

## Transitando por los bordes de la integración. Una aproximación etnográfica a políticas educativas y experiencias escolares de alumnado que desconoce la lengua vehicular de la escuela en Andalucía (España)

Walking around the edges of integration: an ethnographic approach to educational policies and school experiences of students who do not know the language of the school in Andalusia (Spain)

**Antonia Olmos Alcaraz**

Profesora Contratada Doctora, Departamento de Antropología Social e Instituto de Migraciones, Universidad de Granada (España)

[antonia@ugr.es](mailto:antonia@ugr.es)

**Nazaret Lastres Aguilar**

Doctoranda en Estudios Migratorios, Instituto de Migraciones, Universidad de Granada (España)

[nazaretla@correo.ugr.es](mailto:nazaretla@correo.ugr.es)

### DIVERSIDAD, ESCUELA Y CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA

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

---

#### RESUMEN

La puesta en marcha, hace ya casi dos décadas, de un programa educativo de atención a la diversidad en Andalucía conocido como aulas temporales de adaptación lingüística, plantea a día de hoy interrogantes sobre la noción de “integración” escolar subyacente al mismo. Para aproximarnos a esta cuestión en este artículo analizaremos la noción de “integración” vehiculada por las políticas migratorias en el contexto español; cómo ello ha tenido su traducción y articulación a nivel autonómico en espacios educativos formales; y –a través de un trabajo de carácter etnográfico– las experiencias e interpretaciones que sobre dicha “integración” tiene el alumnado que ha pasado por estas aulas.

#### ABSTRACT

The implementation in Andalusia, almost two decades ago, of an education program for diversity attention called aulas temporales de adaptación lingüística, raises today questions about the notion of "integration" underlying it. To go inside this question this article analyzes the “integration's” notions related to migration's policies in Spanish context; how these notions have been articulated in autonomics' level in formal educational context; and –through an ethnographic research– how the students of these program has been experienced and understand this “integration”.

#### PALABRAS CLAVE

integración | etnografía | España | política educativa | trayectoria

#### KEYWORDS

integration | ethnography | Spain | educational policy | careers

---

## Introducción

El concepto y la idea de “integración” en nuestro contexto de estudio a día de hoy, está experimentando un proceso de revisión y crítica que nos lleva a plantearnos serias dudas sobre las definiciones políticas-normativas y los procesos de implementación del mismo en los últimos veinte años. Desde un enfoque socio-antropológico entendemos que la integración se define:

“en oposición al concepto de ‘asimilación’ o incluso ‘aculturación’. Mientras que en estos últimos se entiende convencionalmente que un grupo minoritario se ‘diluye’ como tal formando parte del grupo al que se asimila (...) perdiendo con ello sus rasgos culturales característicos y su

identidad étnica diferencial, la noción de ‘integración’ en cambio, se aplica cuando en el proceso de integración [están todas las] partes implicadas (...) interactúan, negocian y generan -de forma [multi] direccional, no unidireccional como en el caso de la asimilación- espacios de participación y de identificación mutua que transforman a todos (...)” (Dietz 2007: 192).

Pero a lo largo de los años hemos podido asistir a cómo dicha conceptualización se ha quedado las más de las veces en un plano meramente teórico, no llegando a traducirse en prácticas políticas más que de manera parcial y sesgada (Olmos 2016). Los discursos sobre la “necesaria integración” llegaron a nuestro país de la mano de la gestión de la diversidad que tenía que ver con las migraciones; siendo así, desde instancias académicas y algunas tribunas políticas se ha proclamado a viva voz que la “integración” no solo tenía que ver con los “construidos como diversos” a la mayoría, sino que era algo que habría de vertebrar a toda la población (Olmos 2009). Sin embargo, el camino andado hasta hoy no ha hecho sino redundar en el fortalecimiento de una noción de integración que funciona como eufemismo para hablar y practicar la asimilación. Trataremos de pensar en estas y otras cuestiones a través de un caso de estudio concreto, partiendo de la pregunta ¿qué es la “integración” cuando la observamos en espacios educativos formales? Pero, antes de ofrecer nuestros análisis al respecto, mostraremos una somera revisión de las políticas de integración en España, surgidas al calor del discurso del aumento de población inmigrante extranjera al país; en segundo lugar haremos lo mismo con respecto a las políticas de integración desarrolladas en el plano educativo en Andalucía; y en tercer lugar, mostraremos, no sin antes describir nuestro trabajo de campo etnográfico, cómo el alumnado que llega a la escuela producto de los procesos migratorios se ve atravesado en su día a día escolar por dichas articulaciones políticas; es decir, cómo les “afecta” la integración. Concluimos este trabajo reflexionando sobre los posibles efectos problematizadores de esta forma de gestionar la diversidad en las escuelas, y las críticas y alternativas que, desde el propio ámbito escolar, se están planteando en la actualidad para superar los escollos encontrados hasta el momento.

## **1. Breve genealogía de las políticas de integración y las migraciones en España: ¿integración?, ¿qué integración?**

El primer instrumento normativo diseñado con el cometido de trabajar en materia de integración e inmigración en el país data de 1994. Se trataba del Plan para la Integración de las Personas Inmigrantes, y se hace realidad casi una década después de la aprobación de nuestra primera Ley de Extranjería (Ley Orgánica 5/1985, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España). Hay dos cuestiones que destacar al respecto: primero, que podemos entender que desde el Gobierno central no se estimaba que era necesaria la “integración” para con la población inmigrante extranjera hasta mucho después de tener una Ley de Extranjería (esencialmente articulada para trabajar en materia de control de flujos). Es decir, que la población inmigrante en aquellos años era vista como una población a la que había que “controlar” y regular la entrada, pero que no importaban tanto las condiciones/posibilidades de la integración; y segundo, la noción de “integración” propiamente dicha que se desprendía del redactado de esta política:

“La finalidad última (...) es la consolidación de España como país de inmigración, lo que nos obliga a poner en práctica una política global que preserve nuestros intereses, nuestra cohesión social y que garantice, de acuerdo con los valores de la España democrática y de la Constitución de 1978, una completa integración del colectivo de *residentes extranjeros* que eligieron España para vivir y trabajar” (PIPI 1994: s/p).

