fernández Echeverría, J., Kressova, N., & García Castaño, 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. In J. A. Fernández Avilés & M. N. Moreno Vida (Eds.), *Inmigración y crisis económica: retos políticos y de ordenación jurídica* (pp. 335–356). Granada: Comares.

Fernández Echeverría, J., Kressova, N., & García Castaño, F. J. (2011). ¿Construyendo interculturalidad?: análisis de las normas para “atender” en los asuntos relacionados con la lengua vehicular al “alumnado inmigrante” en la escuela. In F. J. García Castaño & N. Kressova (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía (16-18 de febrero)* (pp. 1769–1784). Granada: Instituto de Migraciones.



---

VII.

**¿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<sup>135</sup>**

JOSÉ FERNÁNDEZ ECHEVERRÍA, NINA KRESSOVA Y FRANCISCO JAVIER GARCÍA CASTAÑO  
*Instituto de Migraciones*  
*Universidad de Granada*

Justo en los últimos años del siglo pasado los sistemas educativos de las Comunidades Autónomas del territorio español comienzan a acoger a un alumnado proveniente de países extranjeros. El número crece cada año. Los centros educativos no disponen de estrategias elaboradas para el tratamiento de semejante fenómeno —que pronto empieza a ser visto como un problema— si bien las primeras actuaciones no se hacen esperar. Surgen en los lugares donde el incremento de niños extranjeros inmigrantes por colegio comienza a preocupar, y son promovidas por educadores sensibles que inician actividades en sus colegios e intentan dar una respuesta escolar adaptada a este nuevo alumnado. La administración reacciona posteriormente, y responde al localismo del fenómeno con normas ajustadas al tamaño del problema: regulando las iniciativas realizadas en determinados colegios mediante directivas provinciales, como en el caso de Andalucía, Aragón o Madrid.

Fruto de ello, las Comunidades Autónomas dentro de sus sistemas de enseñanza han implantado dispositivos especiales dedicados a la atención lingüística del alumnado extranjero llamado «inmigrante». Reciben nombres distintos en cada Comunidad, pero al conjunto de todos ellos les llamaremos «aulas especiales», al tratarse de estrategias «coyunturales» para atender a un alumnado que desconoce la lengua vehicular de la escuela. La normativa publicada por las autoridades comunitarias competentes en educación será el lugar en donde miraremos, el lugar de observación. Para ello, hemos considerado oportuno ordenar la producción discursiva en dos niveles de análisis: en el primer nivel consideraremos lo que llamamos los aspectos externos

<sup>135</sup> El presente texto forma parte de una primera aproximación de algunas investigaciones ya concluidas [el proyecto de excelencia de la Consejería de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Junta de Andalucía titulado «Multiculturalidad e integración de población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas» (P06-HUM2380) y el proyecto I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España titulado «Integración de escolares denominados 'inmigrantes': relaciones entre el éxito-fracaso escolar y las relaciones familia-escuela» (SEJ2007-67155/SOC1)] y de una investigación del Plan Nacional de I+D+i iniciada recientemente y que pretende estudiar las trayectorias escolares del alumnado extranjero en comparación con el alumnado autóctono [Éxitos y fracasos escolares. Trayectorias socioculturales de inmigrantes extranjeros y escolares autóctonos en el sistema educativo andaluz (CSO2010-22154-C03-01)]. Agradecemos al Ministerio de Ciencia e Innovación el apoyo a las investigaciones citadas y a la Junta de Andalucía el apoyo al proyecto de excelencia. En lo particular, el texto forma parte de la tesis doctoral de José Fernández Echeverría.

(cantidad, procedimiento, etc.) y en el segundo nivel analizaremos el contenido, esto es, el escenario en el que se desarrollan; dejamos para otro momento el poder contrastar todo ello con los efectos, es decir, con los resultados en términos éxito/fracaso escolar, dado que eso escapa a la literalidad de las normas que aquí queremos analizar.

Decidimos ceñirnos únicamente a las normativas dedicadas a la atención lingüística del alumnado extranjero «inmigrante», aunque el sentido común nos dice que simultáneamente al aprendizaje de la lengua del país de acogida se va produciendo el proceso de integración, aspecto del que la normativa consultada también habla.

La intención de realizar este trabajo nace y crece con la lectura de la literatura experta dedicada al estudio de la relación educación/inmigración y las políticas que les afectan. Por tanto, se trata de un contagio. Son los investigadores quienes en sus estudios detectan que en torno a la atención lingüística del alumnado extranjero se producen interferencias importantes que afectan a la enseñanza de la lengua y por ende al alumnado en general, tanto autóctono como extranjero. El conjunto de las interferencias produce un ruido muy desagradable que impide oír la melodía. Veamos la intensidad de las interferencias.

## 1. ALGUNOS PUNTOS DE PARTIDA

Cuando el Estado español transfiere las competencias en materia de educación a las Comunidades Autónomas, ya viene incardinado todo el asunto que afecta a la relación entre educación e inmigración en la sección de las políticas educativas. La expresión «compensación educativa» lo resume todo y, además, sus significados parecen muy claros:

Las medidas compensatorias en educación se basan en un proyecto político que reclama la búsqueda de la equidad social; la idea original es dar un tratamiento educativo específico a los estudiantes desfavorecidos para compensar sus «carencias» y lograr así una igualdad de oportunidades real para todos y todas. Sin embargo, en la práctica, estas medidas suelen concretarse en la creación de aulas «especiales» en las que se agrupa y segrega a los estudiantes considerados conflictivos o con bajo nivel académico, en las que las expectativas y el nivel académico se reduce, y que acaban por hacer más profunda la distancia entre éstos y los estudiantes llamados estándar (Aguado, Gil y Mata, 2005: 51).

Con la explicación que acaban de darnos nos hacemos la idea de lo que es la educación compensatoria. Además, la misma cita, nos dibuja una imagen de «aulas especiales», que, nos tememos, no corresponde exactamente con los datos que nosotros manejamos.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en el Capítulo VII, artículo 42, en su Sección 2ª «De los alumnos extranjeros», establece que:

1. Las Administraciones Educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura española, o que presenten graves carencias y conocimientos básicos, las Administraciones Educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente.

2. Los programas se podrán impartir en aulas específicas, establecidas en centros que impartan enseñanzas en régimen ordinario. El desarrollo de estos programas será simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

Instalándose de esta manera en las teorías del «déficit» que no son otras que las que justifican las intervenciones compensadoras. Aunque esta Ley no es el pistoletazo de salida para la creación de las «aulas especiales». Cuando se publica, éstas ya estaban funcionando en algunos

lugares desde hacía años; sin embargo tiene el valor de confirmarlas y de crear un marco legal de primer rango que servirá de referente para normas posteriores.

Para el presente trabajo hemos recogido un *corpus* normativo que regula la atención lingüística del alumnado extranjero. Ricard Zapata (2008: 125) nos indica por dónde debe ir nuestro análisis:

... estos discursos tienen una «lista negra» o peligros básicos inadmisibles que forman parte del conjunto de argumentos que luego legitimarán políticas y propuestas concretas.

En los discursos de los que habla Zapata nos situaremos. Y los complementaremos con nuevas líneas de estudio, como la que apunta el presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, Francisco López Rupérez, que escribiremos a continuación. Son ideas representativas de una corriente de pensamiento actual, que vislumbra futuro —también presente—, ya que sirve para entender la evolución de la normativa en materia de educación —también la específica a la que se dedica nuestro trabajo— en los últimos años:

...el discurso político de las intenciones está siendo desplazado, en los países avanzados, por el de los resultados, y el rendimiento escolar se ha convertido en objeto de atención preferente por parte de los responsables políticos, de los organismos internacionales y de la propia sociedad.

Así, es cada vez mayor el número de gobiernos de los llamados «países ricos» que, empeñados en mejorar sus sistemas de educación y formación, desconfían del poder transformador de los desarrollos legislativos y prefieren poner el acento sobre las acciones propias de un pilotaje efectivo de dichos sistemas, que se apoya en la evaluación del impacto de las políticas y de las prácticas educativas sobre la realidad individual y social (Ortiz, 2009: 13)

Basta recordar la enorme cantidad de literatura surgida de los informes del Programa de Evaluación Internacional del Alumnado (PISA<sup>136</sup>) y su influencia en los países tendentes a corregir los malos resultados que en ellos se exponen.

Para completar esta primera selección de ideas que adoptamos como referentes en nuestro trabajo, recurrimos a la de segregación de la especificidad tal y como la expone Alegre y Subirats (2007: 24):

... uno de los «efectos perversos» de la proliferación y el mantenimiento de sistemas de atención educativa específicos para el alumnado inmigrante es el de la generación de procesos de estigmatización social. Al lado del debate sobre su eficacia académica, llevar al extremo tratamientos institucionales y curriculares basados en una sostenida *segregación de la especificidad*, incluso desde una perspectiva compensatoria, visualiza y estigmatiza a los grupos de alumnos que allí se atienden deificando la asociación entre déficit y diferencia cultural, al tiempo que impide el contacto de este alumnado con las dinámicas sociales y escolares «normalizadas» en que se juegan de manera significativa las posibilidades de los procesos de integración.

<sup>136</sup> Se trata del Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA que obtiene su popular nombre por sus siglas en inglés (*Programme for International Student Assessment*). Dicho Informe se dedica al análisis de los resultados que los escolares obtienen a partir de series de «exámenes» que se realizan a aquellos que tienen los quince años cumplidos. Se viene realizando desde el año 2000, se implementa cada tres años y el último realizado es el del 2009. El informe es promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y pueden consultarse algunas valoraciones y análisis sobre el mismo y sobre los resultados en España en anteriores ediciones del Informe. En relación al asunto de la inmigración, pueden leerse, entre otros, en Carabaña (2007) y Marchesi (2006).

En resumen, el resultado de lo dicho hasta ahora semeja un cóctel en el que se mezcla la escuela, como salida económica (y como necesidad de la economía de encauzar una manera de hacer la escuela), con otros ingredientes como la educación compensatoria (muy próxima a los conceptos de marginación o exclusión social), la discriminación (que consiste en apartar a alguien por ser distinto) y la marginación (entendida como la muerte social o como aniquilar a alguien socialmente del grupo estándar o normalizado). En fin, un mosaico de ideas que marcan el devenir: educación compensatoria estigmatizada, que es el espacio donde se van a desarrollar las «aulas especiales» y en ellas las estrategias lingüísticas.

Pero donde ahora queremos centrarnos es, como ya anunciábamos, en el análisis de los discursos normativos para la atención de «escolares inmigrantes» y dentro de ellos en lo que se circunscriben a las cuestiones del aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela cuando es desconocida por el nuevo alumnado. Como también anunciábamos, primero han sido los colectivos de maestros y maestras los que han tenido que responder, muchas veces de manera improvisada, a este nuevo fenómeno por su implicación directa en el mismo. Desde sus respuestas y ante sus demandas, las administraciones educativas han comenzado a reaccionar y hoy contamos ya con un nutrido número de órdenes, decretos, instrucciones y orientaciones de los correspondientes órganos de gestión de la educación en cada una de las Comunidades Autónomas del Estado español<sup>137</sup>. Lo que nos proponemos ahora es describir ese conjunto normativo aunque de manera reducida. Nos referiremos a un aspecto que consideramos de importancia si tenemos en cuenta lo ya descrito más arriba. Nos centraremos en lo que genéricamente se ha denominado enseñanza de la lengua vehicular de la escuela. No obstante, antes de describir la legislación de las Comunidades Autónomas en materia de enseñanza de la lengua vehicular, debemos dar un breve repaso a algunos de los intentos por comentar y criticar la legislación que relaciona inmigración y educación en el contexto del Estado español<sup>138</sup>.

Existe algún texto que hace análisis y seguimiento de las políticas educativas europeas que dedican su atención a la inmigración (Mesa Felipe-Borges, 2006) o al respeto a la diversidad cultural y al fomento de la cohesión social (Mateos Blanco, 2006). Y en el contexto del Estado español contamos con un breve texto recopilatorio (Aja y Larios, 2002) de la legislación vigente donde se reconoce el derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes extranjeros en condiciones de igualdad, aunque se pueden consultar algunos repastos históricos que se hacen de la legislación que relaciona inmigración extranjera y educación (Tarrés Vives, 2004 o Donaldson, 2003). Un repaso también histórico, pero de épocas más recientes, en relación más con las políticas educativas y el tratamiento de los escolares inmigrantes en la escuela también

<sup>137</sup> El proceso de descentralización del Estado español fruto del llamado Estado de la Autonomías ha supuesto, entre otras cuestiones, que cada Comunidad Autónoma disponga ya de competencias muy específicas en materia de educación formal y en especial de escolarización. Aunque no todas las Comunidades Autónomas han comenzado el desarrollo de estas competencias al mismo tiempo, hoy todas las Comunidades disponen de una Consejería dedicada a temas educativos (en algunos casos se incorporan otros asuntos). En este contexto han surgido más recientemente los planes más o menos formales de atención educativa a la población inmigrante extranjera en las escuelas. La práctica totalidad de las Comunidades han incorporado estos planes a los programas de compensación educativa ya existentes o a las estructuras organizativas que los gestionan. Unas pocas comunidades han desarrollado órdenes o instrucciones específicas. Otras pocas, las que menos, han diseñado planes completos de atención a esta «nueva población» o tienen capítulos específicos sobre educación en los planes de integración de la inmigración que también han ido proliferando en diferentes Comunidades Autónomas.

<sup>138</sup> En este punto seguimos lo ya publicado por nosotros en García et al. (2007).



lo podemos consultar en Walter Actis (2004), que podría completarse con los análisis de las legislaciones últimas en materia educativa y su tratamiento de este tipo de escolares: podría consultarse el trabajo de Mijares (2000) o de Aja (2000) para el caso de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) o de la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros, o trabajos más recientes para el análisis de Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) como los de Aguaded (2003), los de Avilés Martínez (2003), o los más rotundos y críticos de Hernández (2004).

Algunos textos empiezan ya a analizar las políticas de las Comunidades Autónomas en la materia que nos ocupa y que son de especial interés para este trabajo. En un texto bajo la dirección de Laret (2004) se abordan detalladamente aspectos como la legislación sobre escolarización a nivel estatal y en Cataluña; las actuaciones de los Ayuntamientos y Consejos comarcales, sobre todo a través de los planes interdepartamentales para la integración de inmigrantes; la atención educativa específica al alumnado inmigrante (Programa de Educación Compensatoria o Equipos de Asesoramiento Pedagógico entre otros); los planes de acogida de los centros educativos, la lengua y el aumento de la diversidad lingüística y la necesidad de formación del profesorado, tanto inicial como permanente, generada por la creciente diversidad. En relación con este mismo contexto catalán tenemos alguna visión crítica en relación con la política lingüística desarrollada para la población inmigrante extranjera (Bruquetas Callejo, 2004).

Pero existen ya algunos textos que repasan las legislaciones de las Comunidades Autónomas en materia de integración de la población inmigrante extranjera y donde se hace alguna referencia al ámbito educativo. Miguel Pajares, en un trabajo sobre la integración de la población inmigrante en general, dedica un apartado a la cuestión educativa. En este apartado habla de las políticas sociales en la primera acogida, referentes a la educación. Las actuaciones y servicios de primera acogida, en general, que se incluyen son: información, alojamiento, orientación y gestión de los aspectos legales, enseñanza del idioma, orientación para el empleo, empadronamiento, inserción educativa inmediata de los menores y acceso a la atención sanitaria.

Otro amplio texto es el de Onino Covas et al (2004), promovido por el sindicato Comisiones Obreras, que analiza los planes de las Comunidades Autónomas para la integración social de las personas inmigrantes. También aquí se examinan los distintos planes que existen en las Comunidades Autónomas respecto a la integración socio-educativa de la población inmigrante extranjera. Una visión muy esquemática de lo que en él se plantea referido a nuestro interés sobre la lengua muestra que «todos los planes incluyen medidas sobre el aprendizaje del idioma de la sociedad de acogida en el ámbito educativo». Pero el texto que describe con cierto detalle las actividades de las Comunidades Autónomas sobre la atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España, es una publicación del CIDE (2005) donde además de presentar una evolución del fenómeno en términos estadísticos, ofrece una descripción realizada por cada Comunidad Autónoma en esta materia que nos ocupa.

## 2. MATERIALES ANALIZADOS: BREVE DESCRIPCIÓN

Para realizar este trabajo hemos consultado un *corpus* de 399 documentos relacionados con la educación y la inmigración. Todos expedidos por la administración, bien como normativa publicada en boletines oficiales, bien como normativas específicas publicadas fuera de los boletines oficiales o bien como recomendaciones. De este *corpus* hemos seleccionado 117 documentos por contener información relacionada con la atención lingüística al alumnado extranjero llamado «inmigrante». Previamente hemos despreciado las convocatorias, nombra-

mientos, convenios, algunas directivas provinciales... que apenas portan información útil para nuestro estudio. También hemos comprobado que no faltase ningún documento de los utilizados en otros estudios (Grañeras et al., 2007).

Algún detalle descriptivo que permite hacerse una idea superficial del material consultado es el siguiente:

- *Procedimiento*. El nuevo *corpus* de 118 documentos lo componen una ley, siete decretos, treinta y cinco resoluciones, veintitrés órdenes, dos convenios, seis orientaciones, seis instrucciones, seis circulares, veintitrés planes, tres programas y seis documentos varios.
- *Temporalidad*. Los 118 documentos fueron publicados entre 1999 y 2010 inclusive<sup>139</sup>. Distribuidos así por años: 1999, uno; 2000, dos; 2001, seis; 2002, nueve; 2003, cinco; 2004, dieciocho; 2005, veintiuno; 2006, dieciocho; 2007, veintiuno; 2008, diez; 2009, tres; y 2010, cuatro.
- *Localización*. En Andalucía se publicaron siete; en Aragón, siete; en Asturias, ocho; en Canarias, seis; en Cantabria, seis; en Castilla-La Mancha, cinco; en Castilla y León, tres; en Cataluña, siete; en la Comunidad Valenciana, once; en Extremadura, cuatro; en Galicia, dos; en las Islas Baleares, tres; en La Rioja, uno; en Madrid, once; en Melilla y Ceuta, cinco, en Murcia, doce; en Navarra, diez; y en el País Vasco, diez.

El listado completo del *corpus* finalmente analizado es el que se reproduce en la Tabla 1 (ver Anexo).

En coherencia con nuestras intenciones hemos definido indicadores que nos permitan registrar cambios en los discursos, y, también, entender en qué momento del proceso nos encontramos (Zapata, 2008). En el análisis de los datos empleamos metodología cuantitativa para tratar estadísticamente las agrupaciones de datos y su conteo. Con los textos usamos metodología cualitativa, concretamente la comparación de textos equivalentes de las distintas autonomías. Gracias a la combinación de los citados métodos obtenemos la triangulación para establecer un sistema de relaciones significativas y realizar una descripción interpretativa (Hammersley, 2003 y Velasco, 1997).

### 3. METALENGUAJE DE LA NORMATIVA DEDICADA A LA ATENCIÓN LINGÜÍSTICA AL ALUMNADO EXTRANJERO

La primera pregunta que nos hacemos es relativamente simple: ¿a qué responden las administraciones autonómicas implantando «aulas especiales» en los colegios para la atención lingüística del alumnado extranjero? Si nos ceñimos expresamente al problema que pretende solucionar o, cuando menos, atender: la enseñanza al alumnado extranjero de la lengua oficial usada en la escuela; digamos que se trata de un asunto solucionable «técnicamente». Bastaría con que la escuela se dedicase a enseñar el idioma (o idiomas) oficial de la Comunidad Autónoma al niño que lo desconoce. Pero la cuestión no es tan simple de resolver como aparenta. Veamos el contexto.

<sup>139</sup> Hemos despreciado la información anterior al año 1999 por irrelevante, aunque el fenómeno migratorio se venía produciendo con anterioridad. Hasta el año 2002 no se le presta mucha atención desde el punto de vista de la normativa que nos ocupa aquí, mientras que a partir de esta fecha registramos una «gran agitación» en las comunidades para regular el fenómeno de la atención lingüística del alumnado extranjero.

En Comunidades como la andaluza se empieza a legislar para un sector del alumnado extranjero, el llamado inmigrante —no todas las Comunidades comienzan al unísono—. De este sector se excluye un alto número de niños extranjeros que no necesitan de la atención política para desarrollar su escolaridad (como los que van a colegios privados, por ejemplo) Hay un matiz importante que debemos tener en cuenta y es que el alumnado extranjero inmigrante se matricula preferentemente en las escuelas públicas<sup>140</sup>, por tanto surge una novedad en estas escuelas: niños con idiomas diferentes al usado en la escuela y a los que hay que atender con novedades (respuesta escolar a niños con múltiples idiomas que la escuela desconoce). En resumen, digamos que se trata de un problema de la escuela pública y ligado a la población extranjera, pero no a toda la población extranjera, sino a la llamada «inmigrante», e incluso se excluye de este grupo a los extranjeros «inmigrantes» de países con habla española, a pesar de que éstos puedan presentar dificultades de comprensión y de comunicación<sup>141</sup>.

Luego esta normativa nace sectorizada y con una componente cultural, en clave de construcción de la identidad, que le viene dada por el hecho de aplicarse a extranjeros (extraños, en el origen de la palabra) que por esa misma condición son «el otro», distinto y distante del «nosotros» (Olmos, 2008 y Del Águila, 2004), factores con los que hay que contar para entender el fenómeno.

En este sentido es muy importante seguir a De Lucas cuando nos ayuda a entender la dicotomía otros/nosotros planteando los términos en lenguaje más cercano al derecho: la distinción entre hombre y ciudadano (ya que derechos humanos y derechos ciudadanos son dos cosas diferentes). La diferencia, aunque se remonte a épocas antiquísimas, hay que buscarla en el nacimiento del modelo de los Estados-Nación, pues «esta forma de organización política se basa en la contraposición entre nacionales y extranjeros, y en la exclusión de éstos». Así mismo distingue entre «el auténtico ciudadano (el miembro de pleno derecho, que es ciudadano de la metrópoli) y los demás»:

<sup>140</sup> De cada diez alumnos o alumnas matriculados en la Educación Secundaria Obligatoria en España, más de seis se encuentra en centros de titularidad pública. Para el caso de los escolares extranjeros las cifras cambian. En las dos últimas décadas para el conjunto de los escolares, la población extranjera se ha mantenido en un casi constante 80% en los centros de titularidad pública. Los datos más reciente del Ministerio de Educación (<http://www.educacion.es>) muestran que en el caso de los escolares extranjeros, de cada diez escolarizados, ocho se encuentran en centros públicos, lo que ya contrasta con los seis para el conjunto de los escolares y que es la tendencia de los autóctonos. Pero debemos decir también que ni siempre ha sido de esta manera, ni es igual en el conjunto del Estado español. La diferencia para el conjunto de España varía entre 13 y 14 puntos en los últimos años a favor de la mayor presencia de los escolares extranjeros en los centros de titularidad pública, se reduce casi a la mitad en Comunidades como Aragón, Castilla La Mancha, Castilla León o Cantabria (quizá explicable por una menor presencia de estos escolares o por diferencias entre la oferta pública *versus* privada). Por el contrario, tal distancia se eleva a más de veinte puntos en Comunidades como Madrid, Cataluña y Baleares. Y la tendencia muy general, aunque no generalizable como es el caso del País Vasco, es que las diferencias entre unos escolares y otros aumenten a favor de mayor presencia de los escolares extranjeros en el sistema de titularidad pública. Pero se puede expresar de otra manera: en el caso de los escolares extranjeros son el 81% lo que se escolarizan en centros públicos, para los autóctonos el porcentaje se reduce al 66%; ello significa que el 33% de los escolares autóctonos se encuentran en centros privados mientras que en el caso de los escolares extranjeros sólo alcanzan al 19%.

<sup>141</sup> Un reciente estudio sobre la presencia de los llamados latinoamericanos en las escuelas en España nos ilustra sobre esto que decimos. Ha constituido la tesis doctoral de María Rubio Gómez (en proceso de conclusión) y contamos ya con algunas publicaciones sobre la cuestión (García, Olmos y Rubio, 2011).

... los extranjeros representan hoy de forma especial —en tanto que exclusión «natural»— un vestigio histórico de la evolución de las nociones de Estado y ciudadanía: el camino recorrido por la burguesía primero, y por los asalariados después, aún no ha sido transitado por ellos, que continúan en una situación más parecida a la de súbditos —siervos— que a la de ciudadanos. Ellos representan el soporte económico real, en cuanto mano de obra, y a la par sin derechos; poco a poco, lograrán los derechos civiles y sociales, aunque no los políticos. (De Lucas, 1994: 118)

### 3.1. Primer nivel de análisis. La otredad produce confusión

Comenzaremos por las diferentes formas de nombrar estos dispositivos o «aulas especiales» que tratan de atender al alumnado inmigrante en lo relativo a la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela, después nos centraremos en los procedimientos legislativos que se siguen para introducir tales dispositivos para terminar analizando el número de «normas» que se dictan al respecto. Porque como dice García de Enterrías y Fernández (2008: 84):

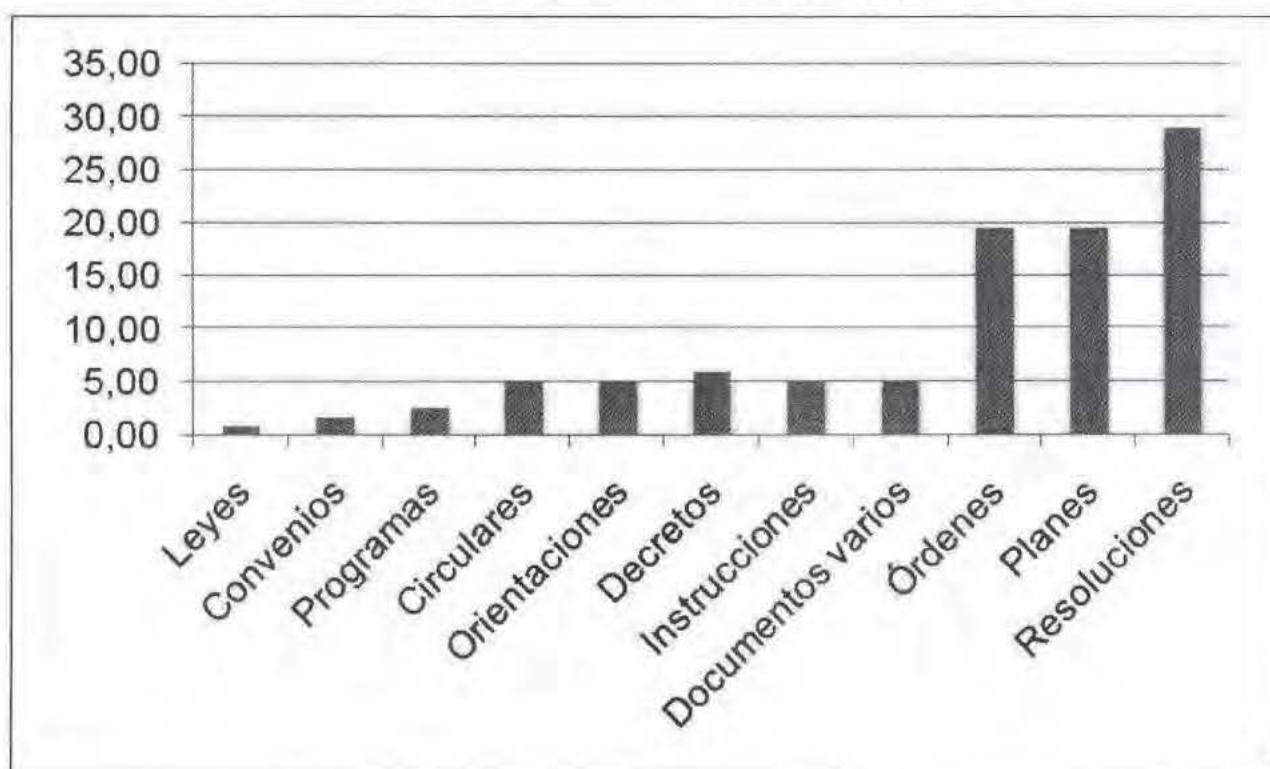
Las normas administrativas reflejan con bastante fidelidad los caracteres permanentes de su autor: La circunstancialidad de los Reglamentos; su consustancial fugacidad; el detallismo absorbente; el casuismo, inmediatamente caducado ante las transformaciones sociales social y administrativas incesantes; su tendencia hacia la objetualización de los ciudadanos, cuya independencia o libertad, o cuyas iniciativas y facultades tienden a ignorar; su interpretación extensiva y absorbente de toda competencia administrativa y aun la constante autodefinición de nuevas competencias; su esquematismo, tomado del propio ambiente burocrático, desconocedor, cuando no impugnador, de la complejidad del mundo social y económico, son todas ellas notas que tienden a estar presentes con bastante frecuencia en las normas emanadas de la Administración.