Tratándose esta de una noción de integración que hacía referencia sólo a aquellos extranjeros y aquellas extranjeras con tarjeta de residencia en vigor, o –en otras palabras– en situación administrativa regular. Esto establece, desde una fecha muy temprana, un primer elemento para la construcción de la diferencia entre los propios inmigrantes extranjeros en materia de integración: la distinción entre regulares e irregulares como condición para ser *target* en dicha política. Unos años después, de nuevo desde el Gobierno central, se diseña y se aprueba una segunda política de integración, el Programa Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la Inmigración-GRECO (2000-2004). La principal diferencia

con el anterior es que acota y reduce aún más el concepto de sujeto susceptible de ser “atendido” por estas políticas, dado que la persona debía “contribuir activamente al crecimiento de España” (GRECO 2000-2004: s/p), apuntando a que estaba dirigido solo a “trabajadores en activo”. El GRECO contaba con un presupuesto de actuación muy modesto y no recogía un protocolo de coordinación con las comunidades autónomas, las administraciones competentes en materia de “integración”, que en esa misma fecha comienzan a poner en marcha sus propios planes de integración (García y Olmos 2010).

Los dos instrumentos mencionados mantienen una noción de integración con clara orientación unidireccional, donde se entiende que son los inmigrantes quienes tienen que hacer todo el esfuerzo de inclusión en la sociedad de acogida; además de entender cómo “merecedores” de ese derecho-obligación solo a quienes están en situación administrativa regular y/o además son trabajadores y trabajadoras en activo.

No será hasta finales de la primera década del presente siglo (2007) que la noción de integración subyacente a este tipo de políticas en el país cambie, aunque lo hace apenas nominalmente. A partir del Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (actualmente en vigor y que ha pasado ya por diversas ediciones), se camina hacia una noción de integración multidireccional al hablar de “sujetos de atención” para referirse a todos los ciudadanos, residentes y extranjeros:

“El Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (...) es necesario por cuanto es un elemento fundamental de la gobernanza del proceso de adaptación mutua de las personas inmigrantes y autóctonas porque trata de contribuir al proceso bidireccional fomentando un desarrollo económico, social, cultural e institucional avanzado, plural y duradero para el conjunto de residentes en España, a través de intervenciones equilibradas de los poderes públicos y la sociedad civil” (PECI 2007: 4).

No establece diferencias explícitas de actuación con extranjeros en situación administrativa regular e irregular y nombra a todos bajo el término “nuevos ciudadanos”. También establece la necesaria cooperación con todas las administraciones y, como novedad, se contempla en el mismo también la promoción de la movilidad y el retorno voluntario. Sin embargo los cambios de forma no han llegado a materializarse, bajo la excusa de la crisis y los consiguientes recortes presupuestarios (Ortega 2011). Quizá lo más importante de este instrumento es que introduce en el debate público la cuestión de la ciudadanía, algo que hasta entonces se había ignorado.

Llegados a este punto para seguir avanzando en nuestro análisis es necesario volver la vista hacia las autonomías, dado el reparto competencial relativo a materia educativa en el país y nuestro interés por reflexionar sobre la gestión de la diversidad cultural motivada por la inmigración en el ámbito educativo.

## **2. Las competencias sectoriales y las autonomías: atención educativa al alumnado procedente de la inmigración en Andalucía**

Como comentábamos, es a partir del año 2000 que las distintas autonomías en el país empiezan a elaborar sus propios planes de integración. El caso de Andalucía, donde hemos llevado a cabo nuestro trabajo de campo etnográfico en el contexto educativo, es uno de los primeros. En el año 2001 el Gobierno autonómico aprueba su I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (en adelante I PIPIA), que actualmente está vigente en su tercera edición. El mismo recoge y organiza las medidas a implementar en distintas áreas (educación, salud, vivienda, etc.), ya sean dirigidas solo a la población conceptualizada como inmigrante y/o extranjera, o toda la población en general.

Con respecto al área educativa, dicho plan, aglutina varios programas y actuaciones menores, entre los que destacan aquellos dirigidos a la enseñanza del español como lengua vehicular de la escuela. Así lo recoge el redactado del plan:

“El Aprendizaje de la Lengua Española se convierte en el instrumento fundamental que permitirá

la integración escolar y social del alumnado inmigrante, por lo que es una de las prioridades del sistema educativo andaluz. Desde la Consejería de Educación, Cultura y Deporte se potenciarán distintos programas de apoyo para la consecución de este objetivo” (III PIPIA HORIZONTE 2016-2014: 86).

Para llevar a cabo este objetivo, la medida más popular, extendida y apoyada institucionalmente es la puesta en marcha de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (en adelante ATAL). Estos dispositivos de atención a la diversidad, centrados en enseñar la lengua vehicular de la escuela al alumnado que la desconoce, están dotados de profesorado especializado para la enseñanza del español. Empezaron a funcionar ya a finales de los años 90, incluso antes del I PIPIA, en unos cuantos centros educativos con un alto porcentaje de población extranjera, pero no fueron reguladas hasta la segunda mitad de la primera década del 2000. (Andalucía no es la única comunidad autónoma española que ha puesto en marcha programas educativos de atención a la diversidad como ATAL; otras comunidades también lo han hecho, como es el caso de Madrid con las aulas de enlace o Cataluña con las aulas de acogida).

Lo anterior significa que hasta entonces había cierta diversidad en las formas de proceder y actuar en las distintas ATAL, aunque con algunos patrones de actuación comunes. Siendo así, en 2007 entra en vigor la “Orden 15 de enero, 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”. Esta norma viene a unificar en todo el territorio andaluz las formas de proceder en materia educativa para con el alumnado conceptualizado como inmigrante, nombrando las mismas como “interculturales”, a pesar de que la Orden se dedica casi en exclusiva a describir y prescribir el funcionamiento de la enseñanza del español:

“Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación.

1. La presente Orden tiene por objeto regular las actuaciones educativas destinadas a la educación intercultural y la enseñanza del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje y, de manera específica, la organización y el funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística a las que se refiere el artículo 5 de la presente Orden” (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 los casos en los que se refiere a modificaciones en los Proyectos de Centro para que recojan aspectos que tienen que ver con la valoración e intercambio entre las distintas culturas (artículo 2.2.), reforma que podría entenderse como una medida de carácter más estructural –y por lo tanto “más intercultural”–, lo hace sólo refiriéndose a aquellos centros que escolarizan alumnado conceptualizado como inmigrante, y además sin especificar apenas cómo proceder para ello. Es decir, que dicha Orden se mueve casi exclusivamente en el plano de lo lingüístico (Olmos 2009 y 2016), dedicando 11 de sus 13 artículos a cuestiones que tienen que ver con la enseñanza del español a los alumnos y las alumnas inmigrantes extranjeros o extranjeras.

Los otros dos artículos restantes se reservan a apuntar cuáles deben ser las actuaciones a implementar para acoger al alumnado inmigrante (artículo 3), y qué se debe hacer para el mantenimiento de la cultura de éste (artículo 13). Actuaciones que, si bien superan el ámbito meramente lingüístico, quedan circunscritas solo al alumnado conceptualizado como inmigrante y a los centros escolares donde éste se escolariza. Es decir, la noción de integración que se desprende de ello dista de ser bidireccional o multidireccional, aunque la norma podría sustentar prácticas de otra índole, de carácter más intercultural, ya que la Orden a este respecto afirma que “estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria”, con un segundo profesor presente que apoye en cuestiones lingüísticas al alumnado que lo necesite; y que “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” (artículo 5.2), sin definir esas circunstancias especiales. Sin embargo,

la práctica educativa es que la mayoría de estas aulas se implementan como ATAL específicas en espacios diferenciados, fuera del aula ordinaria, separadas del grupo-clase construido como ordinario. En las mismas el alumnado se une a otro alumnado que también desconoce el español, independientemente del nivel educativo y de la edad, con las consiguientes consecuencias que ello puede conllevar en tanto que práctica de segregación intra-escolar. En la práctica educativa lo cierto es que la excepción es que este alumnado sea atendido en su aula ordinaria.

A continuación queremos mostrar, a partir de nuestra experiencia de campo en escuelas, cómo el alumnado objeto de atención de esta política de integración, experimenta en sus itinerarios escolares dichos procesos de “integración”. Pero antes ofrecemos algunos datos del proyecto de investigación que sustenta el presente trabajo.

### **3. Notas metodológicas sobre la investigación**

El trabajo que presentamos en este artículo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación titulado “Construyendo diferencias en la escuela. Estudio de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y su alumnado” (I+D+i, Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España), iniciado en 2013. Sin embargo, nuestro grupo de investigación, Laboratorio de Estudios Interculturales, cuenta con una experiencia de más de dos décadas de proyectos de investigación etnográfica sobre la presencia y la gestión de la diversidad relacionada con la migración en la escuela. Ello, sin duda, nos permite enmarcar y contextualizar los datos que estamos produciendo en la investigación actual.

El objeto teórico de la investigación son los procesos de construcción de la diferencia derivados de la implementación de unas determinadas políticas de gestión de la diversidad en la escuela, articuladas alrededor de las mencionadas ATAL. Con ello pretendíamos conocer si la puesta en marcha de estos dispositivos educativos estaba sirviendo para vehicular procesos de integración o de segregación en la escuela. Los objetivos que nos planteamos en la investigación (que no los de este artículo) eran los siguientes: 1) estudiar las trayectorias de las ATAL como dispositivo educativo, y para ello analizar las normativas y prácticas educativas de la implementación de este programa educativo; 2) estudiar las trayectorias del dispositivo en aquellos centros educativos que lo han puesto en marcha, y para ello analizar las valoraciones de los actores y agentes educativos implicados en la implementación del mismo; 3) estudiar las trayectorias del profesorado que trabaja en torno a este dispositivo educativo, analizando sus carreras formativas y profesionales; y 4) estudiar las trayectorias del alumnado que ha pasado por este dispositivo educativo durante su etapa escolar, tanto de alumnado actual como de antiguo alumnado de este dispositivo.

El presente trabajo se centrará en el último objetivo mencionado, suponiendo éste una primera aproximación a los resultados que estamos produciendo. El concepto de trayectoria se entiende en esta investigación no como un proceso lineal, sino como un proceso de interacción complejo en el establecimiento de relaciones sociales entre aquellos y aquellas que participan de las ATAL.

En el trabajo de campo etnográfico que se ha llevado a cabo en esta investigación, se han realizado entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Así mismo, hemos realizado observación participante en diversas escuelas e institutos de diferentes provincias andaluzas. Se trata de un trabajo de campo realizado en equipo, por investigadores e investigadoras de varias universidades (Universidades de Granada, Huelva, Cádiz y Sevilla). Durante el acontecer del proyecto hemos ido intercambiando y compartiendo los datos producidos en cada uno de los centros estudiados.

Así, se han realizado 45 entrevistas en total, a profesorado del ATAL (6), profesorado ordinario (25), miembros de la administración educativa provincial (1), de la dirección escolar (4), de la jefatura de estudios (2), del equipo Orientación Educativa (3), de la coordinación de Área de Compensación Educativa (2), de Pedagogía Terapéutica (1) y del AMPA (1). (Los números entre paréntesis se corresponden con el número de centros educativos donde se realizaron las observaciones en el trabajo

de campo, el número de entrevistas y los grupos de discusión realizados).

Así mismo, se han realizado en la provincia de Granada 12 entrevistas de tipo biográfico a antiguo alumnado del ATAL que había finalizado su experiencia en estos dispositivos educativos. De esas 12 entrevistas se han seleccionado 5 de las realizadas a 3 alumnos –2 alumnas y 1 alumno–, para el análisis presentado más adelante en este artículo.

Los contextos en los que se ha llevado a cabo la observación participante han sido centros de Educación Secundaria (10) y centros de Educación Infantil y Primaria (14), donde han podido hacerse un total de 65 y 64 observaciones respectivamente. Observaciones que se han producido a lo largo de los cursos 2014/2015 y 2015/2016 en las provincias de Huelva, Córdoba, Cádiz, Granada y Sevilla. Dichas observaciones han sido sistematizadas y compartidas en el grupo de investigación para el trabajo en equipo. Los lugares más habituales de observación han sido: las ATAL fuera del aula ordinaria, las aulas ordinarias, los patios de los recreos y los despachos del profesorado.