La enseñanza del idioma de la escuela es uno de los objetivos primordiales de la normativa que nos ocupa, pero, vistos los textos, la mecánica del aprendizaje del idioma apenas ocupa espacio. Es la «otredad», la unión de dos términos: extranjero e inmigrante la preocupación principal que genera el entramado de normativas. Por tanto, el peso de la atención lingüística al alumnado extranjero pasa de la enseñanza del idioma a la manera de enseñarlo. Lo comprobamos en el volumen de los textos dedicados a uno y otro aspecto y, también, en el mismo nombre de los dispositivos creados para tal fin: Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes, Aulas de Acogida, Aulas de Adaptación Lingüística, Aulas de Dinamización Intercultural, Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, Equipos Itinerantes de Apoyo Lingüístico al Alumnado Inmigrante y Refugiado, Aulas del Programa de Acogida Lingüística y Cultural, Aulas de Apoyo Idiomático, Aulas de Inmersión lingüística, Aulas de Enlace para el Aprendizaje del Castellano, Proyectos de Refuerzo Lingüístico en Centros Públicos y Concertados, Programas de Acogida al Sistema Educativo, Programa Acogida Sociolingüística para Escolares. En fin, variedad de formas de nombrar lo similar, manifestación clara de imprecisión y ausencia de consenso sobre el fenómeno entre legisladores.

Si nos detenemos en la variedad de formatos en los que se publican las normas y los ordenamos por su rango de importancia legislativa de mayor a menor, las Leyes ocuparían el primer rango, después los expedidos por los órganos superiores de la Administración Estatal: Reales Decretos, Órdenes ministeriales... (fuera del ámbito estudiado); y los emitidos por los órganos superiores de la Administración de cada una de las Comunidades Autónomas: Decretos, Órdenes y los expedidos por la Dirección General u órganos similares de las autonomías que emiten normas reglamentarias sobre materias concretas: Resoluciones, Instrucciones o Circulares. Esta opinión no es unánime respecto a Instrucciones y Circulares que pueden ser consideradas

como figuras jurídicas distintas a los Reglamentos<sup>142</sup>, al igual que Planes y Programas (excepcionalmente algún Plan puede tener carácter normativo); los convenios tampoco pueden ser considerados como reglamentos (Sánchez Morón, 2010). En el rango aplicado al Gráfico 1 vemos que las Comunidades Autónomas han optado por regular mayoritariamente este fenómeno que estudiamos mediante resoluciones. Las resoluciones se dictan para cumplir las funciones que la ley encomienda a cada servicio público, así pues el alcance de ellas llega a todo aquello que complementa, desarrolle o detalle la ley en la esfera de la competencia del servicio público. Son normas con gran impacto en el asunto que tratan, pues tienen un grado adecuado de flexibilidad, oportunidad e información que la ley no puede tener. También nos muestra el Gráfico 1 que abundan las normas de rango inferior que cuidan la cercanía, la oportunidad y el detalle. Ahora bien, la única ley (la norma con mayor rango) recogida en el *corpus* analizado trata la cuestión solamente de soslayo, pues se dedica principalmente al tratamiento de la desigualdad y no tanto a la «educación del alumnado extranjero inmigrante».

**Gráfico 1.** Formato de publicación de las normas para la atención lingüística al alumnado extranjero del *corpus* seleccionado para el presente estudio



Fuente: elaboración propia

Tras las Resoluciones el formato elegido por las Comunidades Autónomas para regular la «educación de los inmigrantes» han sido los Planes, «técnica compleja, que unifica racionalmente diversos tipos de instrucciones (...) para ordenar la actividad de un conjunto de órganos

<sup>142</sup> Toda norma jurídica aprobada por el Gobierno o por la Administración —mejor dicho, por los Gobiernos o Administraciones públicas—, de rango inferior a la ley y controlable por los Tribunales de Justicia, en particular los del orden contencioso-administrativo (Sánchez Morón, 2010: 181)

inferiores» (Santamaría, 2009: 387). Reflejan una estrategia a seguir para alcanzar unos objetivos previstos. Tienen un límite temporal definido.

Los decretos y las órdenes obedecen a una necesidad urgente de regular un fenómeno nuevo. Emanan del poder ejecutivo y expresan la resolución dictada por uno o varios cargos administrativos. Las resoluciones vienen a ampliar y precisar órdenes y decretos dictados anteriormente. Las instrucciones, orientaciones y circulares amplían el contenido de otras normativas, marcando pautas para su aplicación.

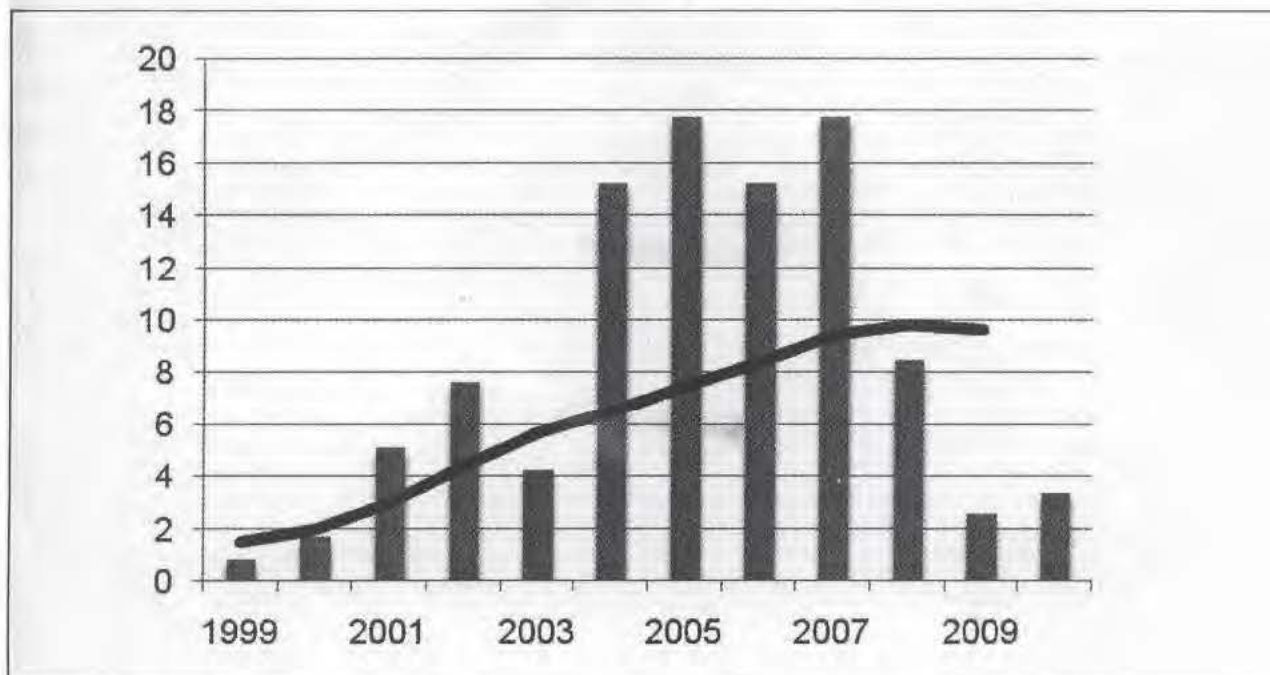
En las posibles lecturas del Gráfico 1 interpretamos urgencia por normalizar el fenómeno del alumnado extranjero inmigrante en la escuela. Urgencia comprensible, en buena lógica, por el incremento del alumnado extranjero en las escuelas, pero analizada la urgencia en el conjunto de los formatos, vemos que la normativa adolece de una estrategia bien pensada; por eso, la ausencia de lógica crea la sensación de caos, de asunto efímero y controlable desde la cercanía. Pero cuando en la Tabla 1 hemos analizado una por una las Comunidades y las comparamos, vemos que a lo dicho hay que añadir ausencia de consenso y disparidad de criterios a la hora de actuar regulando.

Por último, la cantidad de normas emitidas es un buen indicador para mostrar cuándo se produce el fenómeno de la legislación, localizar en el tiempo los momentos claves (véase el Gráfico 2). Los mayores porcentajes indican también confusión, que las ideas no están claras, y por ello se necesitan correcciones, remedios continuos, cuando, con las ideas claras, no harían falta tantas, pues en pocas normas se expresarían. Consecuentemente, que no se le ponga coto al aumento de normas, indica provisionalidad y legislación a corto plazo.

Sin embargo, la franja de máxima producción (de 2002 a 2008) coincide con el aumento de alumnado extranjero en España<sup>143</sup>, como puede verse en el mismo Gráfico 2. Así pues las cifras —y lo que ellas representan— pudieron ser la causa presionante del incremento en la producción de normas reguladoras. Entre el año 2004 y 2007 se concentra la producción más alta de normativa, que coincide con revisiones más profundas en distintas Comunidades de la regulación de las aulas.

<sup>143</sup> Según los datos del Ministerio de Educación, en el Curso Escolar 1999-00 el porcentaje de escolares extranjeros sobre el conjunto de escolares en centros públicos (centros donde se concentran mayoritariamente estos escolares y centros a los que se dirigen la mayoría de las normas que aquí estamos analizando), era de casi 15 de cada mil. Unos años más tarde, en el Curso Escolar 2006-07, este porcentaje se había elevado a 83 extranjeros por cada mil escolares. Una representación gráfica de este peso porcentual de los escolares extranjeros es lo que se muestra en el Gráfico con la línea de crecimiento.

**Grafico 2.** Cantidad de normas dedicadas a la atención lingüística al alumnado extranjero en el *corpus* seleccionado para el presente estudio expresadas en porcentajes y por año (y crecimiento porcentual del peso de la presencia de población extranjera en la escuela)



Fuente: elaboración propia

### 3.2. Segundo nivel de análisis. Escenarios del desarrollo normativo

En este punto toca que reflexionemos sobre otros asuntos de importancia que nos resultan del análisis de la producción normativa estudiada. Comenzaremos por lo que se desprende en relación con la cualificación que debería tener el profesorado de estas «aulas especiales», pasaremos después a discutir cuándo y dónde se debe aprender la lengua para terminar con una reflexión sobre las maneras que encuentran las normas de justificar este tipo de dispositivos.

#### 3.2.1. *Por quiénes*

Mirando en otra dirección, Navarro (2002) observa que la formación inicial del profesorado no contempla que entre el bagaje de un maestro deba ir la educación intercultural, que está presente en la escuela simplemente porque una parte del profesorado de manera voluntaria y por criterio personal da respuesta a la inmigración. Hablaba Navarro en el año 2002, porque así sucedía en un principio, pero el Plan de Interculturalidad de Cantabria de 2005 vuelve a subrayar la misma cuestión:

Por otra, la llegada de un alumno o alumna no hispanohablante pone en marcha medidas para contribuir a la adquisición del español como segunda lengua (en adelante L2), sobre todo en el último tramo de la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria. A pesar del esfuerzo de los docentes, sigue predominando la inmersión natural en el aula, imprescindible pero no suficiente para adquirir una competencia lingüística que sirva de soporte al progreso académico a corto plazo para todos los alumnos y alumnas inmigrantes. En general, se trata de una atención que requiere mayor sistematicidad, basada en la buena voluntad del profesorado, que, en la mayor parte de las ocasiones, no posee formación suficiente para la enseñanza del español como segunda lengua (N47).

Pero quienes imparten la enseñanza en las «aulas especiales» son profesores en ejercicio con un perfil variable de unas Comunidades a otras. En las Comunidades con idioma propio además del español, el profesor ha de tener un perfil lingüístico que garantice el conocimiento de ese idioma. Así pues, las cosas se presentan como sigue:

- Las normativas del País Vasco se le exigen al profesor formación suficiente o experiencia profesional previa en didáctica de las lenguas y en el tratamiento de la diversidad.
- En Cataluña el tutor del aula de acogida es, preferentemente, un profesor definitivo en el centro, que tiene experiencia docente en las enseñanzas de las lenguas, en el dominio de las TIC y capacidad de liderazgo, de empatía y de dinamización<sup>144</sup>.
- En los Institutos de Enseñanza Secundaria de Aragón asumirá la organización de las clases de español para alumnos inmigrantes el Departamento de Lengua Castellana y Literatura y serán impartidas preferentemente por profesorado de plantilla de dicho departamento, si no fuese posible, las clases serán impartidas por profesores de otras especialidades lingüísticas o de geografía e historia.
- En Andalucía, las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación cubrirán los puestos vacantes mediante convocatoria de concurso de méritos.
- En Madrid se considera más adecuado el profesorado que cuente con formación o experiencia en enseñanza del español como segunda lengua, o español como lengua materna, con experiencia en atención al alumnado extranjero o con necesidades de competencia educativa, o en su defecto, especializado en lengua extranjera<sup>145</sup>.

En resumen, el perfil del profesorado de estas «aulas especiales» es muy parecido en todas las Comunidades: especialista en lengua (lengua y literatura) y en su defecto en geografía e historia con matices propios en cada Comunidad, normalmente vinculados a la experiencia<sup>146</sup>.

<sup>144</sup> Cataluña ha diseñado más recientemente un proceso de formación para el profesorado seleccionado. Consta de tres fases que se han desarrollado a lo largo de tres cursos: 2007 a 2010.

<sup>145</sup> «Debido a la especificidad de las funciones que se han de desarrollar en estas Aulas, se considera como perfil más adecuado el de profesorado que cuente con formación o experiencia en enseñanza del español como segunda lengua, o español como lengua materna; en todo caso, con experiencia en atención al alumnado extranjero o con necesidades de compensación educativa, o en su defecto, especializado en lengua extranjera» (*Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan las Aulas de Enlace del programa «Escuelas de Bienvenida» para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo*, Curso 2005-2006).

<sup>146</sup> No podemos dejar de indicar en este punto, que aunque las normas analizadas expresan los perfiles profesionales (de especialización) que debe cumplir el profesorado de estas aulas, los estudios etnográficos realizados hasta la fecha sobre algunos territorios muestran que todo ello no pasa de ser un deseo y que en la práctica el profesorado de estas «aulas» se acomoda más a la oportunidad del momento de las adjudicaciones y contrataciones que a lo expresado «idealmente» en las normas. Sobre estos aspectos que permiten comparar norma y práctica pueden consultarse los trabajos de José Antonio García Fernández y colaboradores (2009) en Madrid, los de Rafael Jiménez y colaboradores en Andalucía o las tesis doctorales de Mónica Ortiz (2005) y de José Castilla (2011). En un libro de próxima aparición editado por F. Javier García Castaño y Silvia Carrasco Pons y publicado en la colección CREADE del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa del Ministerio de Educación (libro en homenaje a Eduardo Terrén, se recogen varios trabajos sobre estos temas de «aulas especiales»: un trabajo de José Antonio García y colaboradores sobre las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid, También en este mismo contexto un trabajo etnográfico de Margarita del Olmo; sobre Andalucía se recogen dos trabajos sobre las llamadas ATAL, uno de Rafael Jiménez y colaboradores y otro de la ya citada Mónica Ortiz; por último, sobre Cataluña se recogen un texto de Ignasi Vila y colaboradores sobre los efectos de las aulas de acogida en el aprendizaje del catalán y otro de Ricard Benito y Sheila González-Motos sobre las implicaciones del aula de enlace en la escolarización del alumnado extranjero.



### 3.2.2. *En dónde*

Si esto es lo que se dice en la «norma» sobre el profesorado veamos qué se indica sobre el lugar donde enseñar la lengua y para ello no podemos resistirnos a comenzar por recordar lo que dice Trinidad Vicente y mostrar cómo, a veces, la misma ley puede obstaculizar la integración del alumnado extranjero inmigrante, refiriéndose a la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 23 de diciembre de 2002:

Parece reclamar la adaptación del alumnado inmigrante al sistema, en mayor medida que la del sistema a este colectivo, olvidando que en ocasiones el esfuerzo de los alumnos y alumnas no es suficiente para superar las desigualdades personales, familiares y sociales iniciales que presentan, por lo que necesitan apoyo extra para salir de esta situación, que tendría que ser en mayor medida responsabilidad del Estado. Más aún, la puesta en práctica de esta ley podría producir un aumento de la segregación escolar, al obligar al alumnado inmigrante a permanecer durante más tiempo separado de los grupos ordinarios, en aulas específicas, lo que no resulta una medida integradora sino, como remarca asimismo Marauri (2005: 107) «más bien una forma de etiquetar a este alumnado que antes se ha dicho que tiene los mismos derechos» (Vicente 2008: 83).

Ya vimos más arriba las lógicas explicativas derivadas de los nombres de los dispositivos creados para la enseñanza de la lengua oficial de la Comunidad Autónoma a los alumnos extranjeros que la desconocen. Las llamadas «aulas especiales» hacen pensar en un lugar distinto al aula ordinaria, en un lugar donde los niños recibirán una enseñanza «especial». Sin embargo, el discurso normativo suele dejar abierta la posibilidad de impartir la enseñanza «especial» en el aula ordinaria del niño en determinadas circunstancias como reflejamos a continuación.

En las Orientaciones para la acogida lingüística del alumnado inmigrante, emitidas por la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación de Asturias (N26) leemos:

Criterios básicos para la planificación de los apoyos para la enseñanza del español como lengua extranjera:

- La atención a estos alumnos y alumnas se realizará, como norma general, dentro del aula y con el grupo de referencia.
- Cuando sea necesario que sean atendidos fuera del aula porque presenten un nivel de español nulo o muy bajo se garantizará que asistan con el resto del grupo al menos a las materias con una menor carga lingüística y que más favorecen la socialización como Música, Plástica o Educación Física.

Andalucía, con la ORDEN de 15 de enero de 2007 (N81), por la que se regulan las medidas de actuación a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística determina en el artículo 5 que:

1. Las Aulas Temporales de adaptación Lingüística son programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular [...].
2. Estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria. Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen.

La Región de Murcia con la Orden de 16 de diciembre de 2005 (N59), de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen y regulan las aulas de acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia, también se refiere en el mismo sentido:

La presente Orden tiene por objeto establecer medidas para la organización y seguimiento de Aulas de Acogida encaminadas a la adquisición de competencias lingüísticas del alumnado extran-

jero con desconocimiento del español. Será de aplicación en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia que impartan Educación Primaria y/o Educación Secundaria Obligatoria, siempre que exista un mínimo de diez alumnos destinatarios en el centro.

Si atendemos a las condiciones particulares que regulan las normas de cada Comunidad, esperamos que las «aulas especiales» (más arriba vimos que hasta se denominan de manera particular) acojan alumnado seleccionado con esos criterios propios y, consecuentemente, por reunir características diferentes. Sin embargo, en los estudios realizados —y por nosotros vistos— nadie comenta esas diferencias: ¿será que nadie las aprecia?

Compartiendo parte de esa lógica está el discurso sobre la ubicación del dispositivo, ya que se intuye una asociación perversa entre la educación «especial» que el niño va a recibir en un aula «especial» con el propio niño que la recibe, transformándole así ante sus compañeros y autoconvenciéndose de que él es «especial». Es una lógica vinculada a la integración de los niños extranjeros. Viene de un debate abierto en la literatura experta en esta materia. Se centra en las consecuencias que tiene para el niño el abandono de su aula de referencia en el inicio de la escolaridad en el país de acogida. Por tanto, los principales argumentos del debate están relacionados con la integración del niño, y no tanto con la enseñanza de la lengua. Las administraciones derivan el mismo sentido hacia un significado más suave:

Pero para sentirse positivamente acogido por el grupo, el alumno/a, debe participar en las actividades comunes del aula, pues esta participación le hará sentir la necesidad de comunicarse, y le ayudará a la adquisición del español (N26).

La cuestión acerca de si el dispositivo debe ubicarse fuera o dentro del aula ordinaria, está presente en las normativas de todas las Comunidades Autónomas. Predomina la opción de crear «aulas especiales» fuera del aula de referencia del niño. Las características que regulan su funcionamiento aparentan ser muy diferentes entre cada Comunidad, pero son pequeños matices los causantes de la aparente diferencia. Veamos tales matices estudiando la estructura organizativa de estos dispositivos.

### 3.2.3. *Cómo se organiza*

La estructura organizativa la componen los mismos puntos: número de alumnos máximo por aula, tiempo de estancia en estas aulas, consejos sobre cuándo se han de realizar los agrupamientos... Las diferencias entre Comunidades en los ajustes que proponen para cada uno de los puntos apenas tienen relevancia significativa.

En el número de alumnos recogemos los datos siguientes: máximo 15; máximo 12; entre 10 y 15; mínimo 6, máximo 12. Veamos ejemplos:

- En Madrid. «Cada Aula de Enlace contará con un número máximo de 12 alumnos» (N105).
- En Navarra: «El número de alumnos atendidos al mismo tiempo será en torno a Doce» (N40).
- En Murcia: «El número de alumnos recomendado en estos grupos de apoyo estará comprendido entre 6 y 10 en Educación Primaria y entre 10 y 15 en Educación Secundaria» (N18).

Suelen distinguir entre aulas para alumnos de primaria y Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), estableciendo menores cifras para primaria: entre 7 y 10, entre 5 y 12, 8 alumnos.

Con la temporalidad de las sesiones sucede algo muy parecido a lo anterior: distinguen entre educación primaria y educación secundaria obligatoria. 5 horas a la semana en primaria, 8 horas en educación secundaria obligatoria; 10 horas máximo en primaria, 15 horas máximo en educación secundaria obligatoria; no más de 3 horas diarias en primaria y 4 horas en educación secundaria obligatoria... Así comprobamos:

- En Andalucía: «1. La asistencia a los grupos de apoyo organizados fuera del aula ordinaria ocupará un máximo de 10 horas en Educación Primaria y de 15 horas en Educación Secundaria Obligatoria» (N81).
- En la Comunidad Valenciana: «El alumnado no podrá permanecer en el Programa más de tres horas diarias en Educación Primaria, ni más de cuatro horas diarias en Educación Secundaria Obligatoria» (N95).
- En el País Vasco: «En caso de que se contemplen medidas de refuerzo lingüístico fuera del aula ordinaria, los alumnos y alumnas no permanecerán fuera del grupo de referencia un tiempo superior a 1/3 del horario escolar» (N61).
- En Navarra: «Este Programa atenderá durante tres días alternos a la semana y 18 horas semanales (seis horas diarias)» (N40).

Sobre el tiempo de estancia en las «aulas especiales» recogemos datos como los siguientes: máximo un curso completo, aunque se pueda ampliar a dos cursos en circunstancias especiales (varias Comunidades comparten este mismo dato); o entre 3 y 6 meses, no pudiendo exceder de un curso escolar. Aquí la diferencia sí es importante. Traemos a continuación ejemplificaciones extraídas de algunas Comunidades:

- En Madrid: «La permanencia en las Aulas de Enlace se prolongará durante un período máximo de seis meses de asistencia efectiva, a lo largo de uno o dos cursos académicos» (N105).
- En Navarra: «Permanencia del alumno/a en el Programa. Con criterio general, los alumnos estarán adscritos al programa durante cuatro meses» (N40)
- En Andalucía: «El período ordinario de permanencia en un grupo de apoyo será de un curso escolar» (N81).

En general los discursos son similares. Comparten consenso entre Comunidades, aunque no ha sido necesario ponerse de acuerdo.

Terminemos este nivel de análisis de los escenarios de las normas con las justificaciones que se hacen en ellas de la necesidad de estos dispositivos. Y digamos para comenzar que todas las Comunidades coinciden en considerar que la lengua es el objetivo prioritario para conseguir la normalización de las personas extranjeras, en valorar la lengua como la herramienta clave para lograr la integración del niño en la sociedad de acogida, en que hay una relación muy estrecha entre la lengua y el desarrollo con éxito de su escolaridad. Como consecuencia, las Comunidades —todas— quieren acelerar el proceso para llegar lo más rápidamente posible a la integración del niño. Esta es la razón —explícita— por la que se crean las «aulas especiales». También consideran que el aprendizaje de la lengua ocupa la fase inicial de la estancia del niño en la escuela, a esa fase le dan un carácter transitorio y como consecuencia limitan el periodo de tiempo de aprendizaje al estrictamente necesario.

Paralelamente los textos normativos resaltan el valor de la comunicación en el aprendizaje de la lengua:

El conocimiento de una lengua va más allá de lo estrictamente lingüístico y se extiende al conjunto de significados culturales que ayudan a interpretar la realidad. De ahí que la metodología a

emplear deberá desarrollar la «competencia comunicativa», es decir, la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la de aproximación a la comprensión curricular (N40).

...el problema de la comunicació és fonamental per a la inserció dels alumnes en el sistema educatiu i per a l'assoliment dels objectius educatius que aquest sistema té establerts (N15).

Los discursos de la normativa efectivamente hablan de la importancia de la comunicación en el aprendizaje, pero luego sólo regulan el aprendizaje inicial y además contradice el discurso de expertos:

La administración y el profesorado tienen que entender que el lenguaje es, fundamentalmente, un instrumento para hacer cosas, bien con los demás, bien con uno mismo y, por tanto, sólo se puede incorporar —y, en consecuencia, aprender— si quien no lo conoce desea hacer cosas con las personas que ya lo conocen. Es decir, como señala Carbonell (2004), el aprendizaje de la lengua del país de acogida no es la puerta de la integración. Al contrario, en la medida en que existe una política de integración y prima la igualdad en las relaciones con las personas autóctonas, las personas extranjeras incorporan la lengua del país de acogida para hacer cosas juntos (Vila 2006: 38).

La contradicción se manifiesta cuando la administración crea espacios para el aprendizaje del idioma «aislados» (las «aulas especiales») y también cuando, por omisión, deja sin aconsejar la metodología (el hacer cosas) a quienes han de llevar a cabo el día a día de la escuela, y, sobre todo hacer cosas con sentido; que el alumno encuentre sentido a lo que allí se hace, se dice y se perciba de cualquier otra manera.

Las aulas ordinarias no responden a la lógica de la comunicación, sino que se deben a situaciones reales interpretadas como: la presencia del niño extranjero en el aula interrumpe el normal funcionamiento del aula si se le atiende como es debido, ya que estos niños lo que necesitan es comunicación en un grado y nivel que el aula ordinaria no es capaz de darles, si continúa administrándose a la manera tradicional. Consecuentemente, el sistema escolar ha de modificar su tradicional modo de entender la escuela y sus maneras de actuar. El texto que sigue confirma lo dicho:

La realidad con la que nos encontramos en los centros cuando llega un alumno/a extranjero con un nivel bajo o nula competencia en español y se le adscribe a un grupo compartiendo aula con el resto del alumnado, es que se genera una sensación de problema y se percibe como una distorsión tanto para el profesor/a, que no se ha formado para ser profesor/a de español como lengua extranjera, y que ve su trabajo multiplicado, como para el grupo en general, que puede ver dificultado su progreso escolar.

El alumno o alumna normalmente sale del aula para recibir refuerzo de español o apoyo en las distintas materias. Este hecho es percibido como un respiro para el profesor que permanece en el aula, pues ya no se ve en la necesidad de proporcionarle una respuesta individualizada, y no siente la incomodidad de tener en clase a un alumno o alumna sin participar en las tareas propuestas.

Toda esta problemática se une a la sensación generalizada entre el profesorado de que es prácticamente irrealizable intentar dar respuesta a toda la diversidad de alumnado que se presenta en las aulas, y de que si el alumnado inmigrante no alcanza los objetivos propuestos es porque necesita aislarse de su grupo para recibir unas clases adaptadas a sus dificultades, con profesores/as especialistas que les atiendan y les ayuden a adquirir unas competencias básicas en español antes de incorporarse al grupo ordinario.

Lo que sí resulta cierto es que el alumno o alumna inmigrante que no domina la lengua vehicular de la enseñanza no puede seguir con normalidad el ritmo de la clase y necesita, además de las adaptaciones curriculares, otra serie de adaptaciones y estrategias específicas por parte del profesorado, que a veces son difíciles de compaginar con la práctica habitual en el aula.

La sugerencia, basada en experiencias previas en otras Comunidades Autónomas, sería un modelo mixto de intervención que facilite tanto el acceso del alumno/a inmigrante a la socialización con el grupo ordinario y al resto de las materias con las adaptaciones curriculares necesarias, como la adquisición de las competencias básicas en español (que se le pueden reforzar con horas de apoyo específicas que le ayuden a dominar lo más rápidamente posible unos instrumentos elementales de comprensión y expresión y de esta forma poder seguir mejor las clases ordinarias), pero siempre teniendo en cuenta que aunque el alumno/a pase determinadas horas fuera del aula, la responsabilidad de todo su proceso de aprendizaje e integración al centro no es exclusiva del profesorado que lo atiende en esta parcela sino de todo el equipo docente

La atención a estos alumnos y alumnas se realizará, como norma general, dentro del aula y con el grupo de referencia

Cuando sea necesario que sean atendidos fuera del aula porque presenten un nivel de español nulo muy bajo se garantizará que asistan con el resto del grupo al menos a las materias con una menor carga lingüística y que más favorecen la socialización como Música, Plástica o Educación Física (N26).

#### 4. CONCLUSIONES

La pregunta que debemos hacernos tras lo expuesto es relativamente simple: ¿a qué responden las administraciones autonómicas implantando «aulas especiales» para la atención del alumnado extranjero en los colegios? Es posible que se trate de una necesidad, es posible que se trate de una necesidad para atender a este «inmigrante», incluso es posible que lo que se pretenda es favorecer la comunicación de este alumnado en la escuela...

Cuando indagamos en los documentos en donde las distintas Comunidades han marcado su estrategia para la atención lingüística, encontramos que han sido emitidos en formatos muy distintos: decretos, planes de..., directivas, etc. Vistos en su conjunto y desde la distancia dan la sensación de que cada Comunidad se ha preocupado por adaptar el asunto a sus circunstancias, de ahí la variedad de formatos. Sin embargo la franja temporal en la que se sitúan algunas acciones reguladoras, como la creación de «aulas especiales», es muy estrecha. La respuesta de las Comunidades coincide no con el inicio de la llegada de los inmigrantes sino con el incremento significativo de su presencia en los centros educativos, por lo que se podría pensar que ésta fue la causa que les hizo contestar a un problema que estaba «invadiendo» los colegios.

Sabemos que año tras año el número de alumnos extranjeros inmigrantes crecía en las aulas de las distintas Comunidades, si bien en unas mucho más que en otras. La respuesta normativa responde al volumen de alumnos extranjeros inmigrantes, pero no a un análisis profundo del fenómeno. Responde a situaciones que hay que solventar: demasiados alumnos en las aulas desconocedores del idioma en el que se imparten las asignaturas, alumnos con los que el profesor no sabe qué hacer o, si lo sabe y lo hace, rompen el ritmo habitual de la clase, etc.

...la implantación de las aulas de enlace responde, más que a fundamentos psicopedagógicos, a intereses políticos. Sobre todo a la voluntad de la administración, apresurada y poco meditada, de satisfacer la demanda de buena parte del profesorado que exigía medidas drásticas para atender al alumnado extranjero que no habla español y aliviarles a ellos de dicha responsabilidad. (García Fernández et al. 2009: 80)

Con el incremento del número de niños extranjeros en las aulas de una Comunidad las respuestas normativas se van adaptando al territorio en cuestión, pero siempre con un cariz de provisionalidad, porque se entiende que el fenómeno corresponde a una coyuntura pasajera. De ahí, creemos, viene la variedad de formatos observados en la legislación comunitaria.

También hay algo equívoco tras los planes pues, como su nombre indica, hacen pensar en coherencia, en un conjunto ordenado de objetivos, líneas de actuación, medidas, acciones... que funcionarán al unísono, como una gran orquesta interpretando a un gran maestro, algo fantástico. Pero el día a día del niño extranjero en las aulas es el que es, nada fantástico. Los planes contienen marcos globales para la inmigración, pero actúan por sectores. A educación le toca la integración en la lengua, y ahí están las «aulas especiales» lingüísticas, tan descoordinadas que algunas de ellas ni siquiera el mismo profesorado del centro en donde está implantada conoce su existencia.

Todo parece indicar en los discursos de esta normativa que una de las razones en la que se sustentan consiste en favorecer el sistema de comunicación de estos escolares extranjeros en la escuela, aunque muchas veces nos preguntamos si realmente el sistema educativo piensa en ellos cuando pone en marcha las normativas aludidas. Tal vez piensa, pero no acierta.

...los centros escolares deben modificar su perspectiva cultural y lingüística de manera que el alumnado extranjero encuentre sentido a lo que allí se propone y se hace (Vila, 2006: 39)

Los niños no hacen borrón mental y cuenta nueva cuando se incorporan a un «aula especial» (se supone que estas aulas están montadas para acoger al alumno extranjero recién llegado a la Comunidad Autónoma y que desconoce el idioma que se emplea en el aula para enseñar). El niño necesita operar con ese bagaje de conocimientos y traducir sus conocimientos al nuevo idioma para que encajen con las nuevas adquisiciones. No es tarea fácil. Quienes escribimos aquí hemos oído defender a Ignasi Vila en encuentros monográficos ante investigadores expertos que el idioma puede ser una causa directa del éxito/fracaso escolar de los niños extranjeros inmigrantes<sup>147</sup>. Lo dice desde su experiencia de tantos años investigando en colegios sobre el lenguaje de estos niños. Comparte la misma opinión que Cummins (2001: 50):

Los estudios de investigación desde principios de los años ochenta muestran que los estudiantes inmigrantes pueden adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante de la sociedad cuando están expuestos a la misma en el entorno y en la escuela. Sin embargo, pese a este rápido progreso en fluidez conversacional, generalmente hace falta un mínimo de cinco años (y a menudo muchos más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua.

Los estudios de investigación desde principios de los años ochenta muestran que los estudiantes inmigrantes pueden adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante de la sociedad cuando están expuestos a la misma en el entorno y en la escuela. Sin embargo, pese a este rápido progreso en fluidez conversacional, generalmente hace falta un mínimo de cinco años (y a menudo muchos más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua.

Las normas que regulan el funcionamiento de las «aulas especiales» de todas las Comunidades Autónomas no contemplan que se pueda fracasar por causa del incompetente nivel de idioma adquirido en dichas aulas, ni extienden su acción a lo largo del tiempo. Las «aulas especiales» admiten a niños durante un año, excepcionalmente, dos en Andalucía, Aragón y Cataluña; en las Islas Baleares, un año; en Madrid, seis meses como máximo a lo largo de uno o dos cursos; en Navarra, cuatro meses y en algunos casos hasta ocho; en Valencia, no pueden exceder de un

<sup>147</sup> Seminario sobre Escolarización y Acogida de Alumnado de «Nueva Incorporación». Celebrado en la Fundación Euroárabe, Granada los días 6 al 8 de Octubre de 2008 Organizado por el Laboratorio de Estudios Interculturales (LdEI). Universidad de Granada y el Grup de recerca EMIGRA. Universitat de Barcelona.

curso escolar; en Castilla-La Mancha y Castilla y León, tres meses como máximo. Prolongar la asistencia del niño a las «aulas especiales» tampoco es la solución. Hay quienes detectan prejuicios para los niños que abandonan el aula de referencia cuando asisten a las «aulas especiales», pues han observado procesos de segregación, de estigmatización social cuando asocian al niño que asiste a las «aulas especiales» con la diferencia: piensan que asiste porque es diferente. Las estrategias para la atención lingüística del alumnado extranjero ofrecen tres modelos:

- El niño sólo asiste al aula especial hasta que adquiere un determinado nivel en el idioma de la escuela.
- El niño se incorpora a su aula de referencia y durante unas horas abandona este aula para asistir al aula especial.
- El niño permanece siempre en su aula de referencia y allí reciben clases de refuerzo lingüístico (Alegre y Subirats, 2007).

Enlaza esta cuestión con quienes defienden que la integración es cosa de dos: del extranjero y del autóctono (no sólo de una parte), y, además, sostienen que ambos comparten el mismo problema<sup>148</sup>.

No estamos sino indicando que algunos de los llamados problemas en la escolarización de la población inmigrante extranjera son realmente problemas de la escolarización en general, sin apellidos. Son problemas que tiene y tenía la escuela y que ahora podemos caer en el error de culpar a estos «nuevos escolares» de tales dificultades propias de la institución. La solución para la investigación es relativamente fácil (García, Rubio y Bouachra, 2008: 46)

Volvemos a Miguel Ángel Alegre y Joan Subirats. Creemos que recogen el sentir y la opinión de bastantes enseñantes cuando critican la publicación de García et al. (2008) en estos términos:

... bajo ciertas circunstancias entendemos que determinadas medidas «compensatorias» de carácter específico basadas en la aceleración de ciertos aprendizajes instrumentales pueden ser necesarias cuando, al fin y al cabo, están en juego las oportunidades reales de promoción socioeducativa de este alumnado. Obviamente el diseño y aplicación de tales medidas deben ser siempre justificadas, y deben responder a necesidades concretas bien diagnosticadas, necesidades objetivamente «específicas» difícilmente abordables en el contexto del aula ordinaria (Alegre y Subirats, 2007: 27)

Pero si no fuera por los datos que se vienen recogiendo últimamente e incluso si las conclusiones que mencionan: aceleración de ciertos aprendizajes instrumentales, medidas bien diseñadas, bien planificadas y mejor ejecución, que respondan a necesidades concretas, específicas, bien diagnosticadas y que se llevasen a cabo de manera generalizada, no dudaríamos en compartir tales críticas, pero los resultados de nuestras observaciones nos mantienen en la misma opinión que compartimos con Besalú (2005), cuando le preguntaron si existe educación intercultural, a lo que respondía diciendo que se trata de hacer buena educación para que todos tengan éxito escolar.

Entonces ¿responden las normas publicadas para el desarrollo de estrategias lingüísticas del alumnado extranjero en las distintas Comunidades Autónomas a una necesidad? Si consideramos la coincidencia entre la producción normativa (ver Gráfico 2) y el incremento del alumnado extranjero, ya tenemos una razón de peso para responder afirmativamente a la pregunta. El hecho de compensar para igualar, también contribuye a sumar en el mismo sentido. La variedad de nombres para designar a los diferentes dispositivos creados para atender la enseñanza lingüística

<sup>148</sup> Remitimos a Fernández Enguita et al, (2010) como repaso más reciente de las causas del fracaso y abandono escolar en España.

del alumnado extranjero, es decir las «aulas especiales», junto con la variedad de formatos en los que aparecen las normas (decretos, directivas...) e, incluso, la cantidad de normas emitidas, hacen pensar en normas bien adaptadas a los diferentes contextos, esto es, una atención nacida de una necesidad. Sin embargo, la pretendida compensación crea aulas cargadas de discriminación negativa: aulas «especiales» para niños «especiales»; a la variedad de nombres puestos a las «aulas especiales» en cada Comunidad, corresponden estructuras organizativas similares y, además, desarrollan la actividad de manera muy semejante. La variedad de formatos en donde se publican (planes, decretos, resoluciones...) no obedece a las necesidades de los contextos, sino al caos, a la confusión o al capricho de cada Comunidad. La gran cantidad de normas también ahonda en la confusión, y produce el efecto del comúnmente llamado «parqueo», que consiste en corregir continuamente y, como fruto de lo que acabamos de decir, potencia la idea de que se está legislando a corto plazo; por lo tanto, transmite la sensación de tratarse de algo efímero, pasajero.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACTIS, W. (2004). La escuela ante la diversidad cultural. Discursos de los principales agentes sociales referidos a las minorías étnicas de origen extranjero. Trabajo presentado en el Curso de la Universidad de Verano de Santiago de Compostela. Recuperado el 12/02/2011, de <http://www.colectivoioe.org/uploads/72b0b085ee1ecb9229b4d583bba9b4c83940ddfa.pdf>
- AGUADED, E.M. (2003). El futuro de la educación intercultural: la LOCE. En VVAA. *III Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía* (pp. 157-178). Granada: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía.
- AGUADO, T., GIL, I. y MATA, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.
- AJA FERNÁNDEZ, E. (2000) La regulación de la educación de los inmigrantes. En E. Aja *et al.* (coords) *La inmigración extranjera en España, los retos educativos*. (pp. 68-98). Barcelona: Fundación La Caixa.
- AJA FERNÁNDEZ, E. y LARIOS, M.J. (2002). El derecho a la educación de los inmigrantes. Aspectos jurídicos. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 24-26.
- AJA, E. y LARIOS PATERNA, M.J. (2003, 4 de febrero). Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva jurídica en el Estado Español. Conferencia presentada en el Seminario *Inmigración y educación. La intervención de la comunidad educativa*, Consejo Escolar del Estado, Madrid. Recuperado el 4/12/2008, de <http://mec.es/cesces/ponencia-eliseo-aja.htm>.
- ALEGRE, M. A. y SUBIRATS, J. (2007). Los principales dilemas y debates en relación a la acogida y escolarización del alumnado inmigrante. En M. A. Alegre y J. Subirats (Coords.). *Educación en inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (pp. 11-51). Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- AVILÉS MARTÍNEZ, J.M. (2003). Segregación escolar. En S.O.S. Racismo (Ed.). *Informe Anual 2003. Sobre el racismo en el Estado español* (pp. 196-204). Barcelona: Icaria.
- BESALÚ, X. (2005, 6 de marzo). *Aprendemos con... Xavier Besalú*. Entrevistado por L. Pérez Carracedo. En *Aula Intercultural. El portal de la educación intercultural*. Recuperado el 12/02/2011, de [http://www.aulaintercultural.org/articulo.php?id\\_articulo=766](http://www.aulaintercultural.org/articulo.php?id_articulo=766)
- BRUQUETAS CALLEJO, M. (2004). Incorporación al sistema educativo de jóvenes inmigrantes recién llegados en Rotterdam y Barcelona. ¿Brecha entre modelos políticos y prácticas? En Ponencia presentada en el *4º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación*, Girona, 10-13/11/2004. Recuperado el 08/11/2005, de [http://www.udg.edu/congreso\\_inmigracio/ESP/index.htm](http://www.udg.edu/congreso_inmigracio/ESP/index.htm).
- CARABAÑA, J. (2007). Desigualtats explicables i desigualtats inexplicables a l'Informe PISA, *Quaderns d'Avaluació, Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu*, 7, 35-6
- CARBONELL, F. (2004). *Educar en temps d'incertesa*. Palma de Mallorca: Lleonard Muntaner
- CEBOLLA BOADO, H. (2010). Impacto de la inmigración y adecuación de los servicios públicos.



- La educación. En E. Aja, J. Arango y J. Oliver Alonso (Eds.) *La inmigración en tiempos de crisis* (pp. 163-180). Barcelona: CIDOB et al.
- CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa). (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: MEC.
- CUMMINS, J. (2001). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- DE LUCAS, J. (1994) *El desafío de las fronteras. Derechos humanos y xenofobia frente a una sociedad plural*. Madrid: Temas de Hoy S.A.
- DEL ÁGUILA, R. (2004). El multiculturalismo en su laberinto. En A. Montesino y M. Roscales (Eds.). *Nosotros y los otros Laberintos de la extranjería*. Santander: Editorial Límite.
- DONALDSON, M. (2003). Exposición actual de la educación en el marco de la ley 8/2000 de extranjería. En M. A. Essomba (Coord.). *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido* (pp. 19-31). Madrid: CISSPRAXIS
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA MARTÍNEZ, L. y RIVIERE GÓMEZ, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación la Caixa. [Colección Estudios Sociales, 29].
- GABINETE TÉCNICO FETE ENSEÑANZA. (2008). *La atención al alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma vehicular en las distintas comunidades autónomas*. Recuperado el 21/01/2011, de [http://www.feteugt.es/data/images/2008/Gab\\_Tecnico/estudios/DOCIN-Faulaenlace.pdf](http://www.feteugt.es/data/images/2008/Gab_Tecnico/estudios/DOCIN-Faulaenlace.pdf)
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., RUBIO GÓMEZ, M. y BOUACHRA, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., FERNÁNDEZ ECHEVERRÍA, J., RUBIO GÓMEZ, M. y SOTO PÁEZ, M. L. (2007). Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el «alumnado de nueva incorporación». En M. A. Alegre y J. Subirats (Eds.). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (pp. 309-359). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., OLMOS ALCARAZ, A. y RUBIO GÓMEZ, M. (2011). ¿Misma cultura, misma religión, misma lengua? ...y también fracasan. «Alumnado latinoamericano» en escuelas andaluzas. A. Malamud y F. Carrillo Flórez (Orgs.) *Migraciones, Cohesión Social Y Gobernabilidad: Perspectivas Euro-Latino-Americanas*. Lisboa: ICS de la Universidad de Lisboa.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. et al. (2009). *Las aulas de enlace a examen ¿Espacios de oportunidad o de segregación?* Madrid: Compañía Española de Reprografía y Servicios.
- GARCÍA DE ENTERRÍA, E. y FERNÁNDEZ, T.-R. (2008) *Curso de derecho administrativo*. Vol I, Decimocuarta Edición. Cizur Menor (Navarra): Editorial Aranzadi, S.A.
- GRAÑERAS, M., VAZQUEZ, E., PARRA, A., RODRÍGUEZ, F., MADRIGAL, A. y VALE, P. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343, 149-174.
- HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (2003). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HERNÁNDEZ, F.J. (2004). La «extranjerización» del alumnado de familia inmigrante en el sistema educativo, según la ley de calidad. *Revista Migraciones*, 15, 261-279.
- LARET, A. (Dir.). (2004). *Gestionar la diversidad. Reflexiones y experiencias sobre las políticas de inmigración en Cataluña 2001-2003*. Barcelona: Instituto Europeo del Mediterráneo.
- MARAURI, J. (2005). La escuela comprensiva, único modelo educativo coherente con la Educación Intercultural. En V. Pereda et al. (Coords.). *Educación Intercultural* (pp. 101-108). Bilbao: Universidad de Deusto.
- MARCHESI, A. (2006). El Informe PISA y la política educativa en España, *Revista de Educación*, Número extraordinario, 337-355
- MATEOS BLANCO, T. (2006). Políticas educativas para la gestión de la diversidad cultural. Comunicación presentada al *Congreso Internacional de Educación Intercultural*, Madrid, 15-17/03/2006. Recuperado el 5/11/2006, de <http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/>
- MESA FELIPE-BORGES, A.Y. (2006). Política y legislación comunitaria para la integración escolar del alumnado inmigrante. Comunicación presentada al *Congreso Internacional de Educación Intercultural*, Madrid, 15-17/03/2006. Recuperado el 5/11/2006, de <http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/>

- MIJARES MOLINA, L. (2000). La atención a la diversidad en la escuela. Los hijos de inmigrantes marroquíes. *Revista Mugak*, 11, 32-34.
- NAVARRO BARBA, J. (2002). Respuestas educativas a la educación de alumnos extranjeros. *Revista de Educación*, 329, 127-160.
- OLMOS ALCARAZ, A. (2008). Estudiar migraciones desde la antropología social: una investigación sobre la construcción social de la alteridad en contextos educativos. *Revista Migraciones*, 23, 151-190.
- ONINO COVAS, C. et al. (2004). *Los planes de las Comunidades Autónomas para la integración social de las personas inmigrantes*. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras.
- ORTIZ ALONSO, T. (2009). *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- ORTIZ COBO, M. (2005). *Alumnado Extranjero en el Sistema Educativo Andaluz. Racialismo en el Discurso y Práctica Escolar*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- PÉREZ SOLA, N. (2005). La respuesta del sistema educativo a la escolarización de los menores inmigrantes. Una aproximación a la situación de la escolarización en Jaén. En *Jornadas de expertos sobre la inmigración en la provincia de Jaén* (pp. 303-328). . Jaén: Consejo Económico y Social de la provincia de Jaén.
- SÁNCHEZ MORÓN, M. (2010) *Derecho Administrativo*. 6ª edición. Madrid: Editorial Tecnos
- TARRES VIVES, M. (2004). El marco jurídico del sistema educativo ante la realidad de la inmigración. Ponencia presentada en el 4º Congreso sobre la Inmigración en España. *Ciudadanía y Participación*, Girona, 10-13/11/2004. Recuperado el 8/11/2005, de [http://www.udg.edu/congres\\_immigracio/ESP/index.htm](http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm)
- VELASCO, H., DÍAZ DE RADA, A. y GARCÍA CASTAÑO, F. J. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- VICENTE TORRADO, T. L. (2008). La atención a la diversidad: historia y situación actual. En T. L. Vicente Torrado. *La escuela vasca ante la realidad de la inmigración: un nuevo desafío* (pp. 67-105). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jauriaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia / Servicio Central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- VILA, I. (2006). Acerca de las relaciones entre escuela e inmigración. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 23-44.
- ZAPATA, R., GONZÁLEZ, E. y SÁNCHEZ, E. (2008). *El discurso político en torno a la inmigración en España y en la Unión Europea*. [Documentos del Observatorio Permanente de la Inmigración, 16]. Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.
- ZAPATA-BARRERO, R. (2009). *Fundamentos de los discursos políticos en torno a la inmigración*. Madrid: Trotta.

## TEXTO 3

Fernández Echeverría, J., & Castilla Segura, J. (2013). El desarrollo normativo de las ATAL. In F. J. García Castaño & N. Kressova (Eds.), *Diversidad cultural y migraciones* (pp. 217–235). Granada: Comares.



---

# EL DESARROLLO NORMATIVO DE LAS ATAL<sup>1</sup>

JOSÉ FERNÁNDEZ ECHEVERRÍA y JOSÉ CASTILLA SEGURA

*Instituto de Migraciones, Universidad de Granada*

Con el traspaso de las competencias en Educación del Estado a las comunidades autónomas se insta a éstas a que desarrollen y llenen de contenido los principios de atención a la diversidad y educación intercultural que contempla la LOE. De todas formas y pese a las garantías con respecto al derecho a la educación y pese a diversas menciones al concepto se puede afirmar que, en el ámbito español, las grandes leyes más recientes de educación no definen explícitamente la diversidad cultural (Aguado Odina, 2004: 26).

En este proceso se ha venido concediendo una importancia especial al proceso de escolarización del alumnado inmigrante y a la adquisición de competencias comunicativas y lingüísticas básicas de la lengua de acogida, en un tipo de aulas que parecen tener unos objetivos comunes: conseguir que el alumnado que desconoce la lengua vehicular adquiera las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias.

Si quisieran formularse tres adjetivos que definieran la situación de la cuestión normativa en el Estado español respecto a la atención lingüística al alumnado extranjero, bien podrían servir los tres siguientes: *prolija*<sup>2</sup>, *heterogénea* y *reciente* (Grañeras et al. 2007: 160)

Es enormemente heterogénea la regulación de las diferentes actuaciones que se ha ido poniendo en marcha, así como su rango: Planes Generales o Medidas específicas,

<sup>1</sup> El presente texto es resultado de algunas investigaciones ya concluidas, así como de un proyecto iniciado recientemente en el marco del Plan Nacional de I+D+i y que pretende estudiar las trayectorias escolares del alumnado «extranjero» en comparación con el alumnado autóctono [«Éxitos y fracasos escolares. Trayectorias socioculturales de inmigrantes extranjeros y escolares autóctonos en el sistema educativo andaluz» (CSO2010-22154-C03-01)]. Agradecemos al Ministerio de Ciencia e Innovación el apoyo a dicha investigación.

<sup>2</sup> Fernández, Kressova y García Castaño (2011) han analizado cerca de 400 documentos relacionados con la temática, de los cuales 117 documentos contienen información relacionada con la atención lingüística al alumnado extranjero llamado «inmigrante»

Leyes, Decretos, Resoluciones, Instrucciones y Circulares en lo que se puede denominar como «collage» relativamente descoordinado<sup>3</sup> aunque detrás del modelo subyacen formas de concebir la situación de diversidad lingüística y cultural, formas de situar a este alumnado en la escuela y, por tanto, en la sociedad. Así encontraremos en cada comunidad diferentes iniciativas tendentes a lograr un currículum y unas prácticas educativas coherentes, en mayor o menor medida, con estos principios generales.

Con respecto al marco temporal, todas las Comunidades Autónomas, así como las Ciudades Autónomas, tienen normativa posterior al año 2000, siendo en la mayoría de los casos de los años 2005 ó 2006.

De todas formas existen diferencias en el planteamiento pedagógico y organizativo de este tipo de medidas, que se reflejan en el desarrollo normativo, entre otros sobre los siguientes aspectos.

- Adscripción-asignación del alumnado a esas aulas.
- Existencia o no de un perfil específico del profesorado de este ámbito.
- Duración de la estancia máxima del alumnado cifrada en esas aulas.
- El enfoque de Integración en el centro y su relación con los planes institucionales.

Pese a apuestas teóricas por la interculturalidad, la práctica totalidad de la normativa que regula las acciones emprendidas para la adquisición de competencias comunicativas y lingüísticas básicas de la lengua de acogida por parte de este alumnado, se enmarca dentro de los programas de educación compensatoria.

En Andalucía, las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía organizan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), Son «aulas especiales y son creadas como recurso administrativo

Lo que se pretende en esta comunicación es analizar la paradoja en lo relativo al desarrollo normativo de las ATAL: su funcionamiento «sin normas» y su «construcción sobre el terreno». Si bien las Delegaciones Provinciales vinieron dictando Instrucciones (en especial la de Almería) desde el año 2000 sobre su puesta en marcha y funcionamiento, no será hasta 2007 que la administración andaluza «legisla» definitivamente sobre las ATAL en la Orden de 15 de enero de 2007<sup>4</sup>.

Un primer análisis de esta Orden y de las anteriores Instrucciones nos pondrán sobre la pista del sentido y funcionamiento de estos dispositivos especiales para atender al alumnado denominado en las escuelas «inmigrante».

<sup>3</sup> Sólo en Andalucía se encuentran 31 documentos legales con notoria importancia (algunos sólo de ámbito provincial) relativos a la educación en Andalucía, 6 decretos y 10 órdenes ocuparían el rango de mayor importancia; 1 resolución, 8 Instrucciones, 4 planes, 1 acuerdo y 1 folleto ocuparían un rango inferior.

<sup>4</sup> La denominación exacta de esta norma es Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (BOJA N.º 33 de 14 de febrero 2007, 7-11).

Tras la descripción de todo lo que sabemos sobre las ATAL -normativa, historia, organización, etc.- reflexionaremos sobre lo que, entendemos, se esconde tras esta medida: una clara intencionalidad del sistema por homogeneizar y separar a «los diferentes» hasta que se conviertan en lo más parecido «al todo».

Pretendemos concluir con la idea de que en el contexto de la Comunidad Autónoma Andaluza las ATAL suponen realmente la creación de un recurso administrativo, y no tanto de una norma, de ahí los diversos usos o ejecuciones del mismo según los contextos. Si bien el carácter flexible de las ATAL no implica necesariamente una lectura negativa, sí es necesario señalar que dicha flexibilidad, a menudo, supone un marco de confusión y contradicción en la intervención. Disponer de un recurso flexible en la atención a la diversidad cultural parece una medida razonable, la dificultad se puede encontrar cuando se estandariza un recurso de este tipo y se presenta como universal para un conjunto territorial y luego se detecta que el funcionamiento administrativo hace del recurso un instrumento muy arbitrario. Como decimos, el más destacado peligro o inconveniente de esa «flexibilidad» de las ATAL es la arbitrariedad en el acceso al recurso, lo que puede suponer que alumnos o alumnas con las mismas necesidades puedan o no recibir el apoyo lingüístico según el contexto (es decir, momento, zona, centro y profesionales). En este sentido podemos cuestionar el diseño de estos dispositivos con el propósito de procurar la igualdad de oportunidades.

En todo caso, si bien las ATAL son creadas como un recurso de discriminación positiva o «inclusor», en realidad éstas están cumpliendo diversas funciones, ya que el hecho de ser inmigrante y hablar otra lengua está suponiendo la disgregación de este alumnado hasta que «deje de ser diferente». Dicho de otra manera, aunque el dispositivo pueda nacer con el firme propósito de apoyar a un recién llegado que lo necesita, las dinámicas de las culturas escolares terminan haciendo de tal dispositivo un mecanismo de diferenciación al que acuden los que «aún no pueden estar en el aula normalizada».

Así, el estudio es de carácter cualitativo e incluye una descripción y análisis documental contextualizado. La perspectiva adoptada es la del análisis crítico de discurso (ACD), ya que pensamos que el ACD de documentos de políticas permite indagar el modo que adoptan la legitimación de objetivos y propuestas de política educativa, así como los supuestos y las contradicciones que involucran. Este artículo se circunscribe al examen de fragmentos seleccionados de diversos documentos (tres Instrucciones y una Orden) que han ido conformando el «corpus» normativo sobre las ATAL.

El análisis crítico de los tres textos se centra en la exploración de diversos ejes: la concepción de la atención a la diversidad vigente en ellos y su relación con el la situación educativa de Andalucía y de España y de la UE, en relación con algunas dimensiones socio-histórico-políticas pertinentes; la tensión fluctuante entre una concepción universalista, que pretende integrar a la población extranjera en los servicios y recursos generales de las administraciones a los que acuden la mayoría de

los ciudadanos y programas específicos para esta población; las posibles relaciones de implicación lógica que se establezcan 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: (adscripción etnoculturalista; concepción compensatoria de la «desventaja sociocultural» o consideración desde una perspectiva de movimiento espacial poblacional)

Intentaremos confrontar los discursos y prácticas de la denominada «educación intercultural» en el seno de lo que podríamos llamar «marcos institucionales» (instrucciones provinciales y normativa autonómica) dejando de lado aquellas experiencias actorales (casos prácticos) que se ubican dentro del mismo modelo.

Los contextos de donde surgen y se insertan los discursos determinan la naturaleza de los discursos. Nuestro estudio se ocupa de analizar la evolución de un fenómeno desde su origen y a lo largo de los años, luego para entenderlo, analizaremos cómo se produce un proceso de construcción de realidades y de contextos a la que hay que añadir una variable temporal (histórica) que cumpla la función interpretativa de evolución en los significados. Van Dijk (2005) y Olmos (2010) coinciden en afirmar que «cuando hablamos de «discurso» hablamos de algo que no es un producto sino un proceso, y que en definitiva el «discurso» es práctica social que ha de ser analizada desde una perspectiva multidisciplinar para ser comprendido» (Olmos, 2010).

## 1. LAS ATAL: PEQUEÑA HISTORIA DE UN PROGRAMA Y ANÁLISIS DE SU PROCESO DE CONSTRUCCIÓN NORMATIVO

Las ATAL 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 la de atender al alumnado que se incorpora a los centros escolares de titularidad pública sin el adecuado dominio de la lengua vehicular a criterio 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. Una revisión de su historia nos aporta datos de gran interés como claro ejemplo de cómo en momentos de cambio social, la norma suele venir detrás de la experiencia.

Podríamos decir que, en cierto sentido, su aparición en Andalucía fue anterior a su reconocimiento oficial o legislativo por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. La Administración aprovecha el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en 2001 para reconocerlas por primera vez como medida específica encaminada a potenciar programas de apoyo para el aprendizaje



de la lengua española. Aunque lo cierto, y de ahí la aparición anterior a su desarrollo normativo, es que las ATAL venían funcionando desde el curso 1997-98<sup>5</sup>. Con el tiempo terminó encontrando un desarrollo normativo más detallado, como aclaremos más adelante, pero sin duda se ha convertido en la apuesta más importante de la administración educativa andaluza en relación con los asuntos relacionados con la «inmigración y la escuela»<sup>6</sup>. El proceso que dio lugar a su aparición tuvo los siguientes antecedentes:

La experiencia comienza en el entorno almeriense y tiene su base en el aprendizaje del español y el francés como segundas lenguas. Los «nuevos escolares», casi todos procedentes del Magreb en esta zona y en aquella época, mejoraban su dominio del español en contacto con sus compañeros andaluces y ayudaban, a su vez, a que estos aprendiera francés -lengua materna del alumnado procedente del Magreb y segunda lengua en la escuela para el alumnado andaluz-.