Las temáticas abordadas en los grupos de discusión (14) fueron variadas, todas ellas relacionadas con la organización de las ATAL, la relación de éstas y los centros en su conjunto, las percepciones sobre estos dispositivos, su alumnado y su profesorado, y las experiencias del alumnado con/y/en las mismas. Las personas que formaron parte de los grupos de discusión fueron profesorado ATAL, profesorado ordinario, y técnicos de la administración educativa junto con investigadores e investigadoras, aunque no solo del equipo del proyecto.

#### **4. Experiencias de *integración* escolar del alumnado extranjero en Andalucía: el paso por las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística**

Definíamos al inicio de este trabajo la idea de “integración” como un proceso en el que las partes implicadas “interactúan, negocian y generan” (Dietz 2007: 192) un espacio de convivencia nuevo. Cuando hablamos de integración escolar es preciso hacer notar lo usual de establecer distintos tipos de la misma, en función del modelo de gestión de la diversidad que exista en la escuela en la que nos situemos. Siendo así, y siguiendo para ello a García Castaño (2007), habría que hablar de:

a) Un concepto de integración educativa según los modelos asimilacionistas, que hace referencia a un proceso en el que el alumnado abandona sus referentes lingüísticos y culturales para incorporarse lo más rápido posible a la lengua vehicular de la escuela y los códigos culturales dominantes. Se trata de una noción de integración escolar unidireccional que busca borrar las diferencias con la excusa de borrar la desigualdad.

b) Un concepto de integración educativa según los modelos multiculturalistas, como un proceso consciente de valoración de todas las culturas para conseguir un enriquecimiento de todos los implicados. Prevé distintas formas de conseguirlo y el objetivo sería visibilizar a todas las agrupaciones, pero no fusionar, sin contemplar la creación de una realidad nueva.

c) Por último, un concepto de integración educativa afín a los modelos conceptualizados como interculturales, que entiende necesaria la coexistencia de *grupaldades* culturales distintas, donde todos (y no solo una *grupalidad* concreta) se enriquezcan mutuamente; promoviendo una visión crítica de todas las culturas, conformando una nueva realidad, eliminando racismo y desigualdad. Esta propuesta entiende que todo el alumnado está implicado en el proceso, no solo el conceptualizado como inmigrante y/o diverso. Toda la comunidad educativa está implicada, y además es un proyecto que empieza en la escuela pero no habría que acabar en ella, porque se entiende que la educación trasciende el mero ámbito escolar.

Para poner en marcha dicho proceso de integración, en el marco de la gestión de la diversidad relacionada con la inmigración, en Andalucía, como ya adelantábamos, destaca un instrumento sobremanera: las ATAL. Desde su inicio a finales de la década de la década de 1990, el número de

profesores de ATAL no ha dejado de crecer, hasta el curso 2008-2009 que alcanzó su máximo (310 profesores/as en toda Andalucía). A partir de ese curso, coincidente con el inicio de la época de crisis, están disminuyendo su número (Fernández y García 2015).

Pero ¿qué noción de integración escolar promueven dichos dispositivos de atención a la diversidad?; y ¿cómo es experimentada dicha integración por el alumnado que pasa por los mismos? Las ATAL son dispositivos de atención a la diversidad de carácter lingüístico. Su función más abiertamente declarada es enseñar/reforzar la lengua vehicular de la escuela, en este caso el español. En este sentido lo primero que destaca en las mismas es que no están destinadas a toda la población escolar; se trata de una actuación dirigida exclusivamente al alumnado que no tiene un nivel de español suficiente para seguir el desarrollo normalizado de currículum. Es por esto que estamos en disposición de afirmar que con esta medida no se cubren los mínimos para empezar a hablar de una noción de integración de carácter intercultural, tal y como se ha definido más arriba, ya que se trata de una medida destinada solo a unos pocos alumnos y alumnas, y no a toda la comunidad escolar (Olmos 2009, Ortiz 2014, Castilla 2017).

Se trataría, en todo caso, de una mediada que encajaría en una idea de integración dentro de un paradigma de interculturalismo funcional. Con esta denominación nos referimos a un tipo de interculturalismo que procura el acomodo y/o reconocimiento de la diversidad cultural en el marco de los estados nacionales neoliberales y que no supone una crítica estructural al sistema, dado que no cuestiona las estructuras de poder intrínsecas al mismo. Dicho paradigma funciona más como una herramienta de control del conflicto *étnico* que como una estrategia de transformación de la sociedad para buscar la equidad (véase Tubino 2011 y Walsh 2012; para el contexto español, consultar Olmos y Contini 2016).

Queremos insistir en que el problema no es que existan estos dispositivos de atención a la diversidad, sino que se ponga toda la fuerza en los mismos sin tener en cuenta que una integración de carácter intercultural habría de ser holista e ir más allá de un programa de actividades de refuerzo lingüístico. En nuestra investigación nos hemos interesado por conocer cómo funcionan dichos dispositivos en la práctica educativa, más allá de las indicaciones que ofrece la normativa al respecto (la citada Orden de 2007). En el trabajo de campo realizado hemos observado, como señalábamos anteriormente, que las ATAL se implementan mayoritariamente en un aula distinta al aula ordinaria (todas las ATAL en las que hemos realizado observación participante se implementaban fuera del aula ordinaria). Sin embargo, tanto la administración educativa como el profesorado (de ATAL y ordinario) suele mayoritariamente hacer una interpretación distinta. Para estos agentes educativos en las ATAL, los alumnos y las alumnas:

“no se sienten segregados por sacarlos [del aula ordinaria] y estar unas horas. Ellos están integrados y se sienten integrados con el resto de los compañeros. Y, bueno, pues lo ven algo normal que salen, están con un profesor que les presta una ayuda, que ellos lo agradecen” (profesor del ATAL, grupo de discusión 2015).

Aunque también existan voces discordantes, afines a nuestras interpretaciones etnográficas, y encontremos profesores que “muestra[n] sus opiniones acerca de lo que considera[n] la segregación del alumnado del ATAL, y cómo [trabajar] con esta cortapisa” (diario de campo 12/01/2015). En otro lugar hemos desarrollado estas cuestiones con mayor grado de detalle (Olmos y otros 2015), poniendo sobre la mesa la necesidad de dialogar para tratar de entender por qué científicos sociales y agentes educativos (profesorado y técnicos de la administración pública educativa) tenemos puntos de vista tan “encontrados” de una misma cuestión; visibilizando que los lugares de interpretación son diversos, y de ahí, en parte, las diversas apreciaciones de este hecho.