Además y como antecedente de lo que terminarían siendo estas aulas, durante los cursos 1994/95 y 1995/96, distintos convenios entre la Consejería de Educación y «Almería Acoge» dieron lugar a la colaboración de voluntariado apoyando al alumnado en horario extraescolar para que aprendieran español. De la misma forma esto condujo al nombramiento, por parte de la Delegación, de una maestra de apoyo que realizaba su trabajo con pequeños grupos en los centros con mayor número de «alumnos y alumnas inmigrantes».

Junto a todo ello, los Centros de Profesores, sobre todo los de Almería y El Ejido, comenzaron a programar distintos procesos de formación sobre educación intercultural a partir del curso 1994/95. Así, y ya desde estos cursos, colegios públicos como el «Artero Pérez» o el «José Salazar» adecuaban los centros, por iniciativa de su profesorado, a la nueva realidad.

Será entonces cuando en el curso 1995/96 el Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional de Almería (ETPOEP) elabora una propuesta de educación intercultural, y ésta se difunde a los Equipos de Orientación Educativa de zona y a

<sup>5</sup> Más tarde este tipo de aulas verá reconocido su estatus en el artículo 26a del Decreto 167/2003, de 17 de junio (BOJA N.º 118 de 17/06/2003), por el que se establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. En dicho Decreto se establecen como medidas compensatorias las siguientes: «programas de acogida y enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular de la enseñanza, mediante el establecimiento, previa aprobación por la Consejería de Educación y Ciencia, de grupos o aulas temporales de adaptación lingüística. Estos grupos o aulas podrán atender alumnado de varios centros de una misma zona».

<sup>6</sup> Revistas del ámbito educativo y con clara misión divulgadora como Cuadernos de Pedagogía, Aula de Innovación Educativa, Andalucía Educativa han descrito en varias ocasiones la experiencia. Artículos en la prensa diaria como El País o El Mundo, han dado cumplida cuenta de la singularidad de la medida. En fin, son muchas las publicaciones, además de las de divulgación de la investigación científica, las que se han ocupado de la medida hasta adquirir una relativa popularidad.

los Centros de Educación Obligatoria que escolarizaban alumnado que se denominaba «de otras culturas»<sup>7</sup>.

Los maestros de educación compensatoria de los Equipos de Orientación Educativos (EOE) «Murgi» y «Sabinal» del poniente almeriense, atendían en su horario de trabajo a los centros de esas dos zonas donde la presencia del llamado «alumnado inmigrantes» era más significativa, implicándose fundamentalmente en la atención directa a alumnos y alumnas, aportando recursos materiales, así como asesorando al profesorado.

Estas actuaciones —germen de las ATAL— comenzaron en 1997 como experiencias piloto llevadas a cabo en Almería, y que posteriormente se hicieron extensivas al resto de provincias andaluzas. La propuesta inicial de creación de unos dispositivos específicos surgió durante el curso 1996-97 —concretamente en octubre de 1996—, a partir de los procesos de formación conjunta iniciados entre el grupo de trabajo e investigación «Escolarización del Alumnado Inmigrante» formado por un grupo de ocho profesionales de la Delegación de Educación y varios centros educativos, con profesorado de dos Colegios Públicos de Primaria, la ONG «Almería Acoge» y la Universidad de Almería.

Este grupo de trabajo tenía como objetivos sugerir modelos de intervención ante la presencia de estos «nuevos escolares» y promover la formación del profesorado para estas «nuevas realidades». La Delegación de Educación de Almería dinamizó las propuestas y comenzó habilitando las denominadas inicialmente «aulas puente» en la zona del poniente almeriense —El Ejido y Roquetas— así como un dispositivo itinerante de las mismas características en Níjar-Campohermoso. La finalidad de estas aulas era atender, durante los dos o tres primeros meses de estancia en España, al llamado «alumnado inmigrante» sin conocimientos de la «lengua/cultura española» para que tras un contacto previo, se les facilitara la posterior incorporación al aula ordinaria.

Con posterioridad estas aulas se extendieron por el resto de las provincias andaluzas. Durante el proceso de implantación algunas cuestiones fueron matizándose, así el propio nombre que en un principio se les dio —«aulas puente»— pronto sería rechazado por el parecido que tenía con las aulas que ya se habían utilizado en el pasado para incorporar a la población gitana al sistema educativo. Finalmente este «dispositivo especial» se concretó en una Orden específica —Orden de 15 de enero de 2007— donde la administración pública estableció las normas de funcionamiento, tipología y sistema organizativo. Veamos este proceso

<sup>7</sup> Puede consultarse los detalles de dicha propuesta en Cabrera (2002).

### 1.1. La normativa de Almería

En el año 2000 se dictaron, por parte de la Delegación Provincial de Almería<sup>8</sup>, las primeras instrucciones sobre organización y funcionamiento de este recurso, coincidiendo con un incremento considerable de estas aulas. Posteriormente, en septiembre de 2002, 2003 y 2004 estas instrucciones se acabaron de perfilar y se introdujeron algunos cambios<sup>9</sup>.

Esos cambios fueron afectando a los objetivos del recurso (entendidos como funciones del profesorado)<sup>10</sup>; alumnado a los que se destina el recurso<sup>11</sup>; tiempo de asistencia/permanencia, número máximo de alumnado y supuestos de carácter excepcional para poder ampliar ese periodo.

En fin, como puede verse en el desarrollo normativo lo que existía a principio de los años dos mil era un conjunto de instrucciones que mostraban un dispositivo educativo en construcción. Se trataba de un recurso «vivo» que se iba elaborando de manera procesual a partir de la práctica educativa de cada año y de la interpretación que hacían de ella los responsables más directos. No se trataba de un recurso completamente acabado y experimentado, si no que se iba construyendo desde las experiencias prácticas y muestra de ello eran los cambios que cada año se sucedían en las instrucciones que la Delegación de Educación iba publicando. Pero, finalmente, en el año 2007, los responsables de la comunidad andaluza en materia educativa establecieron unas normas comunes para la «homogeneización» de las ATAL. Veamos de una manera descriptiva

<sup>8</sup> Hasta el curso 2002/03, solo Almería disponía de instrucciones que regularan el funcionamiento y organización de las ATAL.

<sup>9</sup> Es especialmente llamativo el cambio en el enunciado al pasar de ser «Instrucciones de... por las que se regulan las ATAL y el Profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural» a ser «Instrucciones de... 2004 por las que se regula el Programa de Educación Intercultural y el profesorado adscrito al mismo». Es decir, pasan de ser un recurso humano a un programa educativo con recursos adscritos al mismo.

<sup>10</sup> En la normativa andaluza de 15 de enero de 2007 se diferenciaron estos dos ámbitos

<sup>11</sup> Desde la primera normativa publicada podría asistir a los grupos de apoyo de las ATAL todo el alumnado escolarizado a partir de segundo ciclo de Educación Primaria y hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria. Este planteamiento se ha mantenido a lo largo de todas las instrucciones. De todas formas, en la primera normativa (Instrucciones 2000), y solo en ésta, se especificó que tendría «prioridad el alumnado procedentes de culturas más distantes a la occidental en general y a la nuestra en particular -África, Asia, Europa Oriental, etc.-, y cuyas familias se encontraran en situaciones socioeconómicas desfavorecidas» planteamiento que resulta especialmente llamativo si tenemos en cuenta que el recurso en cuestión se dirige a apoyar a aquellos niños y niñas que desconozcan el idioma, y el alumnado del resto de Europa, concretamente los niños británicos, ya tenían una importante presencia en la costa almeriense y también desconocían el castellano. Si bien es verdad que la posición económica de estos últimos no era equivalente a la de otros orígenes etiquetables como «culturalmente distantes», este planteamiento puede ser una clara expresión de la ideología subyacente sobre la que se implantan las ATAL, a la que según Ortiz (2006: 13) se puede calificar como de consideración adaptativa del «culturalmente diferente».

en qué consistió esta nueva normativa, que como veremos no hace sino reiterar algunos de los puntos que ya hemos venido mencionando. El cambio fundamental es que aparece regulado en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.

## 1.2. Orden de 15 de enero de 2007 en Andalucía y las ATAL<sup>12</sup>

— Fundamentos<sup>13</sup>

Al principio de la Orden se dice lo siguiente: «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<sup>14</sup> por los diferentes momentos de incorporación a los propios centros», Los fundamentos de esta Orden son:

— La Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación<sup>15</sup>.

— El Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.

— El II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009<sup>16</sup>.

— Artículo 2. La atención del alumnado inmigrante o (...) Los Centros deberán desarrollar medidas y actuaciones...

En este artículo se dice que se fomentará la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural y cooperación e intercambio de experiencias entre culturas. Así en los Proyectos de Centro se deben incluir: los «planes de acogida» del alumnado inmigrante (desarrolladas más adelante en el artículo 3), las medidas de aprendizaje del

<sup>12</sup> La denominación exacta de esta norma es Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (BOJA N.º 33 de 14 de febrero 2007, 7-11).

<sup>13</sup> En este punto no podemos dejar de mencionar que se trata de una norma del año 2007, cuando este tipo de dispositivos comenzaron a funcionar a finales de la década de los noventa del siglo pasado y se generalizaron por la geografía andaluza en los primeros años dos mil.

<sup>14</sup> Inmigrante o extranjero: Demografía o Estatus administrativo. Después de esta primera referencia este alumnado será siempre identificado como «inmigrante»

<sup>15</sup> Dice textualmente que entre los objetivos de esta Ley de 18 de noviembre de 1999 está «potenciar el valor de la interculturalidad, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y el respeto por la cultura propia de los grupos minoritarios y desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o cultural, aunque esta redacción parece equiparar «interculturalidad» y «compensación», asumiendo como parte de la educación compensatoria una educación intercultural.

<sup>16</sup> Sobre la disposición específica de tales Aulas Temporales de Adaptación Lingüística -su estructura, dotación de medios, articulación con el currículo escolar, horarios, etc.- el Plan no presenta directrices concretas, de modo que en la práctica cada Delegación provincial de Educación y Ciencia diseñará con autonomía su funcionamiento, algo que, por otro lado, ya venía sucediendo así.

español como lengua vehicular (desarrolladas en los artículos 4 a 12) y aquellas otras tendentes a mantener la cultura de origen (desarrolladas en el art. 13) Se dice también que cada una de las actuaciones (...) corresponde a la totalidad del profesorado y que en los Proyectos de Centro se mencionaran las necesidades formativas del profesorado en materia intercultural<sup>17</sup>. Aunque 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<sup>18</sup>. 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<sup>19</sup>.

— Art. 3: Actuaciones específicas de acogida: Sus objetivos serán:

a) Facilitar la escolarización de los menores pertenecientes a familias inmigrantes en los mismos términos que el alumnado andaluz. Favorecer la acogida del alumnado inmigrante, haciendo especial hincapié en su integración en el entorno escolar y social más inmediato. Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, no sólo en el centro educativo, sino en el entorno social. Fomentar la participación del alumnado inmigrante en las actividades escolares y extraescolares del centro. Potenciar la colaboración de las familias del alumnado inmigrante en la vida escolar y Potenciar las relaciones institucionales del centro con las autoridades municipales, servicios sociales, servicios de salud, y otras instituciones en beneficio de la mejor inserción escolar de este alumnado<sup>20</sup>.

— Art. 4 a 12: Actuaciones específicas para la enseñanza del español...

Estas actuaciones podrán llevarse a cabo mediante la Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, (artículo 5), o bien mediante otras medidas que los centros docentes

<sup>17</sup> Es decir: se está desarrollando un currículo casi explícito con respecto a la denominada educación intercultural y, en definitiva, se está proponiendo la regulación de un proceso de aculturación-enculturación. Los centros educativos actualmente tienen menos responsabilidades en términos de enculturación y tienden a cumplir más funciones de aculturación. La aculturación para el inmigrante, a nivel individual, requiere la adaptación del individuo a comportamientos, costumbres, valores y tareas que son propias de la sociedad receptora. Ambas, enculturación y aculturación son consideradas procesos de aprendizaje que facilitan la adaptación futura profesional y social del estudiante. El reto para el sistema educativo sería un tratamiento simultáneo de ambos procesos.

<sup>18</sup> Lo que supone que, 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 y la necesidad de que la administración pública intervenga para paliar dichas carencias

<sup>19</sup> Nuevamente se hace una asociación entre alumnado inmigrante-extranjero y necesidad de compensación

<sup>20</sup> Es decir se insinúa cierta tensión fluctuante entre una concepción universalista, que pretende integrar a la población extranjera en los servicios y recursos generales de las administraciones a los que acuden la mayoría de los ciudadanos programas específicos para inmigrantes y un modelo de atención especializado para este sector poblacional, del cual la propia normativa es un ejemplo.

determinen, como la realización de actividades extraescolares, la utilización de las nuevas tecnologías de la información como recurso didáctico o cualesquiera otras que pudieran establecerse

En el artículo 5 de la Orden se señalan los aspectos generales de las ATAL, tales como la definición del recurso o cuestiones concernientes a la organización del aula, etc. Estos aspectos no son nuevos en sí, pero la modificación reside en que se recogen en un documento oficial de carácter supra provincial:

- Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística son *programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular*, vinculados a profesorado específico, que *permiten la integración del alumnado inmigrante*<sup>21</sup> en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular.
- Estos programas *deberán realizarse en el aula ordinaria*. Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen<sup>22</sup>.
- La *eventual asistencia* del alumnado a estos grupos de apoyo se organizará de forma que permita su *reincorporación al aula ordinaria* cuando se impartan asignaturas en las que no resulte absolutamente determinante el dominio del idioma para su acceso al currículo ordinario.

Los objetivos de las ATAL vienen resumidos en el Artículo 6:

- Facilitar la atención específica del alumnado inmigrante con desconocimiento del español con un programa singular que apoye la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas.

<sup>21</sup> Es clarísima la relación de implicación lógica que establece entre aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela e integración del alumnado. La lengua es el objetivo prioritario para conseguir la normalización de las personas extranjeras, se valorar la lengua como la herramienta clave para lograr la integración del niño en la sociedad de acogida partiendo de que hay una relación muy estrecha entre la lengua y el desarrollo con éxito de su escolaridad pero esto no es suficiente (García Castaño et. Al. 2008:35), pues es necesario que el alumnado se familiarice con todo el universo cultural que circunda a la lengua. Además, es necesario considerar tres dimensiones que plantea Carrasco (2001) para entender el funcionamiento y los resultados de los procesos de aprendizaje de la lengua vehicular por parte de la población inmigrante y de las minorías: la distancia lingüística, las jerarquías lingüísticas según la posición de cada grupo social y las situaciones de uso de las diversas lenguas.

<sup>22</sup> En el caso de la provincia de Almería, la Delegación Provincial de Almería de la Consejería de Educación, en las directrices para el programa ATAL del curso 2011-2012, realiza la siguiente observación: «A la hora de asignar el profesorado de ATAL a los distintos centros donde exista alumnado con desconocimiento del español como lengua vehicular se valorarán aquellos centros que atiendan a dicho alumnado dentro del aula ordinaria, de acuerdo con lo establecido en el art. 5.2. de la Orden de 15/01/07 y los arts. 6.2.c. y 13.2 de la Orden de 25/07/08» (Sayans, 2011: 6) lo que significa que una parte muy importante de las actuaciones de este recurso se siguen desarrollando en aulas separadas 5 años después de aparecer la norma andaluza. ».

— Permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria.

El artículo 7 se refiere al alumnado destinatario de las ATAL:

— El programa de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística está destinado al alumnado inmigrante con desconocimiento del español como lengua vehicular escolarizado a partir del Segundo Ciclo de la Educación Primaria y hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria (Art. 7.1)

— En este mismo artículo se establece que... el profesorado encargado de la tutoría, con asistencia de los profesionales de la orientación, deberá realizar una exploración inicial<sup>23</sup> con el fin de conocer el nivel de competencia lingüística del alumnado inmigrante matriculado en el Centro.

— La jefatura de estudios, que contará con el asesoramiento de los profesionales de la orientación educativa y, en su caso, del profesorado específico de las ATAL, será la responsable de coordinar la labor de detección, acogida y evaluación psicopedagógica y curricular y, junto con el profesorado, de indicar la pertinencia de la asistencia de cada alumno o alumna al programa, así como de establecer las adaptaciones curriculares oportunas» (artículo 7. 3). Por último, será la dirección del centro la que comunicará a las familias del alumnado atendido por el profesorado específico de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística esta circunstancia y las consecuencias que de ella se deriven.

Con respecto a las cuestiones organizativas, se recogen en el Artículo 8:

— La asistencia a los grupos de apoyo organizados fuera del aula ordinaria ocupará un máximo de 10 horas en Educación Primaria y de 15 horas en Educación Secundaria Obligatoria. Sin menoscabo de lo anterior, la necesaria progresión competencial del alumnado deberá corresponderse con una efectiva disminución del número de horas de asistencia a los grupos de apoyo y una mayor presencia en el aula ordinaria.

— El número de alumnos y alumnas que compongan un grupo no excederá de doce.

— El período ordinario de permanencia en un grupo de apoyo será de un curso escolar.

— Excepcionalmente podrá recibirse atención en un grupo de apoyo hasta un máximo de dos cursos.

<sup>23</sup> Es interesante reseñar que hasta esta normativa, era el profesorado de ATAL quien realizaba esa evaluación inicial -aunque según la normativa correspondía al profesorado tutor con ayuda del equipo de orientación realizar tal tarea-. Actualmente, el proceso ha variado: es el tutor o tutora quienes realizan la evaluación, la envían al Departamento de Orientación, donde se ocupan de hacer la valoración. Solo una vez que el alumnado es adscrito al programa entraría en contacto con el profesorado de ATAL.

Los Artículos 9, 10 y 11 se refieren a las funciones, organización y horario del profesorado<sup>24</sup> y el 12 al seguimiento del alumnado por éste. Se dice que las funciones principales del profesional de ATAL serán, con carácter general, todas aquellas relacionadas con la atención directa y el seguimiento del alumnado inmigrante con deficiencias en el conocimiento del español como lengua vehicular en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Especialmente:

- a) Enseñar la lengua española con la suficiencia necesaria para la correcta integración del alumnado inmigrante en su entorno escolar y social.
- b) Atender a las dificultades de aprendizaje del alumnado adscrito al Aula Temporal de Adaptación Lingüística motivadas por desconocimiento del español como lengua vehicular.
- c) Facilitar la integración del alumnado en su entorno escolar y social, potenciando sus habilidades y su participación en las actividades organizadas por los propios centros y por la comunidad.
- d) Colaborar con las Jefaturas de Estudios de los centros atendidos en la necesaria coordinación con el resto del profesorado.
- e) Colaborar con el profesorado encargado de las tutorías.
- f) Facilitar al profesorado de los centros atendidos orientaciones metodológicas y materiales sobre la enseñanza del español como segunda lengua.
- g) Elaborar las respectivas Programaciones de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.
- h) Elaborar un Informe del alumnado, así como cumplimentar una Carpeta de Seguimiento de cada uno de ellos con la documentación básica de su asistencia al Programa y su evaluación.
- i) Elaborar una Memoria al finalizar el curso, que será incluida en la Memoria Final del Centro, en la que se recogerá al alumnado atendido, la valoración del cumplimiento de los objetivos previstos y la evaluación de las actuaciones desarrolladas. (Orden de 15 de enero de 2007)

Algunas de estas funciones —hasta f— ya se habían incluido en los «objetivos prioritarios del trabajo con el alumnado» de las normativas almerienses y las otras,

<sup>24</sup> En la actualidad siguen correspondiendo a las delegaciones de educación de cada provincia especificar los perfiles del profesorado destinado a cubrir vacantes en puestos docentes de características específicas como es el caso de las ATAL No podemos dejar de indicar en este punto, que aunque las normas analizadas expresan los perfiles profesionales (de especialización) que debe cumplir el profesorado de estas aulas, los estudios etnográficos realizados hasta la fecha sobre algunos territorios muestran que todo ello no pasa de ser un deseo y que en la práctica el profesorado de estas «aulas» se acomoda más a la oportunidad del momento de las adjudicaciones y contrataciones que a lo expresado «idealmente» en las normas. Sobre estos aspectos que permiten comparar norma y práctica pueden Jiménez y colaboradores (2009) en Andalucía o los trabajos de Ortiz (2005, 2006, 2007 y 2008) y Castilla (2011).



dispersas a lo largo del articulado de esas regulaciones. Pensamos que esta diferenciación entre objetivos del programa y funciones del profesorado es un reflejo del intento de superación de la confusión —entre un recurso administrativo creado para facilitar la integración de este alumnado, los profesionales adscritos al mismo, un lugar de concentración para la atención de determinado tipo de alumnado y/o un programa de enseñanza-aprendizaje de castellano— existente en las normativas almerienses y su extensión por defecto al resto de las provincias<sup>25</sup> —lo que en ocasiones ha dado lugar a imprecisiones en la cuantificación del recurso al confundir aulas y/o centros y/o profesorado— algo que se ha intentado superar en la normativa andaluza<sup>26</sup>.

— Art. 13: Actuaciones específicas para el mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante:

— Se trata de una breve referencia: los centros docentes «*podrán* desarrollar actuaciones específicas para el mantenimiento de las culturas de origen del alumnado inmigrante»<sup>27</sup>.

Finalmente hay un Anexo con los Niveles del MCRE y equivalencias.

Como puede verse son matizaciones, puntualizaciones y añadidos a los que ya habíamos comentado con la descripción general del dispositivo y con las normas desarrolladas desde las Instrucciones impulsadas por la Delegación Provincial de Almería. De todas formas resultan llamativas algunas cuestiones que no podemos dejar de mencionar.

Por ejemplo, en 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 disociado claramente. Así, en el momento más avanzado de la normativa almeriense (septiembre de 2004) se especifica «el trabajo con el alumnado se organizará en torno a los siguientes objetivos prioritarios»:

— Atender a aquellos/as alumnos/as extranjeros en *desventaja sociocultural* que, por no conocer la lengua castellana y la cultura de este país, tienen dificultades para el acceso al currículo.

— Colaborar con el profesorado del centro o centros en los subprogramas de Acogida, Cultura Materna y Solidaridad y Tolerancia.

<sup>25</sup> Huelva, Jaén y Sevilla (esta última delegación en septiembre de 2006, es decir 4 meses antes de la normativa andaluza) llegaron a promulgar normativas, prácticamente calcadas de la almeriense.

<sup>26</sup> Esta confusión tiene su reflejo incluso en el Parlamento andaluz donde según respuesta parlamentaria a la pregunta formulada por el diputado del Grupo Popular, Santiago Pérez López, sobre aulas temporales de adaptación lingüística se dice: «las aulas temporales de adaptación lingüística no son aulas ubicadas en municipios concretos, sino programas asociados a un profesorado específico» (BOPA 474 de 10 de junio de 2010).

<sup>27</sup> Es esta la única mención al reconocimiento que se hace del «origen» de estos escolares y, como puede verse, en ese «reconocimiento» solo se señala la «cultura» pero no se cita en ningún momento la «lengua materna» que tan importantes funciones cumple en el aprendizaje de la segundas y terceras lenguas, pero que tantos rechazos provoca en algunos profesionales de los centros educativos que consideran que dificulta la integración de los «nuevos escolares».

— Facilitar al profesorado de los centros orientaciones y materiales para incorporar al alumno o alumna al proceso de enseñanza normalizado. Se realizarán informes de evaluación individualizados para cada alumno y alumna. (Instrucciones 2004)

Sin embargo, en la normativa de 2007 —artículo 4— nos encontramos con que «constituyen los objetivos fundamentales del programa de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística los siguientes»:

— Facilitar la *atención específica* del alumnado inmigrante con desconocimiento del español con un programa singular que apoye la *adquisición de competencias* lingüísticas y comunicativas.

— Permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria. (Orden de 15 de enero de 2007)<sup>28</sup>.

Igualmente se deben destacar algunas cuestiones de carácter terminológico:

— Con respecto al alumnado al que se dirige la atención pasa de ser «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 2000, 2002 y 2003) a «alumnos/as extranjeros en desventaja sociocultural que, por no conocer la lengua castellana 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)<sup>29</sup>.

— Las Instrucciones pasan de regular: «las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el Profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural» (2000, 2002 y 2003) a ser «Instrucciones de... por las que se regula el Programa de Educación Intercultural y el profesorado adscrito al mismo» (Instrucciones de 2004), es decir pasan de ser un recurso administrativo a un Programa educativo con recursos adscritos al mismo. Finalmente se regulan las «medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística» (Orden de 15 de enero de 2007).

<sup>28</sup> Es decir 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.

<sup>29</sup> Es decir se produce un desplazamiento (no solo semántico) desde una adscripción etnoculturalista de ese nuevo alumnado a 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.

En fin, desde nuestro punto de vista esta normativa es un intento de poner orden a un dispositivo que había crecido de manera importante en siete u ocho años y que su instalación en cada provincia andaluza empezaba a verse de manera desigual aunque se mantuvieran los objetivos fundamentales: la enseñanza de la lengua vehicular al alumnado de nacionalidad extranjera que llegara a los centros desconociendo aquélla.

## 2. CONCLUSIONES

El análisis del desarrollo normativo del programa ATAL es una actividad complicada y difusa, debido a los múltiples procesos que intervienen en la inclusión del alumnado inmigrante en la comunidad educativa. Por un lado, por todos los factores implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por otro, por los factores relacionados con los procesos relacionados con los procesos de incorporación de inmigrantes y autóctonos. Proponemos los siguientes campos de análisis.

### 2.1. Flexibilidad-arbitrariedad

En principio el recurso se dedica a un sector del alumnado extranjero, el llamado inmigrante. En resumen, digamos que se trata de un recurso situado en el ámbito de la escuela pública y ligado a la población extranjera, pero no a toda la población extranjera, sino a la llamada «inmigrante», e incluso se excluye de este grupo a los extranjeros «inmigrantes» de países con habla española, a pesar de que éstos puedan presentar dificultades de comprensión y de comunicación.

Luego esta normativa nace sectorializada y marcada culturalmente en clave de construcción de identidad, pues se aplica al extranjero (extraño, en el origen de la palabra), que por la misma condición es «el otro», distinto y distante del «nosotros» (Olmos, 2008 y Del Águila, 2004),

Sectorización se opone a generalidad. Las normas dicen que todos los niños tienen los mismos derechos y como tales deben ser tratados. La realidad indica que se trata de un sector del alumnado. Y con buena intención (compensación) se crean las ATAL para favorecer al alumnado desconocedor de la lengua de la escuela y que de esta manera consiga antes la igualdad respecto a sus compañeros no extranjeros inmigrantes. Para este sector del alumnado se empieza a legislar en Andalucía —y en el resto de las comunidades de España—.

Ortiz (2007: 1) subraya la «flexibilidad» y «arbitrariedad» con la que se está llevando a la práctica tal recurso y matiza que puede estar conduciendo a actuaciones discriminatorias, pues la intervención con alumnado inmigrante en la misma situación de desconocimiento de la lengua depende de factores tales como: número de profesores de ATAL disponible en la provincia, interpretación de la normativa que haga el profesorado de ATAL o profesorado ordinario, consideraciones llevadas a cabo en cada Delegación de Educación.

## 2.2. Funcionamiento sin normas y construcción sobre el terreno

Hasta el momento en el que se produce el fenómeno de la inmigración, la escuela no había vivido algo semejante, nos referimos a que en las aulas hubiese alumnos que no entienden el idioma de las escuelas andaluzas. No estaban preparadas para responder, de ahí que a fenómeno nuevo respuesta novedosa. La respuesta novedosa se produce en contextos determinados, es decir, en núcleos de población que incrementan su población inmigrante extranjera y comienzan a articular respuestas locales de atención educativa a esa nueva población con un amplio margen de acción, pues la capacidad para gestionar y diseñar sus propias políticas no está definida por administraciones de mayor rango (leyes de extranjería a escala estatal, planes de integración a escala autonómica, etc.); Es lo que podríamos denominar como implementación de políticas públicas desde una perspectiva *bottom up* (Lipsky, 1980 Moreno Fuentes, 2004)<sup>30</sup>.

En este contexto la Administración educativa provincial almeriense participa del movimiento que con el tiempo dará lugar a las ATAL (año 1997); después será cuando empiece a regular el movimiento mediante Instrucciones dictadas por las Delegaciones Provinciales de Educación —normas provinciales— propias de un dispositivo en construcción.

Desde el principio las actuaciones sobre inmigración en educación estuvieron acogidas a la normativa compensatoria<sup>31</sup>. El Plan para la Atención Educativa de la Junta de Andalucía en el año 2001 extiende a toda Andalucía la medida de potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española. Con los años el fenómeno migratorio aumenta, las ATAL, también, pero no será hasta la Orden de 15 de enero de 2007 cuando se regule.