Pero, en esta ocasión, nos interesa mostrar las experiencias que tiene el propio alumnado que pasa por las ATAL. A continuación mostraremos nuestros análisis sobre: a) cómo viven y entienden ellos y ellas los momentos de salida del grupo-clase construido y conceptualizado como ordinario, es decir cómo interpretan la segregación intra-escolar; y b) cómo interpretan lo que podemos llamar la “agrupación de los diversos”, esto es, ir a un aula distinta a la ordinaria donde el resto de alumnado que también va allí lo único que tienen en común es que “todos son diversos”. Ello sin pretensiones de ofrecer un meta-relato

de todas las posibles experiencias que existan. Nada más lejos de nuestra intención, dada la heterogeneidad de perfiles, experiencias y realidades con las que nos hemos encontrado a lo largo de nuestra investigación; y dado el carácter etnográfico de la misma. Sí trataremos, sin embargo, de poner sobre la mesa las experiencias más usuales con las que nos hemos encontrado, y –por qué no– las más paradójicas, porque a partir de las mismas se evidencia cómo la escuela puede acabar construyendo diferencias desde las retóricas de la igualdad (Rubio 2013). Procederemos, para ilustrar nuestros datos empíricos, a exponer las narraciones de Jihane (1), una antigua alumna que llegó a España con tan solo 4 años, sin escolaridad previa en su país de origen (Marruecos), que inició la escuela a los 7 años y pasó gran parte de su escolaridad (tanto en la educación primaria como en la secundaria) asistiendo a dispositivos ATAL y otros dispositivos análogos (2); de Mamadou, que llega a España con 16 años, con escolaridad previa en Senegal en una escuela coránica y que ha tenido una experiencia breve pero intensa (pocos cursos pero muchas horas a la semana) en dichos dispositivos en educación secundaria; y de Frederika, como un caso a medio camino entre Jihane y Mamadou, que llega a España con 11 años, habiendo estado escolarizada anteriormente en su país de origen, Alemania, en una escuela con una pedagogía de las conocidas como alternativas (Waldorf) y que asistió a ATAL solo en sus primeros años de escolaridad en España, en Educación Primaria. Todo ello como una estrategia analítica para estudiar lo que muchos otros alumnos y alumnas, que han participado en nuestra investigación, han experimentado entorno a la noción de integración que se trata de vehicular a través de estos dispositivos de atención a la diversidad. Pondremos en diálogo las experiencias de Jihane, Mamadou y Frederika, y las acompañaremos con algunos discursos de profesores y profesoras, tratando con ello de evidenciar la polifonía de voces mencionada.

#### **4.1. “Salir para *integrarse*” o cómo “incluir separando”: la segregación en la escuela y la segregación dentro del aula.**

Mostramos a continuación cómo el alumnado está entendiendo que se les separe de su clase ordinaria, espacial y temporalmente. La “separación” a la que estamos haciendo referencia se traduce en muchas ocasiones en que la ATAL específica se ubica en partes periféricas de los centros educativos, en aulas multiusos, o en espacios donde no se encuentran el resto de aulas ordinarias. Es decir, que no se trata solo de “estar en un aula diferente”, sino de que ese espacio en sí “también es diferente” al resto de aulas. Así recogíamos en nuestro diario de campo el descubrimiento de una de estas aulas:

“En uno de los centros la ATAL específica se encontraba en la zona de los departamentos docentes. Junto a las salas de reunión del profesorado y la asociación de madres y padres de alumnos. Aquí, era el único espacio escolar (...). El resto de aulas se encontraban en otros módulos del edificio. A estas estancias solo podía pasar el alumnado del ATAL, otro alumnado no podía permanecer aquí (...) la labor de ATAL era compartida con la habitación donde se guardaba los materiales audiovisuales y ordenadores portátiles del centro” (diario de campo 4/02/2015).

En ese sentido de nuevo encontramos entre los alumnos y alumnas del ATAL disonancia entre voces y heterogeneidad de experiencias en cómo experimentan e interpretan los momentos de salida de su aula ordinaria. Esta diversidad se debe sin duda, entre otras muchas cuestiones, a “cómo se sienten dentro del aula ordinaria” o “cuánto tiempo están fuera de la misma”. Siendo así, hemos encontrado desde casos de chicos y chicas que han sentido incertidumbre y desorientación al principio; a casos de alumnado que, aparentemente, mostraba indiferencia por estar o no estar en el aula ordinaria; pasando por quienes tenían cierta sensación de liberación por salir de un espacio en el que “no están comprendiendo nada”; o casos en los que había un rechazo claro a estar en ATAL específica.

Véase cómo Mamadou, alumno que, como ya hemos mencionado, llegó a España para escolarizarse en la etapa Secundaria y que fue asistente a ATAL hasta el año anterior en que lo entrevistamos a la edad de 18 años, narra su experiencia: “si quiero preguntar una palabra tengo que llamar [a la maestra de la clase] (...) y a veces ella no sabe explicarme y me manda con José [profesor de ATAL] (...) [porque, si

no] no comprendía nada” (Mamadou, curso 2015/2016). Este chico no seguía el trabajo del resto del alumnado del aula ordinaria mientras estaba en ésta, sino que realizaba tareas específicas, diferentes a las que realizaban el resto de sus compañeros y compañeras, preparadas por el profesorado del ATAL. Para él había cierto alivio en la atención que recibía en la ATAL específica, dado que su profesora del aula ordinaria no siempre “sabía” explicarle los contenidos curriculares de manera que él pudiese entenderlos. Es decir, la interpretación de que las ATAL no contribuyen a la segregación dentro de las escuelas está también presente en parte del alumnado, que, en casos como el de Mamadou, al sentirse muy bien atendido en estas aulas no articula ni verbaliza posibles malestares asociados a su estancia y paso por ellas:

Alumno: “Yo, con José [profesor de ATAL], me iba bien porque cuando vine aquí yo no sabía ni hola, ni escribir, ni leer ni nada.

Investigadora: “Y ¿cómo eran las clases con José? (...) ¿Cómo era? ¿Qué hacíais en clase?, qué actividades o qué...”.

Alumno: “No, cuando llegué, en primeros meses, me enseñó cómo se escribe, cómo que lee, el alfabeto” (Mamadou, curso 2015/2016).

Siendo así, muchos no llegan a hacer este análisis sobre sus experiencias, no manifiestan sentirse excluidos; pero sin embargo desarrollan itinerarios segregados o son orientados constantemente hacia la segregación. Esto podría, en parte, explicarse si reparamos en que las consecuencias de dicha separación suelen emerger a medio/largo plazo. En los tres casos escogidos para mostrar nuestros análisis el alumnado narra cómo su futuro se vislumbraba ya desde la escuela bien diferente al de la mayoría del resto de sus compañeros y compañeras. Frederika nos contaba muy enfadada cómo, en una charla informativa sobre las opciones que podía cursar de bachillerato (Ciencias, Humanidades, Ciencias Sociales, Artes), ella preguntó a la orientadora “qué bachillerato [le] convendría hacer [y que nota necesitaría] para [estudiar] Arqueología” y la respuesta que obtuvo no fue la modalidad o la calificación de entrada a esos estudios, sino que “ella eso lo iba a tener muy difícil” (Frederika, curso 2015/2016). Mamadou, por su parte, interesado en estudiar formación profesional para ser mecánico, al preguntarle si no había pensado en ir a la universidad nos responde que eso es “muy difícil para [él], (...) no como para otros [los españoles], porque ellos, los españoles (...) les va a salir muy bien por los idiomas” (Mamadou, curso 2015/2016). Jihane nos repetía una y otra vez cómo el orientador de su instituto le dijo “que no podía optar a nada en la vida, [porque] tenía un nivel demasiado bajo” (Jihane, curso 2015/2016). Afirmación que realizaba obviando las circunstancias educativas de segregación en las que se conformaba la trayectoria educativa de Jihane; siendo atendida en un aula específica, tan solo idiomáticamente, y realizando tareas diferentes a las de sus compañeros y compañeras en el aula ordinaria. En la actualidad Jihane está cursando estudios universitarios, después de 15 años alejada del ámbito académico, según relataba ella misma en el desarrollo de diversas entrevistas de carácter biográfico, con cierto sentimiento de inferioridad provocado por afirmaciones como la de este orientador. Según Jihane comentarios de este tipo llevan a que alumnado como ella lleguen a asimilar que no están capacitados para continuar una carrera académica:

“de orientadoras qué te voy a contar, muy mal, el orientador del colegio (...) recuerdo que me dijo (...) que yo no podía optar a nada en la vida, o sea que yo tenía un nivel demasiado bajo, y que yo lo único que podía ser era auxiliar de enfermería, y le dije pero bueno por qué tengo que ser auxiliar de enfermería, si yo no quiero, si eso no me gusta, si yo quiero ser, no sé, a lo mejor otra cosa, y me decía ‘es que tú no puedes ser nada porque tu nivel no alcanza, tu no ves que tu nivel no alcanza para más, tu no podrás llegar a la universidad, porque tu nivel no está al nivel de los demás’, y yo ahí, me entró una depresión horrible, deje unos días, (...) ya eso a mí se me metió en la cabeza” (Jihane, curso 2015/2016).

Jihane es un ejemplo paradigmático de experiencia más abiertamente traumática, de alumnos que no sentían sino frustración en mayor medida que alivio, por ser “apartados y apartadas” del resto, en muchas ocasiones sin llegar a comprender muy bien por qué. Véase cómo nos narra sus inicios en el

sistema educativo:

“bueno, pues entré en una clase, me adaptaron con la clase de mi edad (...) yo entré sin saber nada de idioma (...) te sueltan ahí en una clase (...). El primer año, se puede decir que no aprendí casi nada (...) me llevaba a un cuarto [se refiere al ATAL específica], me encerraba y se iba, ella se iba [en referencia a la profesora] (...). No hice muchas amigas, porque como no estaba con la clase, no tuve relación con mis propios compañeros (...). Me sacaban mucho de las clases” (Jihane, curso 2015/2016).

El centro educativo en el que se escolarizó Jihane en primera instancia, comenzaba entonces a trabajar con programas como la ATAL, a diferencia de los centros de Mamadou y Frederika que podríamos decir que son centros con mucha experiencia en atención a la diversidad relacionada con las migraciones. Jihane asistió a este programa desde su incorporación a la Educación Primaria, y continuó en él durante toda la etapa de Secundaria. En su relato, realizado a posteriori, del paso por el dispositivo, podemos ver cómo enfatiza en su propia experiencia otro de los posibles efectos perversos de un proceso de segregación intra-escolar: no relacionarse con el resto de escolares. Para ella la separación del aula ordinaria explicaba en gran medida cómo era tratada por el resto del alumnado que no asistía a programas como la ATAL. Esta alumna mantuvo durante todas las entrevistas un relato sobre cómo el resto de compañeros y compañeras de su aula de referencia la trataban de manera diferente al resto. En varias ocasiones, además, durante el curso de las entrevistas que realizamos, relató experiencias de discriminación en la escuela. En una de ellas hacía mención a cómo la madre de una compañera llamaba la atención a su hija para que no se juntase con “moras”, en referencia a Jihane y a su hermana. Véase como narra sus primeros recuerdos de la escuela en España:

“bueno, el primer año, se puede decir que no aprendí casi nada, porque me sacaban mucho de las clases, no hice muchas amigas, porque como no estaba con la clase, no tuve relación con mis propios compañeros, y tuve una profesora un poco... se puede decir... [que] tuvo un poco de culpa de que yo no aprendiera. Yo entré con mucha ilusión al colegio porque desde pequeña siempre he sido una niña muy curiosa (...), pero ella me quitaba las ganas, porque me llevaba a un cuarto, me encerraba y se iba, ella se iba, y luego pues hubo momentos que me gritaba” (Jihane, curso 2015/2016).

Ella, al haber sido entrevistada en una edad adulta, después de su paso por un programa como la ATAL (3), evidencia una conciencia muy clara de los efectos negativos que puede tener pasar parte de la escolaridad apartado o apartada de la clase ordinaria, en lo relativo a la privación de contacto con el resto de alumnado:

“Sacar a niños del aula y meterlos en un aula independiente pues de alguna manera es antisocial, lo estás apartando de su mundo, de su entorno donde él debería compartir, e interactuar con sus compañeros, ¿Qué son los niños sin juegos?, sin compañeros, y sin amigos la verdad es que es muy triste, es más aprendemos jugando que es que no es que, marcas de alguna forma al niño” (Jihane, curso 2015/2016).