## 2.3. Creación de un recurso administrativo y no tanto de una norma

Como hemos visto más arriba siempre ha existido cierta confusión entre un recurso administrativo creado para facilitar la integración de este alumnado, los profesionales adscritos al mismo, los espacios físicos para la atención de determinado tipo de alumnado y/o un programa de enseñanza-aprendizaje de castellano —lo que en ocasiones ha dado lugar a imprecisiones en la cuantificación del recurso al confundir

<sup>30</sup> Esta propuesta prefiere estudiar la implementación de prácticas empezando desde abajo, sobre el análisis de la multitud de actores que interaccionan a la hora de implementar las soluciones para el problema en cuestión; una visión que se ha dado en denominar como enfoque «*Bottom up*» o de «burocracia de calle» de Lipsky (*Street-level bureaucrats*) frente a aquellas visiones con un enfoque jerárquico o «*top-down*» que siguen el proceso de implementación de las prácticas políticas lo largo de los sucesivos niveles y la cadena de actores partiendo desde la unidad decisoria

<sup>31</sup> Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en Educación. Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.

aulas y/o centros y/o profesorado— algo que se ha intentado superar (sin conseguirlo del todo) en la normativa andaluza.

Las ATAL, como las aulas similares instauradas en las distintas comunidades autónomas, son creadas para facilitar el conocimiento del idioma de la escuela al alumno extranjero que la desconoce. Sin embargo en los nombres leemos algo distinto<sup>32</sup>. En fin, variedad de formas de nombrar lo similar. ¿Por qué? Pues porque lo que subyace tras la creación de estas aulas no es sólo la enseñanza de la lengua, sino también el producto de la unión de dos términos «inmigrante» y «extranjero», que suponen la «otredad» (estará presente como preocupación principal del entramado de normativas que genera y en el espacio dedicado en cada norma a la enseñanza de la lengua o a la «otredad»). En la variedad de nombres vemos una manifestación clara de imprecisión y ausencia de consenso sobre el fenómeno entre los legisladores y particularismo al querer marcar la diferencia con las otras comunidades (carácter destacado cuando se analizan los similares contenidos que las componen).

#### 2.4. A manera de coda

No nos cansaremos de decir que determinadas prácticas «interculturales» pueden estar contribuyendo a estereotipar determinados colectivos, ya que se sustentan en una forma de pensamiento esencialista, que mantiene que la «cultura» es algo que la gente «posee» y que algunos la «poseen mejor que otros» (Ortiz 2008: 267). Este pensamiento se encuentra reforzado por la utilización de elementos o recursos acuñados desde fuera, como las «aulas especiales» (incluidas las ATAL). Se trata, en consecuencia, de recursos diseñados sobre la idea de una atención «especial» y «específica» a un grupo determinado, encaminado a hacer desaparecer las diferencias, y, por tanto, creado no sobre un concepto de igualdad, sino para igualar.

Hemos explicado todo lo que sabemos sobre las ATAL —normativa, historia, organización, etc.— pero apenas hemos insinuado lo que, entendemos, se esconde tras esta medida: una clara intencionalidad del sistema por homogeneizar y separar a «los diferentes» hasta que se conviertan en lo más parecido «al todo» que, para nuestro caso

<sup>32</sup> Tendríamos las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía y Extremadura, Aulas de Acogida en Cataluña y Murcia; Programa de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC) en las Islas Baleares, Aulas Temporales de Inmersión Lingüística y Aulas de acogida y acceso al currículo en Asturias, Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) en Navarra y La Rioja, Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO) en Castilla-León, Aulas de Español para Inmigrantes en Aragón, Aulas de Dinamización Intercultural y Coordinadores de Interculturalidad en Cantabria, Aulas del Programa de Apoyo Idiomático (PADIC) en Canarias, Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad (CTROADI) en Castilla la Mancha; Grupos de adaptación de la Competencia Curricular y Grupos de Adquisición de las Lenguas en Galicia, Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana, Programas de Refuerzo Lingüístico y Aulas Zonales en el País Vasco y las Aulas de Enlace en Madrid.

concreto, sería un «alumnado andaluz» —sea lo que sea lo que se entienda con esta expresión—.

El análisis del discurso político que se puede inferir del trabajo cualitativo realizado (que nos marca una cierta tendencia discursiva, apoyada en el análisis documental realizado) acerca del modelo de integración de la población a la que va destinada, nos remite a una apuesta por la *interculturalidad*, aunque en el discurso aparecen tópicos asociados que tienen escasa relación con el fundamento teórico del concepto. Desde nuestras diversas experiencias de investigación en centros educativos donde existían ATAL, no podemos afirmar que este aspecto se tenga en cuenta, es más, consideramos que la medida en sí no puede facilitararlo, pues lo que hemos observado son aulas separadas del resto —lo que no facilita siempre el conocimiento ni la valoración de este alumnado por parte del resto de compañeros de centro—.

Los discursos de la normativa efectivamente hablan de la importancia de la comunicación en el aprendizaje, pero luego sólo regulan el aprendizaje inicial y además contradiciendo el discurso de expertos.

La homogeneización lingüística es uno de los rasgos esenciales para el mantenimiento de la unidad e identidad nacional. Pese a que España tiene trayectoria de diversidad lingüística en sus autonomías, reconocida por primera vez en la Constitución Española, esta sigue siendo sometida constantemente a debate. La llegada de población extranjera a las aulas ha dado un nuevo giro a esta necesidad de uniformización nacional, pasando la integración de dichos menores por el aprendizaje de la lengua oficial.

Queremos acabar con esta pregunta Se siguen organizando aulas «especiales» para alumnos «especiales», ¿Por qué se sigue brindado «especial» apoyo a grupos «especiales» o en riesgo de exclusión? ¿Por qué no se cuestiona por qué están en riesgo de exclusión en lugar de etiquetarlos como tales?

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO ODINA, T. (2004). Educación intercultural. La ilusión necesaria. Recuperado el 24 de julio de 2008, de: [http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=646](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=646)
- CARRASCO, S. (2001). «Educación, aculturación y género. Reflexiones desde la investigación en el nuevo contexto multicultural de Cataluña». *Revista Nómadas*, 14, 50-66.
- CABRERA LÓPEZ, A. (2002). Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en el marco de la Educación Intercultural. III Jornadas del Consejo Escolar de Andalucía sobre la Escuela Intercultural, Recuperado el 29 de agosto de 2008 en [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w\\_cea/pdfs/Jornadas/III%20Jorn\\_01%20C.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/w_cea/pdfs/Jornadas/III%20Jorn_01%20C.pdf)
- DEL ÁGUILA, R. (2004). «El multiculturalismo en su laberinto». En MONTESINO, A, y M. ROSCALES, (eds.) *Nosotros y los otros Laberintos de la extranjería*, Santander, Editorial Límite, S.C.
- FERNÁNDEZ ECHEVERRÍA, J., KRESSOVA, N. y GARCÍA CASTAÑO, F. J. (2011). «¿Construyendo interculturalidad?: análisis de las normas para “atender” en los asuntos relacionados con la lengua vehicular al “alumnado inmigrante” en la escuela». En F. J. GARCÍA CASTAÑO y N. KRESSOVA. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1769-1784). Granada: Instituto de Migraciones.
- FERNÁNDEZ ECHEVERRÍA, J.; KRESSOVA, N. y GARCÍA CASTAÑO, 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». FERNÁNDEZ AVILÉS, J.A. y GRAÑERAS, M. VÁZQUEZ, E. PARRA, A. RODRÍGUEZ, F. MADRIGAL, A. y VALE, P. (2007). «La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas». *Revista de Educación*. (343). mayo-agosto 2007 149-174. Madrid
- GARCÍA CASTAÑO, F.J., RUBIO GÓMEZ, M y BOUACHRA, O. (2008). «Población inmigrante y escuela en España: Un balance de la investigación». *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. et al. (2009). *Las aulas de enlace a examen ¿Espacios de oportunidad o de segregación?*, Compañía Española de Reprografía y Servicios S.A. Madrid
- INSTRUCCIONES de 1 de septiembre de dos mil cuatro de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural (Almería).
- INSTRUCCIONES de 1 de septiembre de dos mil tres de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural (Almería).
- INSTRUCCIONES de 26 de septiembre de dos mil dos de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural (Almería).
- INSTRUCCIONES de 16 de octubre de dos mil de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia por las que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y el profesorado adscrito al Programa de Educación Intercultural (Almería).
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R. (Coord), COTRINA GARCÍA, M.; GARCÍA GARCÍA, M.; *García Romero, I.*; GOENCHEA PERMISÁN, C. y PORRAS VALLEJO, R. (2009). *Estudio de la Atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz
- LIPSKY, M. (1980). «La burocracia en el nivel callejero: la función crítica de los burócratas en el nivel callejero». En J. M. SHAFRITZ y A. C. HYDE 1999. *Clásicos de la administración pública*, México: FCE, 780-794.
- MORENO VIDA, M.N. (dirs.) *Inmigración y crisis económica: retos políticos y de ordenación jurídica*. Granada, Comares, pp. 335-356.
- MORENO FUENTES, F. J. (2004) «Políticas sanitarias y población inmigrante. Los casos del Reino Unido, Francia y España». En COMELLES, J. M., ALLUÉ, X., BERNAL, M., FERNÁNDEZ-RUFETE, J. y MASCARELLA, L. (Comp.) «*Migraciones y salud*», Publicacions URV, Tarragona PP. 108-132
- OLMOS ALCARAZ, A. (2008). «Estudiar migraciones desde la antropología social: una investigación sobre la construcción social de la alteridad en contextos educativos». *Revista Migraciones*, n.º. 23, Madrid.
- ORTIZ COBO, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y práctica escolar*, Tesis doctoral, Granada: Universidad de Granada.
- ORTIZ COBO, M. (2006). «Escuela e inmigración: gestión de la diversidad lingüística». *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, Año 31, N.º. 16, 279-308.
- ORTIZ COBO, M. (2007). «Lengua e integración escolar: mirada socioantropológica». *Kikiriki Cooperación educativa*, n.º 85, 2007, 18-20.
- ORTIZ COBO, M. (2008). «Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes». *Papers: Revista de Sociología*, n.º 87, 2008, 253-268.
- ROJAS TEJADA, A. J., CRUZ DEL PINO, R. M.<sup>a</sup>, SAYANS JIMÉNEZ, P y MOSHE TATAR (2011): «El profesorado del Programa ATAL ¿innovador o tradicional?». En F. J. GARCÍA CASTAÑO y N. KRESSOVA. (Coords.). *I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* pp. 517-522. Granada. Instituto de Migraciones
- SAYANS JIMÉNEZ, P. (2011) *Creencias inclusivas, percepción de cumplimiento de metas y perfiles del profesorado del programa ATAL en Almería*. Memoria de Máster.





## TEXTO 4

Fernández Echeverría, J., & García Castaño, F. J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas de escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 468–495.





**VOL. 19, Nº 1 (enero-abril 2015)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

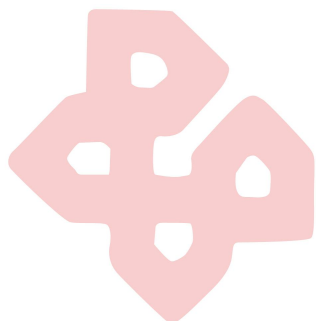
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 27/01/2014

Fecha de aceptación 17/06/2014

## **EL DESARROLLO NORMATIVO QUE REGULA LAS AULAS ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA**

*Regulatory development governing linguistic attention classrooms for school children of foreign nationality*



*José Fernández Echeverría y F. Javier García Castaño*  
*Instituto de Migraciones. Universidad de Granada*  
E-mail: [josefe@ugr.es](mailto:josefe@ugr.es), [fjgarcia@ugr.es](mailto:fjgarcia@ugr.es)

### **Resumen:**

*En este texto analizamos el impulso normativo que ha rodeado la aparición de “aulas especiales” para enseñar la lengua oficial de la escuela a un tipo de alumnado recién llegado desde el extranjero al sistema educativo español, aquel al que se le suele denominar con la expresión “inmigrante”. La pregunta a la que queremos dar respuesta es la siguiente: ¿a qué responden las Administraciones autonómicas implantando “aulas especiales” para la atención lingüística al alumnado de nacionalidad extranjera? Tras una descripción detallada de las normas que regulan estas aulas en cada Comunidad Autónoma del Estado y observar las diferencias y las coincidencias, trataremos de examinar si existe alguna distancia entre lo que en ellas se dicen y las prácticas conocidas. Pero la respuesta pretende ir algo más allá de las descripciones. Observar la provisionalidad de algunas de las normas nos harán reflexionar sobre si se trata de aulas pensadas para la integración. Finalmente atenderemos a si sus logros pueden estar también desarrollando algún tipo de exclusión y de segregación.*

**Palabras clave:** Aulas lingüísticas, Acogida, Inmigración, Escolarización, Lengua

**Abstract:**

*Our interest in this paper is to analyze the regulatory impulse that lies behind the emergence of "special classes" to teach the official language of schooling to those new students called immigrants who arrive at Spanish schools. The question we want to answer is: what are the regional governments respond by implementing "special classes" for linguistic attention to students of foreign nationality? After a detailed description of the rules governing these classrooms in each Spanish autonomous community and see the similarities and differences, we try to identify if there is a gap between those rules and the actual practice at school. However, our response aims to go beyond description. Once the provisional nature of some of the rules has been observed, we will reflect on whether those classrooms have been designed for integration or not. Finally, we will consider if their achievements may also be developing some kind of exclusion and/or segregation.*

**Key words:** Linguistic Attention, Welcoming, Immigration, Schooling, Language

## 1. Introducción

Previo al inicio del fenómeno migratorio reciente hacia España, la escuela perdía población año tras año. La causa principal era la baja natalidad. En ese momento el sistema educativo tenía en sus aulas a toda la población en "edad escolar". Realizaba programas especiales para la escolarización de los niños y niñas gitanos y programas de alfabetización de adultos para erradicar el analfabetismo en el país. También se incorporaron a la escuela "normal" todos aquellos menores que pudieran tener algún hándicap físico y/o psíquico, inaugurando la llamada educación especial que con el tiempo también se entendió como educación en la diversidad. Se podría decir que en España se prestaba un cierto cuidado para que la educación llegase a todas las personas<sup>1</sup>.

En los años noventa se produce el cambio de tendencia en el número de alumnado matriculado en el sistema educativo. La llegada de población de nacionalidad extranjera mitiga en parte la baja natalidad y sus efectos sobre la escuela. Pero pronto el nuevo alumnado de nacionalidad extranjera no encaja en el sistema. Este no habla el idioma de la escuela, y cuando se supone que lo habla (alumnos hispanohablantes) algo no funciona como es de esperar, pues también abundan en este alumnado problemas por no encajar en el sistema. Se piensa en desfases, en diferencias entre los programas educativos de los diversos países de pertenencia o bien se atribuye a la "cultura" la causa de esa diferencia. Se decide trabajar la acogida como aspecto fundamental para integrar a este nuevo alumnado. Inicialmente es el propio profesorado quien detecta el fenómeno y reacciona. Poco a poco se empiezan a realizar actuaciones educativas en los centros escolares para niños y niñas de nacionalidad extranjera promovidas por maestros y maestras sensibles al "problema". Pero a su reacción ante un fenómeno nuevo no le sigue la novedad en el trato exclusivo como materia con características propias, sino que tiende a ser tratada como otro "problema" más que tienen que atender y que se añade a los existentes (deficiencias motoras, visuales, auditivas... las "aulas especiales" de la educación compensatoria), es decir, el fenómeno va acomodándose a la estructura imperante. Así aparece lo que nosotros entendemos como una educación especial para los "nuevos escolares". Se crearán "aulas especiales" para cierto alumnado de nacionalidad extranjera. Las Administraciones reaccionan a la iniciativa del personal docente tomando medidas a nivel local; después, paulatinamente, extienden el ámbito de actuación; sobre todo con el aval de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) cuando se refiere a la atención a la diversidad y en ella da cabida a una nueva

---

<sup>1</sup> En lo que se refiere a la normativa, la Constitución Española y las ratificaciones firmadas por el Gobierno español de los Derechos Humanos y del Niño, se reconoce el derecho a la educación de todos los niños y niñas sin excepción.

problemática surgida por la incorporación del alumnado extranjero (Sánchez, Macías y Martínez, 2014).

En las Comunidades Autónomas el aumento de la producción de normas para regular la educación de los escolares de nacionalidad extranjera coincide con el empuje demográfico (Fernández, Kressova y García Castaño, 2011). En el curso 1999-00 el porcentaje de estos escolares en la Enseñanza de Régimen General era de casi 15 por mil, en el curso 2006-07 se había elevado a 84 de cada mil. En el curso 2008-09<sup>2</sup> se alcanzó el 98 por mil, la cifra más alta, y en el curso 2012-13, del que tenemos los últimos datos publicados, la cifra se eleva a 91 de cada mil. Pues bien, en 2006, 2007 y 2008 es cuando la Administración emite mayor número de normas en relación con la atención a estos escolares. A la par que crece la población de nacionalidad extranjera en la escuela, crece también la cantidad de normas emitidas por la Administración. En la lógica de nuestro trabajo es como si la Administración hablase más cuanto más grande es el “problema”; otros asuntos bien distintos son: por un lado la calidad y la eficacia del habla y por otro el significado de la expresión “problema”. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (de la Administración General del Estado) presta precisamente atención a la educación que se viene practicando en todas las Comunidades Autónomas en relación con estos asuntos:

#### SECCIÓN TERCERA. ALUMNOS CON INTEGRACIÓN TARDÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

##### Artículo 78. Escolarización.

1. Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria

2. Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

##### Artículo 79. Programas específicos.

1. Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.

2. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta

<sup>2</sup> Son datos que se pueden consultar en la Web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion.html>.

La ley no aporta nada nuevo, ya que describe lo que se está haciendo. Ahora bien, una ley recoge y refleja la actividad, es decir, está avalando las prácticas realizadas. Y es este precisamente otro motivo para que algunas Comunidades Autónomas, incentivadas por la Ley, regulen mediante normas de mayor o menor rango o con mayor o menor decisión los programas de atención lingüística para escolares de nacionalidad extranjera.

Descrito de esta manera el escenario resulta fácil entender el objetivo del presente trabajo. Lo que pretendemos es analizar los discursos que se originan en la normativa escolar relacionada con la escolarización de niños y niñas cuya nacionalidad, y/o a veces la de sus padres y madres, no coincide con la mayoritaria de la escuela. Observaremos que lo que parece preocupar al sistema educativo es que una buena parte de esos escolares no viene con el dominio de la lengua vehicular de la escuela y para enseñarles dicha lengua se diseñan planes de acogida y “aulas especiales” solo para ellos y ellas.

El asunto no es nuevo. El debate científico generado sobre el modelo de aula más adecuado para que el alumnado recién llegado de otro país con idioma diferente al de la escuela la aprenda cuenta con importantes aportaciones (Vila, Canal, Pere, Perera, Serra, y Siqués, 2009, p.309). Buena parte de los resultados publicados afectan a las categorías analizadas en nuestro estudio. Consideramos y nos interesan los resultados de Ignasi Vila y sus colaboradores cuando afirman que “el lenguaje es un instrumento que se aprende cuando se usa para hacer cosas” -que también decía Bruner (1983)- o cuando indican que “el lenguaje no se aprende con los mismos mecanismos que otras disciplinas”, o cuando explican que “el lenguaje se adquiere con el intercambio entre personas”. Estas ideas las relacionan con el tipo de aula y con las horas empleadas en el “aula especial” o en el aula ordinaria. Nos interesan, como veremos más adelante, porque estas reflexiones se enfrentan con muchas de las normas que se diseñan para estas “aulas especiales” en las que se pretende enseñar la lengua vehicular al “reciente llegado”.

De lo que se trata es de poner en primer lugar las razones para pensar en este tipo de aulas: el aprendizaje de una lengua que se desconoce y, con ello, en el diseño de un plan de acogida al recién llegado. Luego lo central es pensar en la lengua y en cómo se aprende:

Desde una concepción que prima el lenguaje como instrumento para regular y controlar los intercambios sociales, aprender una lengua implica aprender a usarla y ello sólo es posible desde la interacción social, de modo que quienes ya saben usarla enseñen a hacerlo a quienes no saben. Este planteamiento significa que el aprendizaje de un lenguaje está directamente relacionado con el deseo de querer usarla, lo cual significa actitudes positivas hacia ella y motivación para actuar con quienes la usan.

En el caso de las personas que migran, es importante plantearse ¿hasta qué punto estas personas tienen cosas que decir o están interesadas en reconocer aquello que se les dice? En otras palabras, la posibilidad de que estas personas se incorporen al lenguaje no es únicamente el resultado de determinadas técnicas, de una didáctica específica, etc., sino sobre todo del deseo de participar activamente en las relaciones sociales del país de acogida. Ello implica autoestima y una buena autoimagen en el sentido de poder aportar y consensuar cosas en la sociedad de acogida (Vila Mendiburu, 2000, p.146).

Y en este punto se hace necesario el que se tengan claros los conceptos que estamos usando y las formas de aplicarlos:

... de modo que se hace una generalización abusiva de la educación bilingüe sin tener en cuenta las condiciones que rigen y regulan la educación bilingüe. Una de las confusiones más importantes remite a la distinción entre inmersión lingüística y sumersión lingüística. Ambos son programas de cambio de lengua hogar-escuela, pero los primeros se caracterizan por sus resultados positivos, mientras que los segundos están detrás de muchos fracasos escolares (Vila Mendiburu, 2000, p.147).

Y continúa diciendo

... La mayoría de las criaturas extranjeras no se escolarizan en programas de inmersión lingüística, sino en programas de sumersión lingüística con sus efectos negativos asociados (Vila Mendiburu, 2000, p.148).

Pero el problema se acrecienta cuando se descubre que ya no se trata de una cuestión lingüística. Que no es sólo un problema relacionado con saber o no la lengua de la escuela. Cuando este alumnado asiste a ellas suceden una serie de procesos que nos describen muy claramente Alegre y Subirats (2007).

... uno de los “efectos perversos” de la proliferación y el mantenimiento de sistemas de atención educativa específicos para el alumnado inmigrante es el de la generación de procesos de estigmatización social. Al lado del debate sobre su eficacia académica, llevar al extremo tratamientos institucionales y curriculares basados en una sostenida segregación de la especificidad, incluso desde una perspectiva compensatoria, visualiza y estigmatiza a los grupos de alumnos que allí se atienden deificando la asociación entre déficit y diferencia cultural, al tiempo que impide el contacto de este alumnado con las dinámicas sociales y escolares “normalizadas” en que se juegan de manera significativa las posibilidades de los procesos de integración (Alegre y Subirats, 2007, p. 24).

La descripción apuntada por Alegre y Subirats, que acabamos de leer, desvela procesos que ocasionan resultados nítidos que cuestionan los pilares básicos que soportan el peso de la normativa objeto de nuestro estudio. Con ellos nos pone en alerta frente al efecto de las segregaciones<sup>3</sup>. Estas segregaciones conducen a la construcción de la “otredad” y con ello a la diferencia, que se traduce en desigualdad. Veremos entonces como estos procesos revierten sobre la finalidad para la que se legisla.

Quizá se podría entender mucho mejor todas estas dinámicas si observáramos una parte, en cierta forma oculta, de este proceso de aparición de “aulas especiales” para enseñar la lengua vehicular de la escuela a los alumnos extranjeros. La pieza oculta que explica la identidad de estas aulas es su encaje en la educación compensatoria como lugar único posible e inestable -lo trataremos más adelante-. Como lugar compensador de desigualdades es un cajón donde cabe todo, y por ello es definido con ambigüedad, es decir, las palabras que lo determinan carecen de precisión<sup>4</sup>. Veamos a continuación qué hay en su génesis:

<sup>3</sup> Sobre estas cuestiones conviene consultar el libro recién publicado por García Castaño y Olmos Alcaraz en el que se indican diferentes formas de segregación escolar: entre escuelas y dentro de la propia escuela, que afectan a los escolares extranjeros (García y Olmos, 2012).

<sup>4</sup> “... desarrolladas en los centros educativos, en base a los principios de normalización e integración, flexibilidad organizativa y adaptación curricular” (Real Decreto 299/1996), “... se podrán establecer agrupamientos flexibles durante parte del horario escolar, en un ciclo, nivel o etapa, que puedan ser atendidos de manera específica, para la consecución de objetivos graduados por nivel de competencia curricular del alumnado en las áreas cuyos objetivos están ligados a aprendizajes instrumentales básicos” (...) “desarrollar actividades específicas relacionadas con la

- Todo empieza con el Real Decreto 1174/1983, de 2 de abril, momento inicial de la educación compensatoria en España entendida como: “atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de desigualdad son especialmente acusadas respecto a las prioridades que el sistema escolar les ofrece”. Será la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, quien defina al alumnado con necesidades educativas especiales como aquél que requiere, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas “... o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas”.
- Más adelante aparece la consideración de alumnado con necesidades de compensación a las minorías culturales en situación de desventaja socioeconómica y a otros colectivos desfavorecidos (en el mismo grupo se incluirán quienes presenten desfase curricular de dos o más cursos, también a quienes presentan dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo). Es en este momento, y nos estamos refiriendo a la Orden de 22 de julio de 1999, cuando se habla expresamente de alumnado inmigrante que “desconozca la lengua vehicular del proceso de enseñanza” y se les incluye en este apartado de compensación educativa.
- Será la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) la que indique que “las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros”, añadiendo que “para aquel alumnado que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente”. Más aún, esta misma Ley habla de que estos programas específicos “se podrán impartir, de acuerdo con la planificación de las Administraciones educativas, en aulas específicas establecidas en centros que impartan enseñanzas en régimen ordinario”.
- Finalmente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) sancionará lo que ya es una realidad en el sistema educativo en toda España: aulas específicas para enseñanza de la lengua vehicular de la escuela a los escolares de nacionalidad extranjera que carezcan de ella. Entonces se dirá: “Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente”.

En fin, sirva este apretado resumen para contextualizar la aparición de estos dispositivos a los que nos vamos a referir de manera indirecta. Nuestro interés, como ya hemos dicho, es analizar el impulso normativo que los ha rodeado y que ha servido para su desarrollo y consolidación, aunque sea necesario, previo a cumplir con este objetivo, el que dejemos mencionada la literatura científica que existe en nuestro entorno más cercano sobre estos dispositivos escolares. Como ya anunciamos, la pregunta a la que queremos dar respuesta es la siguiente: ¿a qué responden las Administraciones autonómicas implantando “aulas especiales” para la atención lingüística al alumnado de nacionalidad extranjera?. Tras una descripción detallada de las normas que regulan estas aulas en cada Comunidad Autónoma del Estado, y examinar las diferencias y las coincidencias, trataremos de observar

---

adquisición de competencias comunicativas en la lengua vehicular del proceso de enseñanza” (ORDEN de 22 de julio de 1999. BOE 129, p. 28052)



si existe alguna distancia entre lo que en ellas se dice y las prácticas conocidas. Pero la respuesta pretende ir algo más allá de las descripciones. Advertir la provisionalidad de algunas de las normas nos hará reflexionar sobre si se trata de dispositivos pensados para la integración aunque sus logros puedan estar también desarrollando algún tipo de exclusión y de segregación.

## 2. Referencias básicas sobre las “aulas especiales” en España

Una revisión de la literatura científica sobre experiencias de incorporación de este alumnado al sistema educativo y, especialmente, sobre las “aulas especiales” de enseñanza-aprendizaje de la lengua vehicular tras su práctica generalizada en los sistemas educativos de todas las Comunidades Autónomas del Estado español nos permite observar una panoplia de posturas que oscila entre quienes las justifican -argumentando el desconocimiento de la lengua de la escuela por parte de este alumnado y su papel como nexo entre un mundo de exclusión social y un entorno de integración escolar (Bedmar, 2002; Pérez y Pomares, 2002)- y quienes las consideran de forma muy crítica. Entre estas últimas posiciones, Terrén (2008) ha diferenciado la existencia de varias posturas. Encontraríamos posiciones de corte político, que cuestionan la planificación, distribución y financiación de estos dispositivos; otras posturas ponen en cuestión los supuestos sociolingüísticos en los que se basa su diseño (Broeder y Mijares, 2003; García, Rubio y Bouachra, 2008; Martín Rojo, 2003); otras las consideran como una medida asimilacionista o segregadora que no favorece la integración de los “nuevos escolares” (Ortiz, 2005 y 2008; Martín y Mijares, 2008; y García Fernández, Sánchez Delgado, Moreno Herrero y Goenechea Permisán, 2010), y otras entran en el conocimiento de su funcionamiento y cuestionan el tiempo de permanencia y el grado de contacto de estos escolares “especiales” con su aula de referencia (Quintana, 2003).

Lo que sí podemos afirmar es que este tipo de dispositivos, con diferentes denominaciones y estrategias de funcionamiento, pero con objetivos muy similares, se han extendido por la geografía de todo el Estado español. Todas las Comunidades Autónomas están poniendo énfasis en la importancia de la adquisición de la lengua vehicular de la escuela por parte del llamado “alumnado inmigrante”, desarrollando para ello una mayoritaria respuesta: la implantación de “aulas especiales” para su aprendizaje<sup>5</sup>. Y ello a pesar de que diversos estudios han ido mostrando que los resultados de este tipo de programas lingüísticos “para inmigrantes” no solo no alcanzan su objetivo -el paso al aula ordinaria con un conocimiento lingüístico suficiente-, sino que están favoreciendo el aislamiento de los chicos y chicas que acuden a los mismos en, como los denomina García Fernández (2010), “burbujas de acogida” de las que resulta muy difícil salir. En definitiva, parece que uno de los principales resultados de este tipo de recurso está siendo la segregación del alumnado que acoge este tipo de programas.