Y en lo relativo a las dificultades para llevar el mismo ritmo de aprendizaje que el resto del alumnado:

“me sacaban de la clase, me llevaba esta mujer, (...) y yo decía ‘hay que ver que hay gente que aprende su inglés, va avanzando, y yo no avanzo, no avanzo porque no sé hacer nada’. O sea, es que yo pues de las tres o cuatro horas que tenía a la semana con esta mujer, dos de ellas eran inútiles, eran hacer cosas absurdas” (Jihane, curso 2015/2016).

Pero la segregación y el aislamiento no solo se producen al salir el alumno o la alumna del aula ordinaria. En nuestra investigación encontramos que, incluso cuando está en el aula ordinaria, este alumnado en muchas ocasiones describe situaciones de aislamiento y desatención, también por parte del profesorado ordinario:

“en la clase [ordinaria] las otras profesoras no me hacían ni caso, ni me mandaban deberes, ni

se preocupaban si yo hacía algo, me ponían en la última, al final de la clase con un papel a dibujar, o sea de las ocho horas que podrían ser de aprendizaje, yo aprendía una hora, o dos horas que era lo que tenía yo con la logopeda [con logopeda se refiere al profesorado que hacía las labores de ATAL en su centro] (...) [y] si tú apartas a esa niña y la dejas dibujando en una esquina pues toda la clase qué piensa, esa niña es tonta, o sea es tonta, no, no, no está capacitada” (Jihane, curso 2015/2016).

Ya se apuntaba anteriormente cómo Mamadou realizaba tareas programadas y planteadas por su profesor del ATAL específica para hacerlas en su aula ordinaria, aunque este aislamiento dentro del aula no siempre es percibido y valorado de manera problemática. Frederika, entrevistada con 18 años, aun habiendo experimentado situaciones muy similares a las narradas por Jihane, no las problematizaba de igual manera:

“[En la clase ordinaria] yo no hacía nada, simplemente leía yo mis libros, los que me traía yo de casa (se ríe) (...) los primeros dos años [no hacía] nada, al final ya sí, es decir en quinto y sexto ya sí. Bueno en verdad de exámenes tampoco me acuerdo de haber tenido. Simplemente nos daban cartas y ese tipo de cosas, en Plástica ya te digo nos daban así cosas así, para rellenar dibujitos, no hacer nada y ya está” (Frederika, curso 2015/2016).

Y Mamadou, aunque él estaba muy poco tiempo en el grupo-clase ordinario, o quizá por esto mismo, tampoco percibía como un problema estar más o menos aislado en la misma: “[En] clase, casi no, no me daban muchos deberes, [casi] no, no tenía clase [y] no me daban muchos deberes. (...) cuando me estaba allí me daban una ficha o algo y la hacía [yo solo]” (Mamadou, curso 2015/2016).

Es posible que la madurez de Jihane, recordemos, entrevistada en una edad más adulta que Frederika y Mamadou, explique en parte esta diversidad de percepciones que existe ante situaciones en esencia muy similares.

## 4.2. ¿Estamos juntos porque somos *diversos* o porque somos *diferentes* a la mayoría?

En cuanto a las interpretaciones que el alumnado tiene sobre formar parte de la agrupación que la escuela hace de todos aquellos alumnos y alumnas que son categorizados como diversos, es preciso hacer notar que, si bien desde fuera hay nociones bastante claras de que estos alumnos y alumnas son “un grupo”, no está tan claro que el supuesto grupo tenga identidad de serlo. Desde la escuela como institución, desde las administraciones públicas, y desde las propias investigaciones que realizamos quienes llevamos tiempo observando estas realidades, se da por supuesto que hay un colectivo de alumnos y alumnas conocido como “el alumnado ATAL” (4). Presuponemos con ello, erróneamente en muchas ocasiones, que se da lo que Brubaker y Cooper (2001: 26) denominan procesos de *grupalidad*, “en tanto que el sentido de pertenecer a un grupo distintivo, unido y solidario”. Sin embargo la realidad es otra y atribuimos “*grupalidad*” cuando no hay apenas conciencia de “diferencia” con respecto a la mayoría. Véase, en este sentido, cómo una profesora de ATAL hablaba de sus alumnos como “atalitos” (diminutivo construido a partir de la palabra ATAL), en un tono muy cariñoso y afable, que denota su entrega y vocación por lo que hace:

“[Yo llevo] seis años trabajando por allí (...) Es que hay tanta cantidad de ‘atalitos’ a mi cargo que es complicado. Yo estoy en un instituto de secundaria y tenemos un proyecto de inclusión que fue pionero en su momento (...) es dos ATAL en un centro de secundaria (...). Nuestra cuestión básicamente es esa, es apoyar sobre todo apoyamos más a los ‘atalitos’, como decimos nosotros, que han terminado su programa y no han adquirido el lenguaje necesario para poder matricularse” (profesora del ATAL, grupo de discusión 2015).

Dicha *grupalidad*, que es otorgada desde fuera, internamente es muy diversa. De hecho es posible que se esté generando su existencia, en gran medida, desde el exterior con atribuciones de alteridad. En ATAL se dan cita todos los alumnos y alumnas que desconocen el español, la heterogeneidad de las

mismas es importante, hasta el punto de poder ser calificada de súper-diversidad. Entendemos súper-diversidad como una situación de intensificación y “diversificación de la diversidad” de las sociedades, consecuencia de los movimientos migratorios característicos de la época actual: existencia de más procedencias, lenguas, confesiones religiosas, situaciones administrativas, formas de entrada y estancia, prácticas transnacionales, etc. (Vertovec 2007, para una aplicación del concepto a la realidad que nos ocupa en este trabajo véase Padilla y otros 2015 y 2018).

En ATAL se da cabida a alumnos y alumnas de distintos niveles de español, con distintos niveles curriculares, con distintas lenguas maternas e incluso con disparidad de edades. A veces incluso se comparte el espacio con alumnado con otras diversidades de atención educativa. Así lo refería Jihane: “a mí me adaptaron con gente que tenía a lo mejor en todo el colegio había tres o cuatro niños con discapacidad intelectual, y entonces me llevaban aunque no fueran de la misma clase nos juntaban y nos llevaban” (Jihane, curso 2015/2016). Es decir, que lo único que en muchas ocasiones tienen en común entre ellos y ellas es ser construidos como diferentes a la “mayoría”, a pesar de los continuos esfuerzos de los centros por reconfigurar los grupos para restarles heterogeneidad.