Las diversas aulas destinadas a la adquisición de la lengua vehicular de la comunidad de acogida para estos “nuevos escolares”, reciben distintos nombres, coherentes con la actual tendencia al acrónimo, a lo largo de la geografía española. Tendríamos las Aulas

<sup>5</sup> Algunos estudios descriptivos globales sobre las distintas formas de aulas lingüísticas especiales en el Estado español son de Trujillo Sáez (2004); Búrdalo García (2006); Linares Garriga (2006); Pérez y Rahona (2006); Grañeras, Vázquez, Parra, Rodríguez, Madrigal, Vale, y Mata (2007); Carazo Liebana (2008 y 2010); Terrén (2008); Martínez de Lizarrondo (2009). También pueden consultarse algún análisis comparativo, desde la visión de Cataluña, en Palaudarias y Garreta (2008) y entre Madrid y Andalucía en Goenechea, García y Jiménez (2011).

Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía<sup>6</sup> y Extremadura, Aulas de Acogida en Cataluña<sup>7</sup> (Espelt Fernández, 2009; Oller y Villa, 2008; Serra, 2006; Vila et al., 2007a, 2007b, 2009; Siques Jofre, 2008;) y Murcia; Programa de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC) en las Islas Baleares (Rincón Verdera y Vallespi, 2009 y Vidaña, 2006); Aulas Temporales de Inmersión Lingüística y Aulas de acogida y acceso al currículo en Asturias; Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) en Navarra (López Pérez, 2006) y La Rioja; Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO) en Castilla-León (Arroyo González, 2010); Aulas de Español para Inmigrantes en Aragón (Navarro Sierra, 2005, 2008; Navarro y Huguet, 2005, 2006); Aulas de Dinamización Intercultural y Coordinadores de Interculturalidad en Cantabria; Aulas del Programa de Apoyo Idiomático (PADIC) en Canarias (Fernández Marrero, 2009); Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad (CTROADI) en Castilla la Mancha; Grupos de adaptación de la Competencia Curricular y Grupos de Adquisición de las Lenguas en Galicia (Teasley, 2008); Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana (Moliner García, Sales Ciges, Fernández Berruero, Lidón Moliner y Roig Marza, 2012), Programas de Refuerzo Lingüístico y Aulas Zonales en el País Vasco (Etxeberria, Karrera y Murua, 2010 y Rojo Madariaga y Huguet 2010) y las Aulas de Enlace en Madrid (Inglés López, 2006 y 2009; García, Pérez y Patiño, 2008; Gil Jaurena, 2008; García et al. 2010; García Fernández, 2010; García y Moreno, 2002; Quicios y Miranda, 2005; Sánchez y García, 2011). Los anteriores estudios tienen una mayor o menor base empírica pero existen algunos estudios descriptivos acerca de estos recursos, muchas veces elaborados por sectores de la administración educativa o por profesorado encargado del recurso o por personal investigador: Túnel y Santomé (2004) y Braga y Hevia (2010) para Asturias; López Reillo (2006) para Canarias; Cruz Terán (2008) para Cantabria; Torrecilla, Molina y Ayala (2005) y De Castro (2008) para Castilla La Mancha; Díez Gutiérrez (2004), Cabañas Martínez (2008), Cano González (2006), Aparicio Gervas (2009) para Castilla León; Rodríguez de la Cruz (2002 y 2009), Bayón García (2008) y Jiménez García (2009) para Extremadura; Boyano Revilla, Estefanía Lera, García Sánchez y Homedes Gili, (2004) para Madrid; Giró (2006) para la Rioja; Haro Rodríguez (1998), Montes (2002), López y Linares (2004), Linares Garriga (2008) y Navarro Barba (2008) para la Comunidad de Murcia; Vicente (2006) y Septien Ortiz (2006) para Euskadi; Jiménez Abad (2003) Olangua Baquedano (2004) y Asín Buñuel (2009) para Navarra.

Aunque lo que podría resultar sugestivo es realizar un análisis detallado de toda esta literatura, no es ese el objetivo buscado ahora. Dejamos para otro momento, entre otras razones por motivos de espacio, el análisis crítico de esta literatura mencionada, pero su cita necesaria viene a decirnos que en un corto espacio de tiempo, menos de una década, se han activado los intereses académicos como para producir una importante literatura sobre este tipo de dispositivos escolares. Se trata de un tipo de aulas que no ha dejado indiferente a nadie. Tanto la comunidad científica como los profesionales de la escuela se han pronunciado sobre sus bondades y sus problemas. Son un punto en el que se enfrentan los pareceres. A buena parte de la comunidad científica le parecen segregadoras y a la comunidad escolar, en

<sup>6</sup> Es probablemente uno de los dispositivos sobre los que más literatura se ha desarrollado. Una parte de esta literatura es de claro carácter crítico. El punto de partida más importante es el de su consideración como un *dispositivo compensador* (Jiménez Gámez, 2009; Guerrero Valdebenito, 2010; Martín Rodríguez, 2005; Ortiz Cobo, 2005; Porras, García y Cotrina, 2009; Rojas Tejada, Cruz del Pino, Sayans Jiménez y Moshe Tatar, 2011). En el plano lingüístico también aparecen las críticas: desde quienes indican que el profesorado de ATAL no influye en el desarrollo de la *adquisición del vocabulario básico* (Rzewolska 2008), hasta los que muestran que las ATAL tienen más éxito si se *desarrollan en el interior del aula normalizada* (Morales Orozco, 2006). Por otra parte se destaca la insuficiencia resolutoria de las ATAL (García Marcos 2010 y García Marcos, Mateo y Luque, 2010). En definitiva, y a pesar de reconocer su valor histórico, se las acusa de falta de operatividad para encarar con solvencia la problemática actual sobre la cuestión de estos nuevos escolares y sus posibles "dificultades" en materia idiomática.

<sup>7</sup> Con anterioridad a estas "aulas" en Cataluña se desarrolló el Taller de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos (TAE) para los centros de Educación Secundaria Obligatoria. Sobre ellos desarrolló su tesis doctoral Peralta Serrano (2000).

buena parte, les parecen necesarias. La literatura ya nos anuncia, en la sencilla estructura presentada, que en todas partes ha sido comentada y que se tienen una opinión -buena y menos buena- sobre estas aulas. Lo que nosotros queremos ahora es describir como ha sido su desarrollo normativo.

### 3. El proceder en esta investigación

El contexto de estudio lo encontramos en las normas dictadas en el territorio del Estado español por las Administraciones educativas en materia de regulación de dispositivos dedicados a la enseñanza de la lengua a niños y niñas de nacionalidad extranjera. Este será el lugar en donde miraremos, el lugar de observación. Hemos seleccionado los documentos mencionados en el Anexo por reunir la información pertinente<sup>8</sup>.

Aunque nuestro estudio concreto sobre “las normas” se inicia en el año 2006, en ese momento ya contamos con una colección de normas recogidas en investigaciones anteriores. La producción normativa comenzaba en el año 2000. El proceso para recabar la normativa emitida<sup>9</sup> fue el de dirigirnos por carta certificada a las Direcciones Generales de todas las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y, posteriormente, por contacto telefónico con los responsables de los servicios. También fue necesario realizar búsquedas en Web de entidades emisoras de normativa: Delegaciones provinciales, Gobiernos autónomos, Gobierno central y sus Boletines Oficiales, etc. El corpus final con el que ahora mismo contamos es de 399 documentos relacionados con la educación y la educación de alumnos de nacionalidad extranjera. Todos se encuentran expedidos por la alguna Administración, en general con responsabilidad en materia educativa, y su totalidad se puede consultar en la Web que mantenemos en el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada para este tipo de estudios: Web ANI (<http://ldei.ugr.es/ani>). Aquí trabajaremos exclusivamente con aquellas normas que se refieren a lo que estamos denominando “aulas especiales”.

Hemos ordenado la producción discursiva para dos niveles de análisis: en el primer nivel describimos lo que llamamos los aspectos externos particulares y coincidentes en más de una Comunidad, y en el segundo nivel analizamos el contenido, esto es, el escenario en el que se desarrollan.

Iniciamos el análisis de la normativa con el objeto de contestar a la pregunta: ¿a qué responden las Administraciones autonómicas implantando “aulas especiales” en los colegios para la atención lingüística del alumnado de nacionalidad extranjera? La respuesta es aparentemente técnica: la dotación de competencia a este “nuevo alumnado” en la lengua oficial usada en la Comunidad Autónoma y en la escuela. Por tanto, bastaría que la escuela se dedicase a enseñar el idioma (o idiomas) oficial de la Comunidad Autónoma al niño que lo desconoce y, sin embargo, no es así. Hay complejidad y dificultades explícitas e implícitas. Nosotros penetramos en el metalenguaje de las normas dedicadas a la atención lingüística del alumnado de nacionalidad extranjera en un doble nivel de análisis: en uno nos fijamos en la relación confusa entre la legislación, la extranjeridad -construida como inmigración- y la “otredad”, y en otro analizamos los escenarios del desarrollo normativo para responder a las

<sup>8</sup> En otro lugar ya hemos tratado el amplio desarrollo normativo sobre la atención a la escolarización de población extranjera en el conjunto de las Comunidades Autónomas del Estado español (Fernández, Kressova y García 2011).

<sup>9</sup> Por aquellos días las Páginas Web de las Administraciones educativas contenían información incompleta, aunque pronto mejoraron, necesitamos visitar múltiples páginas de asociaciones y colectivos interesados en la materia. Destacamos, porque nos fueron muy útiles, las páginas Web abiertas para y por la Inspección educativa, tanto su Asociación profesional como algunas sedes provinciales.

preguntas sobre quiénes son los encargados de conducir las “aulas especiales” (la cualificación del profesorado), cuándo se debe aprender la lengua, en dónde, cómo se organizan y cómo justifican las normas la necesidad de estos dispositivos. Todo ello conforma nuestras categorías de análisis, los indicadores que nos permitan registrar cambios en el discurso. Dichas categorías son las que se reflejan a continuación<sup>10</sup>:

La norma de las “aulas especiales”: causas que la originan, respuesta y rango de la norma.

- Identidad de las “aulas especiales”: denominaciones
- Fisonomía de las “aulas especiales”: intencionalidades y tipologías
- Gestión administrativa de las “aulas especiales”
- Profesorado de las “aulas especiales”
- Organización interna de las “aulas especiales”

Practicaremos la comparación de los indicadores en los textos normativos de cada Comunidad, lo que nos permitirá describir y obtener una imagen conjunta y pormenorizada más clara para usar en nuestras pretensiones explicativas de los procesos de construcción de la diferencia que se dan en la escuela. Ahora, como decimos, centrados en estos nuevos escolares.

#### 4. Una estructura organizada de las normas de las “aulas especiales”

En los prolegómenos (en el expositivo) de la Orden de 25 de enero de 2007 (BOJA 33, p: 7) leemos los motivos por los que se crean las “aulas especiales” para escolares de nacionalidad extranjera:

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, por los diferentes momentos de incorporación a los propios centros y, en muchos casos, por el desconocimiento total o parcial del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiéndose como tal el conocimiento mínimo imprescindible para el seguimiento y la participación del alumnado en el aula ordinaria con garantía de progreso.

Es un buen resumen de normativas anteriores y también un ejemplo válido para todas las Comunidades Autónomas. En el mismo sentido, la Ley Orgánica de Educación (LOE)2/2006, de 3 de mayo, marca el camino a seguir a las Comunidades:

...garantizar la incorporación tardía de los alumnos extranjeros en el sistema educativo español, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos para los alumnos que presentan graves carencias lingüísticas en sus competencias o conocimientos básicos, las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo

---

<sup>10</sup> Podrá observarse que las categorías señaladas no recogen todo lo que podría estar relacionado con la organización de estas aulas. Véase, por ejemplo, el caso de la selección de alumnado que entra en estas aulas. Ello se debe a que las normas no llegan siempre a detallar todos los procesos que podrían ser de nuestro interés en el apartado de “organización”. Por nuestra práctica observadora sabemos que la selección de alumnado se somete a diversos criterios que no siempre se expresa, ni se pueden expresar, en la normas. Se apela a la necesaria flexibilidad y, sobre todo, a la discrecionalidad de quienes en última instancia ejecutan las medidas relacionadas con estas aulas.

de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Parece claro que las normas que regulan las “aulas especiales” nacen como respuesta a las causas que acabamos de mencionar. Concretamente leemos: “Ha sido preciso desarrollar nuevas actuaciones dirigidas a apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, el mantenimiento de la cultura de origen y la integración del alumnado inmigrante en los respectivos entornos escolar y social” (Orden de 25 de enero de 2007, BOJA 33, p.7). En Navarra la Orden Foral 93/2008, de 13 de junio. Cap. V, art. 28, establece que el Programa de Inmersión Lingüística es para el aprendizaje intensivo de la lengua vehicular, el conocimiento de la cultura de acogida y la integración educativa y social del alumnado extranjero. En Cataluña, El Plan para la Lengua y la Cohesión social (Plan LIC) concreta como línea de actuación de las aulas de acogida: “dar una atención de calidad a las necesidades primarias del alumnado recién llegado, en el aspecto emocional, curricular y de aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela”.

El conjunto de normas que regulan estas aulas se pueden resumir con los siguientes datos: nueve Resoluciones, seis Órdenes, seis Instrucciones, seis Circulares, una Orientación, un Decreto y un Plan forman el corpus normativo de nuestro estudio<sup>11</sup>.

#### 4.1. Identificación de “las aulas especiales”

Las “aulas especiales” para alumnado de nacionalidad extranjera surgen como programas de enseñanza y aprendizaje de la lengua oficial de la escuela al alumnado recién llegado que la desconoce. La intención manifiesta de su existir es incorporar lo antes posible al niño o niña a los ritmos y actividades en el aula de referencia donde está escolarizado. Es un recurso para facilitar la acogida y una enseñanza más individualizada. Permite que el alumnado se incorpore al “aula especial” en cualquier momento del curso escolar. Se aplican en centros docentes públicos y concertados que imparten Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. No permiten agrupamientos estables de alumnado. Se dotan de un profesorado específico.

Lo primero que apreciamos es la diversa nomenclatura empleada para designar lo que nosotros llamamos “aulas especiales” para alumnos extranjeros. Como podemos ver en la Tabla 1 cada Comunidad tiene su dispositivo propio, con nombre particular. Lo que nos indica que cada Comunidad ha creado y organizado el dispositivo de manera particular sin coordinación con las otras Comunidades, aunque el simple hecho de que exista este tipo de atención educativa en todas las Comunidades desvela la acción común, compartida de emprender una misma iniciativa.

---

<sup>11</sup>Las Resoluciones normalmente sirven para ampliar y precisar órdenes y decretos dictados anteriormente. Las Instrucciones, Orientaciones y Circulares amplían el contenido de otra normativa, suelen marcar pautas para su aplicación. Las Órdenes y Decretos obedecen a una necesidad urgente de regular un fenómeno nuevo. Solo tenemos un Plan, cuando sabemos que en el inicio de las “aulas especiales” para alumnado de nacionalidad extranjera estaban los Planes. Los Planes tienen un límite temporal definido, indican urgente necesidad para conseguir unos objetivos previstos.

Los iniciales Planes han ido dando paso a normas de urgente necesidad de regular un fenómeno. Nada estable. Luego reflejan urgencia e inestabilidad y falta de consenso entre las Comunidades, pues abundan la diversidad de formatos. En algunos planes, como en el de Castilla y León, leemos que se darán instrucciones anuales específicas. Las instrucciones están para eso: ordenar aspectos específicos que indican las actuaciones a corto plazo, por tanto las correcciones en las medidas o su distribución en el tiempo.

Tabla 1.

*Nombre de las “aulas especiales” para alumnos extranjeros en las distintas Comunidades Autónomas*

Comunidades Autónomas	Nombre del aula o del dispositivo
Andalucía	Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)
Aragón	Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes
Asturias	Aula de Acogida y Acceso al Currículo. Aulas Intensivas de Inmersión Lingüística
Baleares	Programa de Acogida Lingüística y Cultural (Programa PALIC)
Canarias	Apoyo Idiomático
Cantabria	Aulas de Dinamización Cultural. Coordinadores de Interculturalidad. Equipo Interculturalidad
Castilla-La Mancha	Equipos de Apoyo Lingüístico
Castilla y León	Programa de Adaptación Lingüística y Social (Programa ALISO)
Cataluña	Aulas de Acogida
Euskadi	Programa de Refuerzo Lingüístico
Extremadura	Plan Experimental de Mejora para Centros de Atención de Educación Preferente
Galicia	Grupos de Adquisición de Lenguas
La Rioja	Aulas de Inmersión Lingüística
Madrid	Aulas de Enlace
MEC (Ceuta y Melilla)	Plan de Apoyo y Escolarización Extraordinaria
Murcia	Aulas de Acogida
Navarra	Programas de Inmersión Lingüística
País Valenciano	Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE)

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa consultada (ver Anexo)

Si el nombre representa la esencia de lo que denomina, la palabra más repetida es aula, seguida de lingüística, (por similitud con lingüística habría que agregar idiomática y español a la cuenta de lingüística). Seguirían en orden decreciente por su uso la palabra programa<sup>12</sup> y acogida. Esta última la mitad de veces que lingüística. De esta manera tendríamos las palabras para componer un título común con los términos más repetidos: lingüística aula programa acogida. Sin nexos no tiene sentido, pero podemos leer que la preocupación principal es la lingüística: la enseñanza del idioma de la escuela; que Aula se refiere a un espacio para enseñar la lingüística. Un aula dentro de un aula no tiene sentido, no se le llamaría aula, luego la palabra aula indica otro espacio distinto al aula común y como consecuencia indica la separación del “nuevo escolar” del grupo de clase ordinario en otro lugar distinto; la palabra programa expresa la forma en que la administración cobija a las “aulas especiales”. Es una manera de regularlas. Una manera de regularlas débil, como vimos anteriormente al analizar el rango. Traducido el rango a lenguaje aplicado comprobamos que al contenido en este formato se les da poca consistencia: ausencia de estabilidad a largo

<sup>12</sup> La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), en el art. 23 recomienda a las Administraciones educativas que favorezcan la incorporación del alumnado extranjero y que prevean el desarrollo de programas específicos para quienes desconozcan la lengua y la cultura españolas. El desarrollo de estos programas dará lugar a la creación de “aulas especiales” para escolares de nacionalidad extranjera en diversas Comunidades.

plazo, provisionalidad (en los centros, del profesorado) Las de Andalucía llevan en el nombre la palabra temporales, que puede estar referido a lo que venimos hablando o al tiempo que pasa el niño en ellas. En teoría, el lenguaje y la acogida son los dos puntos fuertes de estas “aulas especiales”; pero la apreciación, en el análisis de las palabras de los nombres mencionada anteriormente, indica el doble de importancia para la enseñanza del idioma de la escuela que la acogida. De ahí que nos preguntamos si habrá correspondencia entre el significado de los nombres y la práctica en la vida de las aulas.

### 3.2 Tipologías de las “aulas especiales”

“Estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria” leemos en la Orden de 25 de enero de 2007 (BOJA 33, p: 8). De manera similar aparece en la normativa aplicada a este tipo de aulas en todas las Comunidades Autónomas. En Cataluña el Plan para la Lengua y la Cohesión Social (Plan LIC) diluye el deber en referente: “El aula ordinaria es el espacio de referencia de este alumnado”. Después comprobamos que las Comunidades matizan lo dicho permitiendo organizar grupos de apoyo fuera del aula y “el desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios” se dice en las Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por las que se regulan la escolarización y las Aulas de Enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros (28/07/2008). En un ejercicio clasificatorio exponemos a continuación los modelos de organización de las “aulas especiales” extraídos de la normativa:

- Aula Compartida. Nos referimos al aula ordinaria en donde el niño o niña de nacionalidad extranjera comparte espacio docente con los compañeros autóctonos. La normativa apenas desarrolla u organiza las actuaciones previstas para este espacio, aunque le otorguen el lugar primordial en donde deben desarrollarse estas “aulas especiales”.
- Aula Propia. El grueso del discurso normativo, casi la totalidad, está dedicado a la organización de este tipo de aula. Realmente son las “aulas especiales”, aunque la normativa las defina como “grupos de apoyo” (Andalucía), “un recurso, una estrategia organizativa y metodológica” (Cataluña), “encaminadas a la adquisición de competencias lingüísticas del alumnado extranjero con desconocimiento del español” (Murcia), “apoyo temporal” (Valencia).
- Aula itinerante y aulas intercentros. Realmente se trata de un desarrollo del anterior modelo y es la más extendida, aunque la normativa se refiere a ellas escuetamente: “El Centro donde esté ubicado el Programa atenderá a su alumnado y al escolarizado en otros Centros de la localidad o zona, que tienen esta necesidad” (Resolución 8/2007, de 17 de septiembre de la Dirección General de Ordenación, Calidad e Innovación. Navarra). “Los grupos podrán estar constituidos por alumnos de distintos centros” (Orden de 08-07-2002 de la Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La Mancha). Como decimos, las aulas itinerantes no son definidas con precisión por la normativa. Se desprenden de textos como: “La distribución de los centros y localidades atendidos por las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística será determinada (...) por las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación, que contarán con la información suministrada por los propios centros y con el estudio de las necesidades educativas de la zona por parte del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional y del Servicio de Inspección” (Orden de 15 de enero de 2007. BOJA n.33, p:7). En el caso de Andalucía se habla de itinerancia cuando se organiza al profesorado: “La jornada de este profesorado deberá computar el tiempo destinado a los desplazamientos necesarios para la atención a más de un centro. Se considerará

itinerancia cuando el profesorado del programa imparta docencia en dos o más localidades”, “La jornada lectiva del profesorado que realice itinerancia comenzará...”, “El profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística que realice itinerancia contará con la siguiente reducción del horario”, “El profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística asistirá, siempre que le sea posible en atención a su carácter de itinerante, a las reuniones...”. Para concluir con el término podemos indicar que desde el curso 2000/2001 funciona en la Comunidad de Madrid el Servicio de Apoyo Itinerante al alumnado inmigrante (SAI) para “atender al alumnado inmigrante que no se ha incorporado previamente a las Aulas de Enlace”.

### 3.3 Organización administrativa de las “aulas especiales”

La Ley Orgánica de Educación (LOE, art. 78 y 79) determinaba que las Administraciones educativas habían de garantizar la escolarización del alumnado que proceda de otros países y “se incorporaran de forma tardía al sistema educativo español”. También indicaba que debía atender a sus “particulares circunstancias, conocimientos, edad e historial académico” para que “se pueda incorporar al curso más adecuado con los apoyos oportunos”. Partiendo de aquí las distintas Comunidades Autónomas han organizado, como venimos viendo, el funcionamiento de las “aulas especiales” para alumnado de nacionalidad extranjera. Pero esta Ley también dice que “corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas”. Efectivamente, las Administraciones autónomas recogen el mandato y lo aplican.

Siempre se implantarán las “aulas especiales” para escolares de nacionalidad extranjera en centros sostenidos con fondos públicos, y en ellos en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria. Solamente Galicia incorporó a los niños comprendidos entre los 3 años y el límite de escolaridad obligatorio. Pero no todos los centros públicos terminan disponiendo de estas aulas. Para implantar un “aula especial” en un centro educativo se debe reunir una serie de condiciones, además de solicitarlo: “La adjudicación de un aula de acogida a un centro educativo va estrechamente ligada a la asunción explícita, por parte del centro, de una serie de compromisos sobre aspectos didácticos y de tipo organizativo” lo dice el Plan para la Lengua y la Cohesión social de Cataluña (2009: 5), y efectivamente el texto es extensible a cualquier centro educativo nacional con “aula especial” para extranjeros. En definitiva, los centros educativos son los responsables de la planificación del itinerario educativo de los alumnos recién llegados. De esta responsabilidad dimana la fuerte conexión organizativa del aula con el centro frente a posibles ficticias autonomías o marginaciones, aunque también veremos la dependencia administrativa de estructuras supracentros. La posible comparativa de esta temática entre las diferentes Comunidades es tan amplia que no cabría en el formato que nos ocupa. Tomaremos como ejemplo el caso de Andalucía.

Cada una de las actuaciones a desarrollar con el alumnado inmigrante corresponde a la totalidad del profesorado del centro. Cada ciclo o Departamento, en su caso, deberá reflejar este hecho diferencial en la programación de las distintas áreas o materias, incluyendo, al menos, un análisis de la situación inicial y, en su caso, una propuesta de adaptaciones curriculares en las que tenga especial relevancia la determinación de las medidas organizativas necesarias. Los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante deberán hacer constar en el Plan Anual de Centro las necesidades formativas del profesorado en relación con la educación intercultural. Al término de cada curso escolar, los centros docentes incluirán en su Memoria Final el grado de cumplimiento de los objetivos de cada una



de las actuaciones realizadas. Asimismo, los centros que cuenten con profesorado específico de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística deberán realizar una Memoria Final específica de esta actuación que se incorporará también a la Memoria Final del Centro (Orden de 15 de enero de 2007. BOJA n.33, p. 7).

### 3.4 El profesorado de las “aulas especiales”

Cuando los documentos legales que analizamos hablan del profesorado de las “aulas especiales” lo hacen en estos términos: “profesor específico”, “de refuerzo”, “maestro o profesor de apoyo”, “profesor del centro”, “profesor (de una determinada especialidad) en el centro”, “profesor definitivo en el centro”, “profesorado de los propios centros”, “profesor con destino en el centro”, “profesorado de compensatoria”, “profesorado especialista”.

En Andalucía se selecciona para estas aulas a profesorado con carácter específico, de ahí que las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación convoquen concurso de méritos para cubrir los puestos vacantes. Para estos asuntos las “aulas especiales” dependen de las Consejerías de Educación y es allí donde organizan al profesorado de estas aulas. Hay Comunidades donde autorizan a los centros docentes a organizar al profesorado, pero las indicaciones establecidas para su elección suelen ser vagas en cuanto se refiere al proceso y algo más precisas respecto a la cualificación del profesional. Se han establecido niveles en la formación (Asturias), o asignaciones a áreas específicas del centro que son quienes deben ocuparse de estas aulas (Navarra), o asignar profesorado con unas características para los niños que cursan Educación Primaria y otras distintas para los de Educación Secundaria (La Rioja o Murcia), o Comunidades donde lo que cuenta es la experiencia (Cantabria o Madrid), pero la cualificación más mencionada para seleccionar al profesorado es pertenecer al área de lengua.

### 3.5 Organización interna de las “aulas especiales”

Tres aspectos destacan de la organización interna de las “aulas especiales”. Quedan reflejadas en las normativas analizadas: el número de alumnado por aula, el tiempo de permanencia total en estas aulas, y el horario diario para su desarrollo

Los datos de la Tabla 2 reflejan en número de alumnos por aula tal y como exponen las normas de las Comunidades Autónomas (algunas Comunidades no consideran la cuestión). Las cifras mínimas indican el alumnado necesario para constituir un “aula especial”. Si el alumnado necesitado es menor no encontramos indicación de qué se debe hacer. Sí podemos deducir una franja aproximada de alumnado necesario para constituir un “aula especial”: entre 6 y 12. Es decir, un aula reducida que permita una enseñanza individualizada.

Tabla 2

*Ratio de los alumnos por aula*

Comunidad	Número de alumnado admitido
Andalucía	No debe exceder de 12
Aragón	Entre 6 y 12
Canarias	Mínimo de 5 alumnos (en tabla para calcular horas al apoyo idiomático, hasta más de 31)
Castilla y León	Entre 7 y 10
Cataluña	Que no sobrepase 12
Madrid	Entre 5 y 12
Murcia	De 10 a 15

Navarra	En torno a 6
País Valenciano	Mínimo 8

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa consultada (ver Anexo)

El tiempo máximo permitido de estancia de estos escolares en las “aulas especiales” varía de una a otra Comunidad Autónoma (encontramos variaciones que van desde tres meses a dos años de permanencia, como puede verse en la Tabla 3). No aparecen en las normas criterios pedagógicos justificativos de una u otra temporalidad. Se desea que los escolares adquieran las competencias sin agotar el tiempo máximo previsto: en cuanto el alumno “posea un conocimiento del español suficiente para su incorporación a su grupo de ordinario, antes de la evaluación del cuatrimestre” (Resolución 8/2007, de 17 de septiembre. BON n. 125) se incorporará plenamente al centro de referencia sin finalizar el cuatrimestre. En caso excepcional está previsto prorrogar el tiempo máximo de permanencia.

Tabla 3.

*Periodo de permanencia de los alumnos en las “aulas especiales” para extranjeros*

Comunidad	Tiempo máximo de permanencia
Andalucía	Un curso escolar
Aragón	Dos años
Asturias	Dos trimestres
Baleares	Un curso escolar
Castilla y León	Un trimestre
Castilla-La Mancha	Un trimestre
Cataluña	Dos años
Galicia	Un trimestre
Madrid	Un curso escolar
Navarra	Un cuatrimestre
Valencia	De 3 a 6 meses

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa consultada (ver Anexo)

Por último, podemos identificar en las normas cuánto tiempo de una jornada diaria pueden pasar estos escolares en las aulas. Los alumnos que asistan a las “aulas especiales” para extranjeros en Cataluña y Castilla y León ocuparán en ellas la mitad del horario escolar, en el País Vasco, un tercio, en Baleares entre 6 y 16 horas semanales, en Valencia, Navarra, Aragón, Asturias y Andalucía se diferencia entre alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, asignando más tiempo de permanencia en el “aula especial” para este segundo nivel citado<sup>13</sup>. Un caso especial es el de Murcia que indica tres niveles de adscripción según la competencia lingüística: en el Nivel 1 en Educación Primaria se establece la norma de doce horas como máximo de asistencia, en Educación Secundaria como máximo se establecen quince horas y en el Nivel 2 doce horas en Primaria y dieciocho en Secundaria. En fin, en Canarias se calculan las horas de apoyo idiomático en función del número de alumnos y en Castilla-La Mancha deja abierto el horario a “varios días a la semana”.

<sup>13</sup> Andalucía, Educación Primaria diez horas, Educación Secundaria quince horas. Valencia, Educación Primaria tres horas diarias, Educación Secundaria cuatro horas diarias. Navarra, Educación Primaria seis horas diarias en días alternos, Educación Secundaria diecisiete horas semanales. Aragón, Educación Primaria cinco horas semanales, Educación Secundaria ocho horas. Asturias, Nivel 1: diez horas, Nivel 2: entre doce y quince horas.

#### 4. ¿Aulas para la integración, aulas para la exclusión?

La pregunta que nos hacíamos al comienzo era clara: ¿a qué responden las Administraciones autonómicas implantando “aulas especiales” para la atención lingüística al alumnado de nacionalidad extranjera? Lógicamente queríamos saber también a qué se deben las diferencias entre unas y otras respuestas. Aunque la razón que se expresa en las normas analizadas es coincidente, las respuestas son particulares, con peculiaridades, que al contrastarlas descubren un trasfondo de intenciones distinto al expresado en una primera lectura de los textos. El corpus de normas elegido ya da pistas: el hecho en sí de tratar el asunto de manera aislada -aparentemente separado de otras cuestiones compensatorias- indica que hay un “problema social” que merece ser tratado de manera individualizada. Además es un tratamiento nuevo, por eso indica que en los sistemas educativos se está produciendo un asunto al que por primera vez se le presta atención. Pero la novedad unida al tipo de norma que las regula nos lleva a pensar en provisionalidad. También puede significar “experimento” o, coyunturalmente, “fenómeno pasajero” al que hay que responder o salir al paso.

La “aulas especiales” fueron creadas por los maestros sensibles (García, Castilla y Rubio, 2012) que veían las dificultades de trabajar con estos nuevos escolares en el aula normalizada. Para este profesorado ese tipo de enseñanza no tenía cabida en las aulas ordinarias. Con metodologías, habitualmente tradicionales, no se sabía cómo trabajar con un fenómeno nuevo del que no se tenía experiencia y que encajaba muy defectuosamente en las lógicas de la escuela: “niños y niñas que no saben la lengua de la escuela, la lengua del maestro o maestra...” La solución parecía fácil, sacar el “problema” fuera del aula y buscar formas de compensar a quienes venían con un déficit (en este tipo de dispositivos no se presta ninguna atención al conjunto de los escolares, aunque pudieran servir para el propósito de ayudar a aprender la lengua vehicular). Pero pensemos no sólo en la nueva aula, sino en el aula ordinaria. La ausencia de cambios en el aula ordinaria demuestra inmovilismo y voluntad de mantener los valores existentes, es decir, proteger al alumnado autóctono y mantenerle en las mismas tradiciones, nada de adaptación a novedades. Tanto si se enseña al alumno de nacionalidad extranjera dentro del aula ordinaria como fuera de ella, el alumnado autóctono va a estar protegido por la tradición, tanto metodológica como estructural. El aula ordinaria no se alterará. El alumnado de nacionalidad extranjera parece tener un déficit y no le queda otra alternativa que adaptarse<sup>14</sup>. Y esta protección del alumnado nos indica con cierta claridad la poca comodidad del sistema educativo en España para convivir cotidianamente con la diversidad. No se trata de que no exista tal diversidad -existía, existe y existirá, con o sin población extranjera, con o sin población étnicamente diferenciada-, sino de que los engranajes del sistema no quieren y no saben vivir con ella. La escuela organiza la diversidad, pero produciendo diferencias que se traducen en desigualdad... Esto es lo que puede y sabe hacer la escuela.

Sin duda hay Comunidades que por sus circunstancias le han dedicado más atención que otras a estas “aulas especiales”<sup>15</sup>, y ello puede mostrar un espejismo de diferencias y tratamiento diverso, cuando no desigual. Pero a pesar de la falta de consenso entre las Comunidades a la hora de legislar, como comprobamos en los nombres de los dispositivos, en los tiempos de permanencia, en las ratios, etc., las similitudes, tanto estructurales como organizativas y de contenido, abundan -quizás en la práctica no se diferencian tanto-; las

<sup>14</sup> Remitimos a nuestro artículo Fernández, Kressova, y García, (2011) en donde mostramos que una parte del alumnado español comparte con el alumnado extranjero unos mismos problemas relacionados con la diversidad (clase social) y que redundan en la protección de un alumnado determinado.

<sup>15</sup> Ver Artículo de Fernández Echeverría, J.; Kressova, N. y García Castaño, F.J., 2011.

diferencias de matices mostrados no deben confundir ya que los objetivos compensadores son muy coincidentes.

También los aspectos externos están cargados de significados. Delatan la esencia del asunto. Cuando nos detuvimos mirando los nombres de los dispositivos titulamos el aula hipotética con las palabras más empleadas: lingüística-aula-programa-acogida, que sin nexos no dice nada, pero analizada palabra a palabra pudimos leer que la preocupación mayor es la enseñanza del idioma de la escuela. Además, debemos prestar atención a los matices: que aula se refiere a un espacio distinto al aula ordinaria y como consecuencia indica la separación del escolar afectado del grupo de clase ordinario a otro lugar distinto, que programa es una manera de regular débil, inconsistente, por eso arrastra consigo la inestabilidad y la provisionalidad y que la enseñanza del idioma de la escuela es el doble de importante que la acogida, porque vimos que “lingüística” aparecía el doble de veces que “acogida”, por lo que podíamos atribuirle -según la lógica del análisis lingüístico usada de unir significado y significante en el mismo concepto- el doble de importancia de las funciones asociadas a lingüística que a acogida. O dicho de otra manera, que la acogida se dirigía simple y llanamente a enseñar la lengua de la escuela. Además, cuando cruzamos el dato con los requisitos necesarios para que un escolar abandone el “aula especial” y se incorpore íntegramente al aula normalizada, comprobamos que el listón que ha de saltar es el de la lengua. Se evalúa principalmente el dominio del idioma de la escuela, a lo que se le añaden las prisas (lo antes posible). Recordemos que diversos autores consideran claramente insuficiente el periodo máximo de permanencia en las “aulas especiales” (Vila, 2006).

Pero miremos no sólo a lo que se dice, sino también a lo que se omite. A estas “aulas especiales” no suele ir el alumnado de nacionalidad extranjera que conoce el idioma oficial de la escuela<sup>16</sup>, lo que indica que la finalidad de las “aulas especiales” no es trabajar la acogida en las mismas condiciones que la lingüística, sino que es un complemento. Una deducción lógica desprendida de lo argumentado es que lengua y acogida son conceptos fusionados, acoplados entre sí, por lo que conocer la lengua de la escuela sea igual a estar integrado. Si a ello unimos que el perfil más deseado para el profesorado de estas aulas, aunque no siempre logrado, es el de aquel que se adscribe a las áreas lingüísticas, parece fácil deducir que al final la acogida de estos nuevos escolares en estas aulas se circunscribe en exclusiva a una cuestión lingüística.

Pero añadamos a estos argumentos la evidencia de provisionalidad con la que estos dispositivos se ofrecen en el sistema educativo. Vimos anteriormente que el rango de las normas promulgadas al respecto nos indica la solución urgente y la poca estabilidad en el tiempo de los dispositivos, corroborada cuando agregamos al argumento la inestabilidad de las “aulas especiales” en los centros educativos y la adscripción provisional del profesor de dicha Aula. Además, la mayoría de los normas del corpus responden a una norma de mayor rango, la LOE, pero la historia de los dispositivos que estudiamos nos dice que ya existían con antelación a la Ley, luego la finalidad del discurso orgánico es una manera de regular lo existente, de darle contenido legal.

Adoptar una metodología u otra responde, aparentemente, a dar salida rápida y eficaz a la integración del nuevo escolar y hasta puede parecer lógico “sacar” a dicho escolar de su clase de referencia para dedicarle mayor atención. Pero los estudios de Bruner (1983) o

<sup>16</sup> No es cierto que a estas aulas solo acuda alumnado de nacionalidad extranjera sin el dominio de la lengua vehicular. Las investigaciones sobre el terreno han mostrado matices a tal cuestión. Se incluía también “como destinatarios de estas aulas a los alumnos con graves carencias en conocimientos básicos como consecuencia de su escolarización irregular en el país de origen, aunque tuvieran buen dominio del castellano” (Goicoeche, García y Jiménez, 2011: 265).

de Cummins (2002) y las evaluaciones de Vila (2009) demuestran que el idioma se aprende haciendo cosas con él y que su adquisición fragua en los intercambios sociales entre personas -el aula especial reúne peores condiciones que el aula ordinaria, ya que el aula especial se convierte en un conjunto de escolares con idiomas distintos y con el mismo desconocimiento del idioma de la escuela, es decir, sin posibilidades de establecer buena comunicación entre ellos, aunque esta sea incipiente-.

Pero, además, el hecho de “sacar” a los escolares del aula de referencia les marca. Como afirman Alegre y Subirats (2007) evita la inmersión real. El acto de la separación puede aparentar un trato especial a este nuevo escolar y venir avalado por razones de eficacia pedagógica, pero la discriminación consiste en apartar a alguien por ser distinto y se logra al apartar a alguien socialmente del grupo estándar o normalizado. En ello radica la esencia de la marginación (Fernández, Kressova y García 2011). Se podría deducir que la escuela resuelve sus dificultades sacándolas del aula (sacar el “problema” fuera) y de esta manera identifica que quien tiene el problema es el escolar (es quien tiene el déficit) y no la escuela. Pero podríamos pensarlo de otra manera: como resolveríamos esta cuestión si lo miráramos desde la óptica de quien observa que la escuela tiene un problema al no saber la lengua del nuevo escolar, que el profesor o profesora tiene un problema al no entender a un nuevo alumno o alumna.

A pesar de tanta diferencia las conclusiones revisadas hacen pensar que los dispositivos regulados son muy semejantes en las Comunidades Autónomas y que para lo que realmente se normaliza sobre las “aulas especiales” no es tanto, o no es sólo, para el alumnado de nacionalidad extranjera que desconoce la lengua vehicular del aula, sino que se trata de una medida para proteger al alumnado autóctono, una medida para proteger al profesorado de un nuevo “problema”... La pregunta sería ahora ¿protegerles de qué...?, la respuesta parece evidente: de la diversidad<sup>17</sup>.

### Referencias bibliográficas

- Alegre Canosa, M. A. y SubiratsHumet, J. (2007). Los principales dilemas y debates en relación a la acogida y escolarización del alumnado inmigrante. En M. A. Alegre y J. Subirats (Coords.), *Educación en inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (pp. 11-51). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Aparicio Gervas, J. (2009). Educación del alumnado extranjero. En A.M. Vallejo Cimarra (Coord.), *Voces Escondidas II. Estudio sobre la situación socio económica y laboral de la población inmigrante en Castilla y León* (pp. 191-266). Madrid: Delta.
- Arroyo González, M. (2010). *La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las aulas ALISO en la provincia de Segovia*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Valladolid, Segovia.
- Asín Buñuel, J.L. (2008). *Enseñanza de la lengua vehicular EL2. Curso de inmersión lingüística para el alumnado de incorporación tardía en la Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado de <http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57730/EnEL2.pdf/ce6748d7-4037-45b4-b804-e0c06ceffe85>

<sup>17</sup>Resulta paradójica esta conclusión de “protección” de la diversidad cuando en algunas comunidades la aulas tienen misiones vinculadas a la promoción de la identidad. En Madrid se señala en alguna normativa entre los objetivos del aula de enlace el “favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno”. De cualquier manera, existe un consenso muy generalizado que dichas aula son claramente asimilacionistas.

- Bayón García, J. R. (2008). Inmigración Un nuevo reto pedagógico. *Organización y Gestión Educativa (OGE)*, 16(4), 31-33.
- Bedmar Moreno, M. (2002). *Proyecto Integra, educación social de inmigrantes. Fundamentación y guía didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Besalú Costa, X. (2011). ¿Cómo “defenderse” del alumnado extranjero?. En GarcíaCastaño, F.J. y Carrasco Pons, S. (Eds.) *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*(pp. 81-92). Madrid: Ministerio de Educación.
- Boyano Revilla, R.; Estefanía Lera, J.L; García Sánchez, H. y Homedes Gili, M. (2004). *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- Braga Blanco, G. y Hevia Artime, I. (2010). *Una mirada hacia la infancia inmigrante en Asturias*. Oviedo: Consejería de Bienestar Social y Vivienda del Gobierno del Principado de Asturias. Disponible en <http://www.integralocal.es/upload/File/Una%20mirada%20hacia%20la%20infancia%20inmigrante%20en%20Asturias.pdf>
- Broeder, P., Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Nueva York: Norton.
- Búrdalo García, H. (2006). La inmigración como riqueza. *Educación y Futuro Digital*, 15. Recuperado de <http://eyf.cesdonbosco.com/pub/verDocumento.aspx?identificador=479>
- Cabañas Martínez, M.J. (2008). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Cano González, R. (2005). Valoración de las actuaciones de atención educativa al alumnado inmigrante en Castilla y León. *Contextos educativos: Revista de educación*, 8-9, 109-134.
- Carazo Liebana, M.J. (2008). La integración del alumnado inmigrante a través del derecho fundamental a la educación. En VII Congreso de la Asociación de Constitucionalistas Españoles. Recuperado de <http://www.acoes.es/pdf/CARAZOLIEBANA.pdf>
- Carazo Liebana, M.J. (2010). La integración del alumnado inmigrante a través del derecho fundamental a la educación. En J. García Roca y E. Albertí (Eds.), *Treinta años de constitución. Congreso extraordinario de la Asociación de constitucionalistas de España*. Valencia: Tirant lo Blanch
- Cruz Terán, M (2008). El plan de interculturalidad de Cantabria: una oportunidad para atender a la diversidad. En A. Madarro (Coord.), *Experiencias de acogida e integración educativa de alumnado inmigrante iberoamericano* (pp. 69-76). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos y Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Recuperado de <http://www.oei.es/integra.pdf>
- Cummins, J. (2001). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- De Castro Infante, M. (2008). Experiencia de asesoramiento colaborativo para impulsar la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo. En A. Madarro (Coord.), *Experiencias de acogida e integración educativa de alumnado inmigrante iberoamericano* (pp. 69-76). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos y Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Recuperado de <http://www.oei.es/integra.pdf>

- Díez Gutiérrez, J. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 18, 49-77.
- Espelt Hernandez, L. (2009). The reception classroom as a space for language learning: the teacher's perspective. *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*, 18. 1-119. Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/Dosieres/Dosier18.pdf>
- EtxeberriaBalerdi, F.; Karrera, I y Murua H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, 13(4), 79-94. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/155/1609>
- Fernández Echeverría, J.; Kressova, N. y García Castaño, 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. En J. A. Fernández Avilés y M. N. Moreno Vida (Dir.), *Inmigración y crisis económica: retos políticos y de ordenación jurídica* (pp. 335-356). Granada: Comares.
- Fernández Marrero, A. (2009). Análisis y aplicación del Currículo de Español como segunda lengua en la ESO en Canarias a la luz de las premisas europeas en materia educativa. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 22, 107-135.
- García Castaño, F.J. y Olmos Alcaraz, A. (eds.). (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Col.: Estructuras y Procesos. Ciencias Sociales. Madrid: Editorial Trotta S. A.
- García Castaño, F.J.; Castilla Segura, J. y Rubio, M. (2012). Inmigración extranjera y escuela en Andalucía: diferencias que terminan construyendo desigualdades. En J. L. Monereo Pérez, F. J. García Castaño y J. A. Fernández Avilés (eds.), *La inmigración en Andalucía. Instituciones, aspectos jurídicos-sociales y culturales* (pp. 339-380). Granada: Comares.
- García Castaño, F.J.; Fernández Echeverría, J.; Rubio Gómez, M. y Soto Páez, M.L., (2007). Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el “alumnado de nueva incorporación”. En M.A. Alegret y J. Subirats (eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (pp. 309-360). Madrid: CIS.
- García Castaño, F.J.; Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60
- García Fernández, J.A. (2010). Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero. *Segundas Lenguas e Inmigración en Red*, 1(3), 109-128.
- García Fernández, J.A. y Moreno Herrero, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- García Fernández, J.A., Sánchez Delgado, P. Moreno Herrero, I. y GoenecheaPermisán, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352, 473-493.
- García Marcos, F. (2010). *Adquisición de español como segunda lengua. Evaluación empírica y alternativas en lingüística aplicada. Memoria de Máster no publicada*. Universidad de Jaén, Jaén. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011\\_BV\\_12/2011\\_BV\\_12\\_2do\\_semestre/2011\\_BV\\_12\\_09GarciaMarcos.pdf?documentoId=0901e72b8101ef32](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_09GarciaMarcos.pdf?documentoId=0901e72b8101ef32)
- García Marcos, F.; Mateo, M.Y. y Luque Nadal, L. (2010) *Gestión integral del multilingüismo en el*

*Sureste Español, Memoria 2010*. Almería: CEMyRI.

- García Parejo, I., Pérez Milans, M. y Patiño Santos, A. (2008). La educación intercultural en las aulas multiculturales de la comunidad de Madrid: una brecha entre la teoría y la práctica. *Segundas Lenguas e Inmigración en Red*, 1, 60-71. Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/revista/RevistaSL&i1.pdf>
- Gil Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Giro, J. (2006). La experiencia escolar de los adolescentes procedentes de familias inmigrantes. Comunicación presentada a la *XI Conferencia de Sociología de la Educación*. Santander, 22-24 Septiembre. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377135>
- Godoy Merino, M.J. y Suárez Muñoz, A. (2012). El niño inmigrante en la escuela extremeña. *Campo Abierto*, 30(1), 97-108
- Goenechea Permisán, C.; García Fernández, J.A. y Jiménez Gámez, R.A. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (aulas de enlace). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 263-278.
- Grañeras, M.; Vázquez, E.; Parra, A.; Rodríguez, F. Madrigal, A.; Vale, P. y Mata, P. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343, 149-174.
- Guerrero Valdebenito, R. (2010). La actuación de las aulas temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en la provincia de Sevilla. Reflexiones y propuestas a partir de las percepciones de los mediadores interculturales. Comunicación presentada al *V Congreso Andaluz de Sociología: Pluralismo y libertad*. Córdoba, 4-6 Noviembre.
- Guerrero Valdebenito, R. (2013). Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía. Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). *Perfiles Educativos*, XXXV(142), 42-53.
- Haro Rodríguez, R. de (1998). *La educación intercultural como respuesta a la diversidad en una escuela integradora*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Murcia, Murcia.
- Inglés López, M.D. (2006). "Aulas de enlace": a Study of the Implementation of a Pilot Compensatory Education Program for Non-Spanish Speaking Newcomer Students in Madrid, Spain. Tesis doctoral no publicada, University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Inglés López, M.D. (2009). Aulas de enlace: estudio de la implantación de un programa educativo experimental para recién llegados en la Comunidad de Madrid. *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 23, 135-160.
- Jiménez Abad, A. y Naval, C. (2003). La atención a la diversidad desde la escuela en la Comunidad Foral Navarra. *ESE. Estudios sobre Educación*, 5, 104-129.
- Jiménez Gámez, R. (Coord.), Cotrina García, M.; García García, M.; García Romero, I.; Goenechea Permisán, C. y Porras Vallejo, R. (2009). *Estudio de la Atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Jiménez García, J.J. (2009). Diversidad de alumnos inmigrantes en Extremadura, un realidad cercana. *Revista de Estudios Extremeños*, 63(3), 1521-1549.



- Linares Garriga, J.E. (2006) Modelos de organización para adquisición de competencia comunicativa en la atención al alumnado extranjero. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 215, 40-45.
- Linares Garriga, J.E. (2008). Sobre la atención educativa al alumnado extranjero para la adquisición de la competencia lingüístico comunicativa en español, en la región de Murcia. En *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 65-75). Alicante: Universidad de Alicante.
- López Pérez, M.V. (2006). La enseñanza del español L/2 en Navarra: Noticia sobre perfil profesional, las prácticas docentes y las expectativas de los profesores. *Huarte de San Juan. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 8, 97-126.
- López Reillo, P. (2006) *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. Santa Cruz de Tenerife: Cabildo de Tenerife
- Martín Rodríguez, J. (2005). *La atención educativa del alumnado inmigrante: provincia de Granada*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Granada, Granada.
- Martin Rojo, L. (Dir.) (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martín Rojo, L. y Mijares Molina, L. (2008). *Voces en el aula. Etnografía de la escuela multilingüe*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez de Lizarrondo Artola, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: La educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 251-276.
- Moliner García, O.; Sales Ciges, M.A.; Fernández Berruero, R.; Moliner Miravet, L. y Roig Marza, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217. Montes Bernárdez, R. (2002). La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. En R. Montes Bernárdez (Coord.). *II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia* (pp. 15-27). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Morales Orozco, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Los Libros de la Catarata.
- Navarro Barba, J. (2008). El docente de L2 para inmigrantes: las necesidades de la administración educativa. Ponencia presentada en las *II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao, 24-25 abril. Recuperado de [http://www.researchgate.net/publication/237101077\\_Ofertas\\_y\\_programas\\_de\\_formacin\\_del\\_profesorado\\_para\\_la\\_enseanza\\_de\\_segundas\\_lenguas\\_a\\_inmigrantes/file/72e7e51b87145c7ad8.pdf#page=107](http://www.researchgate.net/publication/237101077_Ofertas_y_programas_de_formacin_del_profesorado_para_la_enseanza_de_segundas_lenguas_a_inmigrantes/file/72e7e51b87145c7ad8.pdf#page=107)
- Navarro Sierra, J.L. (2005). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Lleida, Lleida.
- Navarro Sierra, J.L. (2008). Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón. *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*, 17. Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/Dosieres/Dosier17.pdf>
- Navarro Sierra, J.L. y Huguet Canalis, Á. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- Navarro Sierra, J.L. y Huguet Canalis, Á. (2006). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de

- origen inmigrante en educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(2), 69-80.
- Navarro Sierra, J.L. y Huguet Canalís, Á. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.
- Olangua Baquedano, P. (2004). La educación intercultural y multicultural en Navarra. *IDEA. Revista del Consejo Escolar de Navarra*, 21, 11-13. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/01520093000300.pdf>
- Oller, J. y Vila Mendiburu, I. (2008). El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza Primaria. *Segundas Lenguas e Inmigración en Red*, 1(1), 10-24. Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/revista/RevistaSL&i1.pdf>
- Olmos Alcaraz, A. (2008). Estudiar migraciones desde la antropología social: una investigación sobre la construcción social de la alteridad en contextos educativos. *Revista Migraciones*, 23, 151-190.
- Olmos Alcaraz, A. (2010) Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353, 469-493.
- Ortiz Cobo, M. (2005). *Alumnado Extranjero en el Sistema Educativo Andaluz. Racialismo en el Discurso y Práctica Escolar*. Tesis doctoral no publicado, Universidad de Granada, Granada.
- Palaudarías, J.M. y Garreta i Bochaca, J. (2008). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 49-78.
- Peralta Serrano, A. (2000). *La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza secundaria de Terrassa*. Tesis Doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Pérez Esparrell, C. y Rahona Lopez, M. (2006). La integración de los inmigrantes en el sistema educativo español. Comunicación presentada en *l Congreso Internacional sobre Migrations and Social Policies in Europe*, Pamplona, 8-10 Junio. Recuperado de <http://www.unavarra.es/migraciones/papers3/Comunicacion%2011PerezRahona.pdf>
- Pérez, J. M. y Pomares, J. (2002). El ATAL. Camino hacia la interculturalidad. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 8, 27-29.
- Porras Vallejo, R.; García García, M. y Cotrina García, M. J. (2009). Posibilidades y límites del programa de ATAL en el marco de una escuela inclusiva. El caso de la provincia de Cádiz. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 11-28.
- Quicios García, M<sup>a</sup> P. y Miranda Vizuete, I. (2005). La educación inicial de los hijos de los inmigrantes en las "aulas de enlace", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2), 25. Disponible en <http://redie.uabc.mx/contenido/vol7no2/contenido-quicios.pdf>
- Quintana, A. (2003). Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía. *Aula de Innovación Educativa*, 126, 53-5.
- Rincón Verdera, J.C. y Vallespi Soler, J. (2010). El Tratamiento de la interculturalidad en los centros de primaria de Baleares, según las programaciones generales anuales: El Plan de Acogida Lingüística y Cultural. *Revista de Educación*, 353, 415-441.

- Rodríguez de La Cruz, R. (2002). La educación intercultural en Extremadura: Medidas y planes de intervención. En *Congreso Interculturalidad y Educación* (pp. 25-40). Mérida.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(4), 1-29. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Rojas Tejada, A. J.; Cruz del Pino, R. M.; Sayans Jiménez, M<sup>a</sup>. C. y Moshe Tatar, P (2011). El profesorado del Programa ATAL ¿innovador o tradicional?. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 517-522). Granada: Instituto de Migraciones. Recuperado de <http://migraciones.ugr.es/congreso2011/>
- Rojo Robas, V.; Madariaga Orbea, J. y Huguet Canalis, A. (2010). Actitudes lingüísticas hacia el euskera y castellano de los estudiantes autóctonos e inmigrantes de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, 22(1), 85-97.
- Rzewolska, A. (2007). *La escolarización del alumnado inmigrante en Granada capital: el desarrollo del léxico básico en el inicio de la adquisición del español como L2*. Diploma de Estudios Avanzados no publicado, Universidad de Granada, Granada. Recuperado de <http://segundaslenguaseinmigracion.com/adquisicionaprend/Laescolarizacionagnieska.pdf>
- Sánchez Delgado, P. y García Medina, R. (2011). Organización de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid. *Cultura y Educación*, 23(1), 129-139.
- Sánchez-Medina, J. A.; Macías-Gómez-Stern, B. y Martínez-Lozano, V.(2014). The value positions of school staff and parents in immigrant families and their implications for children's transitions between home and school in multicultural schools in Andalusia. (En prensa).
- Septien Ortiz, J. M. (2006). *Una escuela sin fronteras. La enseñanza del alumnado inmigrante en Álava*. Vitoria: Ararteko. Recuperado de [http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1\\_191\\_3.pdf](http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_191_3.pdf)
- Serra Capallera, J. M. (2006). El Plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), 159-172.
- Siques Jofré, C. (2008). *Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya: descripció i avaluació dels resultats*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Girona, Girona.
- Teasley, C. (2007). Perspectivas postcoloniales sobre la acogida del alumnado inmigrante en Galiza (España). *EMIGRA Working Papers*, 92. Recuperado de <http://www.emigra.org.es>
- Teasley, C. (2008). Perspectivas postcoloniales sobre la acogida del alumnado inmigrante en Galiza, España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16(19). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/44/170>
- TerrénLalana, E. (2008). La integración educativa de los hijos de familias inmigradas. *VI Informe FOESSA. Documentos de trabajo* (pp. 153-211). Madrid: Fundación FOESSA.
- Torrecilla Sánchez, M. M.; Molina García, V. y Ayala Flores, C. (2006). El modelo de educación intercultural y cohesión social en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Ponencia presentada en el *V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La Educación: Retos del siglo XXI*, Granada. Recuperado de [http://congreso.codoli.org/area\\_1/Torrecilla-Sanchez.pdf](http://congreso.codoli.org/area_1/Torrecilla-Sanchez.pdf)
- Trujillo Sáez, D. (2004). La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. *Glosas Didácticas*, 11. Recuperado de [www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf](http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf)

Turiel Pintado, A.M. y Santomé Núñez, J. (2004). *Orientaciones para la acogida lingüística de alumnado inmigrante*. Principado de Asturias: Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado de [http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/archivos/PUBLICACIONES/orientaciones\\_acogida.pdf](http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/archivos/PUBLICACIONES/orientaciones_acogida.pdf)

Vicente Torrado, T. (2006). La población inmigrante en los centros educativos vascos: valoración de una situación. En *Migrations and Social Policies in Europe*. Recuperado de <http://www.unavarra.es/migraciones/papers3/com14TriniPamplona.DOC>

Vidaña Fernández, L. (2006). El creixement de l'alumnat estranger a les Illes Balears al llarg del curs 2005-2006: una aproximació als resultats acadèmics i a la seva integració escolar. En M.X. March y Cerdà (dir.), *Anuari de l'educació de les Illes Balears* (pp. 196-237). Pollença: Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Vila Mendiburu, I. (2000). El desafío intercultural. Españoles ante la inmigración. En Colectivo Ióe (C. Pereda, W. Actis y M. A. de Prada) (eds.), *La inmigración extranjera en España* (pp. 145-167). Barcelona: Fundación La Caixa.

Vila Mendiburu, I.; Canal, I.; Pere Mayans, P.; Perera, S.; Serra, J.M. y Siqués, C. (2009). Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 307-327.

### Anexo. Normas analizadas.

#### Andalucía

- Orden de 15 de Enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrantes y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. (BOJA, 14 de Febrero de 2007)

#### Aragón

- Resolución de 29 de mayo de 2007 de la Dirección General de Política Educativa por la que se aprueba, con carácter experimental, el Programa de atención a la diversidad "Aulas de español para alumnos inmigrantes" en los centros de Educación Infantil y Primaria y en los Institutos de Educación Secundaria que escolarizan alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma.
- Resolución de 25 de mayo de 2006, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se regula, con carácter experimental, el programa de Atención a la Diversidad "Aulas de español para alumnos inmigrantes" en los institutos de educación secundaria que escolarizan alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma.

#### Asturias

- Circular de la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación sobre las aulas de acogida y acceso al currículo en educación primaria para alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español (Curso 2006 - 2007) (30/08/2006)
- Circular de 19 de junio de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones para la implantación en el curso 2007-2008 de las enseñanzas definidas en el Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias. (19/06/2007)
- Circular de la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación sobre las aulas de acogida y acceso al currículo en educación secundaria obligatoria para alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español (Curso 2006 - 2007). (30/08/2006 bis)
- Circular de la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación sobre las aulas de acogida y acceso al currículo en centros concertados para alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español (Curso 2006 - 2007). (30/08/2006 bis2)

#### Baleares

- Orden del Consejero de Educación y Cultura del día 14 de junio de 2002, por la que se regula la elaboración y ejecución del Programa de acogida lingüística y cultural dirigido a alumnado de

incorporación tardía al sistema educativo de las Islas Baleares que cursa estudios en los Institutos de Educación Secundaria.

- Orientacions per a l'elaboració del pla d'acolliment lingüístic i cultural a l'educació primària. Atenció a l'alumnat d'incorporació tardana.

#### Canarias

- Orden de 7 de junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias. (Boletín Oficial de Canarias, nº 124, 21 de junio de 2007)
- Resolución de 11 de junio de 2007, por la que se establecen los requisitos para la solicitud y el procedimiento de autorización de las medidas de atención a la diversidad reguladas en la Orden de 7 de junio de 2007, en los centros escolares que imparten enseñanza básica. (BOC, nº125, 22/06/2007)

#### Cantabria

- Circular de la Dirección General de Ordenación e Innovación educativa por la que se dictan instrucciones referidas al funcionamiento de las Aulas de dinamización intercultural para el curso 2011-12

#### Castilla-La Mancha

- Orden de 9-7-2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regulan con carácter experimental la estructura, funcionamiento y modelo de intervención de los Equipos de Apoyo Lingüístico al alumnado inmigrante o refugiado en la Comunidad de Castilla-La Mancha. (D.O.C.M., nº 88, 19 de julio de 2002)

#### Castilla y León

- Resolución de 10 de febrero de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se acuerda la publicación del Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías. (BOCyL, nº49, 11/03/2005)
- Resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. (BOCyL, nº100, 27/05/2010)
- Instrucción 17/2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa sobre la organización del Programa de Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO). (22/09/2005)

#### Cataluña

- Plan para la Lengua y la cohesión Social. Educación y convivencia intercultural. Anexo I. Aulas de Acogida. Junio de 2007.

#### Euskadi

- Instrucciones del Viceconsejero de Educación a los centros públicos de Educación Primaria y Secundaria sobre los Proyectos de Refuerzo Lingüístico para la atención al alumnado inmigrante de reciente incorporación. (Curso 2007/2008)
- Instrucciones del Viceconsejero de Educación, encaminadas a regular la escolarización de alumnado inmigrante, fuera del plazo ordinario. Curso 2005-2006
- -Instrucciones del Viceconsejero de Educación a los centros públicos de Educación Primaria y Secundaria sobre los Proyectos de Refuerzo Lingüístico para la atención al alumnado inmigrante de reciente incorporación.

#### Galicia

- Orden de 20 de Febrero de 2004 por la que se establecen las medidas de atención específica al alumnado procedente del extranjero. (Diario Oficial de Galicia, nº 40, de 26 de Febrero de 2004).
- Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (DOG 21-12-2011).

#### Madrid

- Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan las Aulas de Enlace del Programa "Escuelas de Bienvenida" para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2007-2008.

- Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan la escolarización y las aulas de enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros. (28/07/2008)
- Circular de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Apoyo Itinerante a alumnado inmigrante (SAI) durante el curso escolar 2008-2009. (24/07/2008)

#### Murcia

- Orden de 16 de diciembre de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen y regulan las aulas de acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia. (Boletín nº 301, 31 de Diciembre de 2005)

#### Navarra

- Resolución 8/2007, de 17 de Septiembre, de la Directora General de Ordenación, Calidad e innovación, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento del Programa de Inmersión Lingüística para la enseñanza del español al alumnado extranjero en los Institutos y Centros de Educación Secundaria.
- Resolución 300/2008, de 27 de junio, de la Directora General de Ordenación, Calidad e Innovación, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento del Programa de Inmersión Lingüística para la enseñanza de la lengua vehicular al alumnado de origen extranjero escolarizado en los Institutos y Centros de Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra (BON, nº 103, 22/08/2008)

#### País Valenciano

- Resolución de 20 de Abril de 2007, de la Dirección General de Enseñanza, por la que se establecen los criterios y el procedimiento para la autorización del funcionamiento durante el curso académico 2007-2008, del Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria. (Diario Oficial nº 5506, 7-5-2007).
- Resolución de 2 de abril de 2012, de la Dirección general de Ordenación y Centros Docentes, por la que se convoca la solicitud de los programas de compensación educativa y los programas PROA y PASE para el curso 2012-2013 (DOCV 13-04-2012).

## REFLEXIONES FINALES





**L**as reflexiones que presentamos a continuación no son la suma de las conclusiones publicadas en las investigaciones adjuntas, sino que recogemos solo algunos aspectos. Creo que al recordarlas de nuevo, unas junto a otras, adquieren una dimensión holística nueva, porque en ella tejemos una red de significados que al entrelazarse (como los hilos en un telar) sugieren a su vez nuevos significados, un paño nuevo y algo, o muy distinto, aún siendo las mismas mimbres. Pero estrictamente hablando, lo que ahora presentamos no son conclusiones, sino reflexiones de conjunto para el lector o lectora que ha manejado la selección de textos. Las conclusiones deben encontrarse precisamente en cada uno de esos textos.

Y como ya en la Presentación de esta tesis respondí a la pregunta ‘¿por qué yo sólo voy a ser crítico y no útil o por qué la crítica no es útil?, en estas reflexiones finales no se abundará en ello, pero advertimos de que todas han pasado por ese líquido que las impregna. Por eso mismo, algunas conclusiones apuntan para qué o cuándo pueden ser útiles. Nos gustaría contribuir, ayudar, a crear un nuevo instrumento.

No desperdiciemos el tiempo, vamos derechos del principio al final, de las preguntas a las respuestas para ver si ha merecido la pena el trabajo. ¿Qué he aprendido con mis

estudios sobre la normativa y la construcción de la diferencia en el sistema educativo? La respuesta personal no debo manifestarla, pero está en este escrito diluida en el todo.

## **DESAJUSTES ENTRE LA ACCIÓN INSTITUCIONAL Y LA EVIDENCIA CIENTÍFICA**

Mi osadía en la Presentación consistió en transmitir mis propios criterios educativos, que están en el sustrato de esta tesis. Me refería entonces a la defensa que mantengo en contra de la inclusión de la enseñanza al inmigrante en el ámbito de la ‘educación compensatoria’. No fue una idea mía previa a la realización de las investigaciones. Es durante el proceso cuando detecto el desacierto de la Administración al administrar la desigualdad –sea cual sea– en un apartado creado *ex profeso* para “compensar”: Educación Compensatoria. Así, de esta manera, en la educación (no se le da otro nombre a la educación que no es compensatoria. Nos referimos a la educación normal que se imparte en los colegios) pasa desapercibida la desigualdad, o se oculta. Es como si no existiese. Para eso está la “compensatoria”<sup>14</sup>. Al igual que la educación debe de contemplar la enseñanza individualizada y más aún cuando las diferencias –las desigualdades– son tan grandes entre unos y otros (no es aconsejable meterlos en el cajón de los “problemáticos<sup>15</sup>”), pues se debía haber tomado como un caso individualizado, reunía una serie de condiciones propicias para buscar mayor eficacia y justicia, pues era nuevo para el sistema educativo español. Y se debía tratar dándole la continuidad necesaria y tal vez creando las condiciones para que se propiciase la

---

<sup>14</sup> La Educación Compensatoria no está en la línea de compensar en el derecho hacia la igualdad, sino remediar determinados déficit, en el caso que nos ocupa, claramente, el idioma en su mínima expresión. Y entonces se admite que no poseer el idioma de la escuela es tener un déficit...

<sup>15</sup> Por utilizar una palabra no ofensiva, pero que en la mente de muchos significa otra cosa en la que vamos a entrar aquí.

comunicación mediante metodologías que facilitasen los intereses del niño, es decir, realmente significativas, y se hiciesen cosas que interesasen al niño, como nos decían los estudiosos expertos.

Me refería también al desacierto en los criterios para elegir al profesorado cuando se abandona el impulso primigenio que originó las ATAL por criterios más burocráticos. Que se han de elegir a los mejores, tal vez recompensándolos.

Me refería a no hacer caso a entendidos cuando aconsejan que el idioma se aprende practicándolo y en situaciones y temáticas que realmente interesen al niño.

Me refería a que no es solo lenguaje y que buena parte de la problemática que pretende solucionar la normativa que nos ocupa es compartida por el alumnado autóctono, porque es la misma: la pobreza y sus derivados (situaciones familiares, territorios compartidos, trabajos precarios...). Conclusiones que han contribuido a preguntarnos: ¿Y esa práctica escolar no puede ser otra?

Entonces ¿qué hacemos cuando dichas prácticas escolares no funcionan correctamente para alcanzar las finalidades para la que fueron creadas? Es decir, el problema por el que nos preocupamos y sobre el que se actúa. Continúan sin funcionar a pesar de la dedicación empleada. El sistema educativo buscó las soluciones en la tradición, en lo que hemos venido haciendo, por eso recondujo los inicios espontáneos y los adaptó a lo establecido en todos los sentidos. De nuestras conclusiones nos queda en el aire saber si la innovación es terreno de privilegiados a los que hay que apartar de los asuntos porque interviene a renglón seguido intereses, ocupando y desplazando la continuidad de la innovación: los tecnicismos que aplican fórmulas protocolarias rancias, los

protagonismo, el arribismo, la búsqueda de prebendas como la comodidad (evitar desplazamientos lejanos del lugar de residencia para impartir clase).

Las propuestas de aplicación extensibles a todo el alumnado extranjero podían haber encontrado otras soluciones –como sucedió en los inicios de las ATAL–. Se podía haber optado por tomar caminos como la particularidad de cada caso, de manera que condujesen la situación por derroteros individuales y abiertos a la creación del maestro capaz de crear (potenciar a este tipo de maestro).

Iniciamos esta tesis presentando un texto de Bruner al que le dimos el papel *protagonista*, en el sentido clásico del término: de primero en hablar y cuya voz permanece en el diálogo (*di*: a través de; *agón*: disputa). Por eso es ahora, al organizar las conclusiones, cuando notamos su presencia y que ha estado ahí en todo momento. ¿Era este nuestro objeto de estudio? – No, pero son nuestros objetos de estudio los que hacen bueno el texto de Bruner. Las normas para regular la acogida y las normas para regular la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela establecen medidas que intentan eliminar diferencias entre el alumnado, es decir, igualarle, y se hace interviniendo solo en una parte: el alumnado extranjero, usando la lengua y la acogida como instrumentos para eliminar las diferencias. Tanto una como otra cumplirán la función de integrar al diferente lo más rápidamente posible, de asimilarlo, de asemejarlo a la cultura imperante en la escuela. Sin embargo, algo no cumple con su función por insuficiencia, porque la igualdad se puede encontrar en los espacios compartidos en el recinto educativo o en el tiempo ocupado en el colegio, pero no es suficiente.

## **TRAS LAS PALABRAS: EL ANÁLISIS LINGÜÍSTICO Y COMPARATIVO DE LAS NORMAS AUTONÓMICAS**

A renglón seguido, nos encontramos con otro discurso agónico nacido de la unión de dos términos: extranjero e inmigrante de cuya fusión renace el ‘otro’, sobre el que hay que actuar para que se asemeje a ‘nosotros’. En este asunto todas las Comunidades están de acuerdo, puesto que cada una crea su propio dispositivo y con denominación propia. En la creación parece que ha existido un acuerdo entre las Comunidades, mientras que en el nombre, no. Es como si hubiese acuerdo para actuar sobre el mismo asunto, pero cada una a su manera, es decir, particularizando y adaptando la actuación a las circunstancias propias de cada territorio. Éstas y otras cuestiones se nos han ido desvelando en el análisis pormenorizado de nuestras investigaciones.

Cuando íbamos analizando los aspectos externos: las denominaciones y los procedimientos legislativos empleados (número de normas, formato en el que son emitidas...) había coincidencias significativas entre las distintas Comunidades que nos hizo pensar en que el carácter distintivo que cada una de ellas había impreso a la manera de conducir el asunto no lo era tanto –y menos en cambios educativos profundos que afectasen a las metodologías, bien porque las circunstancias son similares entre Comunidades, bien porque las maneras de responder y proceder son idénticas–. ¿Se podía haber producido una respuesta orientada en otro sentido en alguna Comunidad? La respuesta la desconocemos, porque no se produjo y por tanto esa vía quedó muerta.

Pero el problema es que la respuesta se da al número, al volumen de alumnos extranjeros, no al asunto. Es el número el que provoca una respuesta y es el número quien preocupa, quien manda. El dato lo detectamos cuando contrastamos la gráfica de normas emitidas por años y la de número de alumnos extranjeros matriculados cada año

en el sistema educativo (estatal y autonómico) y comprobamos que la franja temporal de ambas coincidía.

La variedad del formato de las normas, en principio, podía llevarnos a opinar que respondían a las necesidades de cada Comunidad para adaptarlas a sus circunstancias, pero analizados los formatos uno a uno comprobamos que las normas emitidas pertenecen en el rango legislativo a normas poco estables en el tiempo. Se legisla para un asunto provisional y a corto plazo, como indica también el gran número de normas que regulan correcciones, remedios continuos que serían innecesarios si las ideas estuviesen claras y reflejadas en normas sólidas, menos provisionales.

Por otra parte, nos interesamos en descubrir por qué a un mismo asunto se le denomina de manera distinta en cada comunidad autónoma: qué había detrás de las palabras<sup>16</sup>, si las denominaciones de los dispositivos creados realmente corresponden o guardan relación con lo que denominan<sup>17</sup> (relación entre el nombre y el objeto mencionado, en este caso las prácticas). Para ello elegimos los títulos de los dispositivos creados por las distintas comunidades autónomas para alumnado de nacionalidad extranjera. Elegimos los títulos porque en ellos se procura expresar el contenido más importante de lo que denominan, como indicativo resumen de lo que tratan. Cada Comunidad denomina de manera distinta a los dispositivos ¿por qué, si están regulando lo mismo? Pues porque no existe consenso entre ellas, porque es la manera de distinguirse. No obstante, insatisfechos, derivamos el análisis al campo estrictamente lingüístico y sometimos los títulos al análisis de sus palabras. El resultado mostró las claves esenciales que hay tras la

---

<sup>16</sup> Ejercicio, en principio, intrascendente, puesto que miramos en un lugar distinto al de la ejecución.

<sup>17</sup> Un ejercicio que, en principio, aparenta intrascendencia y falta de sustancia en el mismo planteamiento, pero visto el resultado, responde a la esencia misma del lenguaje, el lenguaje proyecta la mismidad, las palabras como espejo.

normativa: Se trata de regular la enseñanza de la lengua en un espacio nuevo mediante programas (lingüística, aula y programa son las palabras más empleadas en los títulos). Por tanto, es la preocupación por la enseñanza del idioma de la escuela la que origina toda esta normativa, se preocupan por marcar la separación del aula ordinaria y se marca el carácter provisional en el formato elegido: programas, como manera de regular lo poco consistente, lo inestable a largo plazo. Las tres palabras son claves porque representan y encierran en sí mismas series de discursos relacionados entre sí que dan a conocer el verdadero sentido de la temática.

### **¿SEGREGAR PARA INTEGRAR? LA ESCUELA ANTE LA DIVERSIDAD**

Pero hemos presentado en los textos otra cuestión a considerar. Hay una gran problemática en torno a la que giran cuestiones importantes: concentración, dentro o fuera de la clase. La norma la resuelve sujetándola al contexto escolar. Nuestras apreciaciones son otras. Pero comencemos por recordar las estrategias para la atención lingüística del alumnado extranjero en lo relativo al asunto de dónde realizar la actividad:

- El niño sólo asiste al aula especial hasta que adquiere un determinado nivel en el idioma de la escuela.
- El niño se incorpora a su aula de referencia y durante unas horas abandona este aula para asistir al aula especial.
- El niño permanece siempre en su aula de referencia y allí reciben clases de refuerzo lingüístico (Alegre y Subirats, 2007).

Un modelo segrega más que otro –ya analizado–. Pero si se trata de enseñar la lengua vehicular del proceso enseñanza-aprendizaje habría que recoger el consejo experto: potenciar y plantear situaciones de comunicación y plantear cosas interesantes –también

se puede precisar: plantear situaciones de comunicación interesantes— Sabiendo que detrás de este planteamiento hay toda una metodología didáctica distinta a la empleada normalmente en las aulas. Y ello enlaza esta cuestión con quienes defienden que la integración es cosa de dos: del extranjero y del autóctono (no sólo de una parte), y, además, sostienen que ambos comparten el mismo problema<sup>18</sup> (nos remitimos a la pregunta lanzada al final de este escrito).

Expusimos en nuestro primer texto que la compensación se traduce, en la práctica, en la creación de las “aulas de acogida” que van desde unas estrategias abiertamente segregadoras, donde la población escolar extranjera es “apartada” hasta que domina la lengua vehicular de la escuela, hasta unos modelos menos segregadores en apariencia en los que estos escolares comparten algunas horas de la jornada escolar con el conjunto de los compañeros y otras horas con aquéllos que representan la “diversidad”. También hemos dicho que deberíamos comenzar por analizar en qué medida nuestra escuela actual responde a una institución que admite, alberga, acepta, incluye, reconoce, agradece, promociona, promueve, impulsa, alienta y anima la diversidad cultural. Una escuela fundada y mantenida sobre el monoculturalismo y con claras estrategias homogeneizadoras que sigue pensando que a los desiguales debe tratarlos igual para hacerles iguales —confundiendo el derecho de la igualdad y el logro de la equidad con los mecanismo para su consecución—, es el tipo de escuela que debemos cuestionar, y no simplemente plantearnos cómo acoger mejor a un “recién llegado”.

\*\*\*\*\*

---

<sup>18</sup> Remitimos a Fernández Enguita et al. (2010). Repasan las causas del fracaso y abandono escolar en España.



A modo de resumen podemos decir que los resultados de nuestras investigaciones, sobre la construcción de la diferencia en la normativa expedida, coinciden con quienes anuncian que se trata de la respuesta de la Administración a una necesidad; con quienes descubren en sus estudios que en el fondo lo que hay es una misma problemática compartida por alumnado de nacionalidad extranjera y un sector del alumnado autóctono, por ejemplo, la pobreza (¿vacío legal? O ¿desamparo?); con quienes corroboran que la principal función de las normas emitidas es la enseñanza de la lengua de la escuela al extranjero que la desconoce, pero en un nivel de comunicación mínimo y ahí termina su función; que se trata de dispositivos poco estables; que son producto del número de extranjeros llegados. Por otro lado, bastantes de las líneas abiertas conducen a concluir que la normativa contribuye a crear la diferencia cuando está creando aulas “especiales” para niños que se convierten en “especiales” al entrar en la escuela. La compensación como palabra está bien, pero en educación lleva años funcionando y regulada para colectivos que nada tienen que ver con el sujeto que es identificado como “inmigrante extranjero”. El encauzarla como educación compensatoria supone adaptarla a un sistema ya establecido para otras funciones y conlleva la dificultad (casi imposibilidad) en el cambio de rumbo educativo hacia otra manera de concebir la cultura, la posibilidad de tener vida propia, de discurrir como asunto nuevo en educación con desarrollo autónomo. Y de ahí que la metodología necesaria: “que el alumnado extranjero encuentre sentido a lo que allí se propone y se hace”, o la buena educación como mejor solución a la llamada educación intercultural de Besalú (2007), o el incompetente nivel de idioma adquirido en las aulas especiales por insuficiente tiempo necesario para “recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos” de Cummins, han quedado sin desarrollo y subsumidos en las metodologías tradicionales integradoras, y que bien desarrollados contribuirían a

combatir el fracaso escolar y nos obligan a leer de nuevo la cita inicial de este escrito de J. Bruner.

## **PROPÓSITOS**

Nuestros proyectos nunca antepusieron el concepto antropológico de utilidad<sup>19</sup>, del que ya hablamos, como finalidad u objetivo. No obstante, de nuestros estudios nos quedan en el aire cuestiones como: ¿por qué se optó por hacer políticas compensatorias en vez de políticas de calidad de la educación? (entendiendo por calidad las teorías que apuntan Besalú “La buena educación” o Ignasi Vila cuando se refiere a que la manera de enseñar el idioma a los niños extranjeros es haciendo cosas con él, es decir, en situaciones de comunicación y cosas interesantes –entendiendo por interesante que interesen al niño de verdad–). O, ¿por qué en la selección de los profesionales de la enseñanza que son encargados de llevar a cabo la labor no se actuó implantando criterios de índole afín a las necesidades que se estiman de calidad?

## **¿ES TENDENCIOSA LA NORMATIVA? O LA LEY AL SERVICIO DE...**

No puede manifestarse en otro sentido. Cumple esa función de servicio a.... Por esta razón, cuando le damos la vuelta o cuando nos detenemos a observar lo que predica, conocemos la identidad del legislador.

Las estrategias lingüísticas y la clara intencionalidad del sistema por homogeneizar y separar a “los diferentes”, hasta que se conviertan en lo más parecido “al todo”, son la manifestación de una tendencia hacia el monoculturalismo. A su vez, el parecido entre ellas, no responde al análisis en profundidad de una necesidad. Los discursos de la

---

<sup>19</sup> Usado sobre todo en la Antropología aplicada (Foster)

normativa efectivamente hablan de la importancia de la comunicación en el aprendizaje, pero luego sólo regulan el aprendizaje inicial y además contradiciendo el discurso de expertos. Consecuentemente la necesidad se diluye entre palabras como las dictadas en la ‘ORDEN<sup>20</sup> de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística: “... el conocimiento mínimo imprescindible para el seguimiento y la participación del alumnado en el aula ordinaria con garantía de progreso”. Que ninguna comunidad opte por cambiar en profundidad su discurso normativo hacia las necesidades reales, también apoya nuestro argumento cuando decimos que las normas estudiadas están contagiadas entre sí, contaminadas de unas comunidades a otras. Consecuentemente deducimos que no son normativas para atender a un fenómeno social, sino que se deben a una práctica de inevitabilidad de las políticas: ... atender como mi vecino. Como si actuar de esta manera diluyese la responsabilidad y las dudas políticas en el socorrido dicho: hemos cogido el camino correcto, como los demás. Antes de nada conviene recordar que la educación es obligatoria para todos los niños en el Estado español. Con esto estamos diciendo que la educación es un asunto político. Que las políticas educativas son el reflejo de cómo se entienden los conceptos que circundan el entorno de diversidad cultural. Que las políticas educativas reflejan la implantación de los giros pedagógicos en el sistema escolar que indican hacia dónde va la educación. Que en las políticas educativas se refleja el modelo de sociedad hacia el que se aspira, y con ello el modelo de convivencia previsto.

---

<sup>20</sup> Esta Orden emitida por el Gobierno de la Junta de Andalucía, ejemplifica expresiones similares publicadas en normas de otros Gobiernos autónomos.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre Canosa, M. Á. (2011). Políticas de “acogida escolar” en Catalunya. una aproximación crítica. In F. J. García Castaño & S. Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 535–547). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Alegre Canosa, M. A. y Subirats Humet, J. (2007). Los principales dilemas y debates en relación a la acogida y escolarización del alumnado inmigrante. En M. A. Alegre y J. Subirats (Coords.), *Educación en inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (pp. 11-51). Centro de Investigaciones Sociológicas: Madrid.
- Anta, J.L. (2007). *Segmenta antropológica. Un debate crítico con la antropología social española*. Granada: Universidad de Granada.
- Besalú Xavier; Vila, Ignasi. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Los libros de la Catarata: Madrid.
- Bruner, J. (1999). *Educación puerta de la cultura*. Visor: Madrid.
- Dawkins, R. (1993). *El gen egoísta: las bases biológicas de nuestra conducta*. Salvat Editores, SA. Barcelona.
- Díaz de Rada Brun, A. (2005). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid.
- Díaz de Rada Brun, A. (2008). ¿Qué obstáculos se encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? En: Jociles Rubio, M. I. y Franzé Mudanó, A. *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. p. 24-48, Madrid: Trotta.
- Díaz de Rada Brun, A. (2008). Valer y valor. En: Jociles Rubio, M. I. y Franzé Mudanó, A. *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. p. 345-379, Madrid: Trotta.
- Fernández Echeverría, J., & García Castaño, F. J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas de escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 468–495.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales, 29. Fundación la Caixa: Barcelona.
- Foster, G. (1974). *Antropología aplicada*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- García Castaño, F. J. (2014). La cultura como organización de la diversidad. EN M. Cátedra Tomas & M. J. Devillard (Eds.), *Saberes culturales. Homenaje a José Luís García García* (pp. 107–143). Barcelona: Bellaterra. Retrieved from

<http://ldei.ugr.es/javiergarcia/wp-content/uploads/2014/07/GarciaCastano2014.pdf>

- García Castaño, F. J., & Barragán Ruiz-Matas, C. (2000). Sociedad multicultural e interculturalismo versus inmigración extranjera: aportaciones teóricas para el debate. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, (121), 209–232. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10481/34465>
- García Castaño, F. J., & Granados Martínez, A. (1998). Racialismo en el currículum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el currículum oficial de la comunidad autónoma andaluza y en los libros de texto de la educación primaria. In X. Besalú Costa, G. Campani, & J. M. Palaudarias Martí (Eds.), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular* (pp. 181–209). Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.
- García Castaño, F. J., & Granados Martínez, A. (2000). ¿Qué hay de intercultural en las acciones interculturales?. El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros. *Curriculum*, (14), 9–27. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10481/34463>
- García Castaño, F. J., & Granados Martínez, A. (2002). Una mirada socio-antropológica. *Cuadernos de Pedagogía*, (315), 20–23.
- García Castaño, F. J., & Kressova, N. (Eds.). (2013). *Diversidad cultural y migraciones*. Granada: Comares.
- García Castaño, F. J., & Muriel López, C. (Eds.). (2002). La inmigración en España: contextos y alternativas (Volumen II). Ponencias. Actas del III Congreso sobre la inmigración en España (p. 668). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10481/34474>
- García Castaño, F. J., & Olmos Alcaraz, A. (Eds.). (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta.
- García Castaño, F. J., & Pulido Moyano, R. Á. (1993). Multicultural Education: some Reflections on the Spanish Case. *European Journal of Intercultural Studies*, 4(2), 67–80. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10481/34437>
- 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. En 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.

- García Castaño, F. J., Fernández Echeverría, J., Rubio Gómez, M., & Soto Páez, M. L. (2007). Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el “alumnado de nueva incorporación.” In M. Á. Alegre Canosa & J. Subirat Llao (Eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (pp. 309–360). Granada: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A., Olmos Alcaraz, A., & Martínez Chicón, R. (2014). Cuando no hablamos de integración: análisis de la imagen del alumnado “inmigrante.” *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 20(2), 1081–1101.
- García Castaño, F. J., López Fernández, R., & Thamm, M. (2014). Akteure und geografische Räume in der ethnologischen Migrationsforschung in Spanien. *Jahrbuch für Europäische Ethnologie*, (9), 136–165.
- García Castaño, F. J., Olmos Alcaraz, A., & Ouafaa, B. O. (2015). Inmigración, crisis y escuela. *Migraciones*, (37), 239–263. doi:mig.i37.y2015.011
- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., & Bouachra, O. (2015). Immigrant Students at School in Spain: Constructing a Subject of Study. *Two Homelands*, (41), 35–46. Retrieved from <http://ldei.ugr.es/javiergarcia/wp-content/uploads/2015/02/GarciaCastaño2015a.pdf>
- González Alcantud, J.A. (2008). *Sísifo y la ciencia social. Variaciones críticas de la antropología*. Barcelona: Anthropos.
- Laguna Peña, J. M. (2001) la política educativa del Gobierno de Navarra respecto a la atención educativa de los hijos de inmigrantes. En Congreso: "En clave de calidad: hacia el éxito escolar" 2001. P. 85-90 Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones: Madrid.
- Lledó Ñiño, E. (2005). *Elogio de la infelicidad*. Cuatro ediciones: Valladolid.
- López López, J. (2015). *La cultura sacralizada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.
- Pereda, C., Actis, W. y de Prada. M. (2008). *Inmigrantes, nuevos ciudadanos. ¿Hacia una España plural e intercultural?* Fundación Caja de Ahorros Confederada: Madrid
- Sabater, Fernando. (2013). *Figuraciones mías*. Editorial Ariel: Barcelona.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.



Velasco, Honorio M. (1993). *Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*.  
Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.