En los relatos de Jihane pudimos ver cómo –a pesar de su experiencia de exclusión sentida– ella se identificaba en mayor medida con los niños y niñas de su grupo-clase ordinario, a los que denominada “su clase”. Y sentía que no tenía mucho que ver con el alumnado que, como ella, eran conceptualizados como “diversos a la mayoría” y etiquetados e *inferiorizados* como “otros”:

“yo no tenía relación con mi clase entonces claro imagínate la gente me veía que iba a las clases según, tu sabes que los niños son crueles y yo iba a clase de ‘subnormales’, creían que tenía retraso mental, claro ahí llegaban gente que tenía algún grado de retraso o algo (...) fue muy cruel en ese sentido porque tampoco tenía amigas, no tenía relación con nadie” (Jihane, curso 2015/2016).

Por otro lado, y haciendo honor a lo que otros autores han denominado como “burbujas de acogida” (García 2009), en tanto que una forma de describir la protección que el alumnado siente dentro de estos espacios al ser posible en ellos una atención más personalizada (menor número de alumnos y alumnas); también encontramos a quienes esa “agrupación con los diversos” provoca una sensación de seguridad y protección. Es el caso de Frederika, quién se incorporó al sistema educativo español en los últimos cursos de la educación primaria. En la Secundaria el centro educativo al que acudía no daba la posibilidad de atención en ATAL, dado que dicho dispositivo en ese centro en cuestión estaba disponible solo para la etapa de primaria. Frederika contaba que cuando estaba en ATAL compartía espacio con otras niñas alemanas:

“el primer año, los primeros dos años o así, yo leía mis libros, en inglés y en alemán, la profesora pasaba de mí un poco ¿no? Y tenía dos o tres veces a la semana, tenía una clase a parte [se refiere a ATAL específica] con las otras niñas alemanas, que era clase de español, y ahí el profesor [de ATAL] pues sí, trataba de enseñarnos cosas y así, ahí es donde más aprendí en verdad pero la profesora en sí no, yo qué sé no hizo mucho. (...) en las otras clases en ese momento yo no hacía nada simplemente leía yo mis libros, los que me traía yo de casa” (Frederika, curso 2015/2016).

El caso de Frederika es ejemplo de esas “burbujas de acogida” en las que se agrupa, bajo la idea de que se acoge –con nociones de protección– a un conjunto de alumnado en la “seguridad” de que éste recibirá una atención extra a su diversidad educativa. Esto provoca, como en el caso de Frederika o de Mamadou, que para el alumnado del ATAL la atención en un aula específica suponga un alivio a las situaciones de desatención educativa y personal que experimentan a veces en el aula ordinaria, cuando no se atienden las prescripciones que la normativa prevé en el desarrollo del programa ATAL en dicha aula ordinaria. En la ATAL específica el alumnado experimenta, de acuerdo a estas circunstancias, una atención educativa que no definirá como segregada sino como de protección y seguridad. Pero esta coincidencia de experimentación no necesariamente –insistimos– es un elemento de construcción grupal e identificación con la categoría (el alumnado ATAL), dado que los procesos de identificación y de

creación de grupos de afinidad se producen por una gran diversidad de experiencias. Frederika nos contaba cómo “ellas, las alemanas, si se relaciona[ban] un poco más [entre sí] pero nunca fueron así realmente parte de [su] grupo” (Frederika, curso 2015/2016); mostrándose, incluso en su forma de hablar, ajena al grupo de “las chicas alemanas que asisten a ATAL” cuando se refiere a las mismas como “ellas, las alemanas” sin incluirse en el “ellas”.

El caso de Mamadou de nuevo difiere de los anteriores. Él, como ya hemos comentado, pasó el grueso del tiempo que estuvo escolarizado en España en un ATAL, aun cuando la normativa (la Orden de 15 de enero de 2007) solo prescribe la salida al ATAL específica en unas horas concretas, las cuales son superadas en ocasiones, ejemplo de ello es la trayectoria de Mamadou en estas aulas. Al ser preguntado por su relación con los chicos y chicas tanto del ATAL específica como del aula ordinaria vemos que la barrera idiomática y su timidez marcaron –sobre todo al principio– una situación de no identificación y aislamiento: “la primera semana que llegué aquí me pongo, me puse nervioso, porque cuando llegas aquí los niños hablan conmigo, hablaban conmigo, que no sabía nada de lo que están hablando, y todo eso” (Mamadou, curso 2015/2016).

Mamadou se relacionaba y se identificaba sobre todo con su amigo Modou, que es compañero en su grupo-clase ordinario y compañero en ATAL: ambos son de Senegal, ambos tenían un nivel de español parecido, y ambos frecuentaban los mismos espacios escolares en los mismos tiempos. Mamadou nos contaba cómo los días que su amigo no estaba, él se sentía más inquieto en el colegio: “el primer día que estuve aquí Modou no estaba, por eso me preocupaba mucho, pero cuando Modou está me preocupaba menos (...) porque Modou también cuando estaba aquí no hablaba mucho no tampoco, no se enteraba de las cosas bien [como yo]” (Mamadou, curso 2015/2016). Y tan solo veía cierto alivio a su soledad (en cuanto a lo que atención educativa se refiere), inicial sobre todo, cuando asistía a clase Modou, con quien podía hablar. Este compañero de ATAL tampoco tenía un dominio avanzado de la lengua vehicular de la escuela. Las dinámicas del aula específica creaban esas “burbujas de acogida” donde se agrupaban diversidades y donde la igualdad era precisamente ser diferente. Mamadou y Modou estaban en la ATAL por ser diferentes a la mayoría, estaban juntos por ser diversos.

## 5. Reflexiones finales

En este trabajo hemos tratado de realizar un recorrido de la evolución de las políticas de integración relacionadas con la población presente en España producto de los procesos migratorios, reparando en las nociones de integración subyacentes a las mismas. Así mismo hemos tratado de mostrar cómo todo ello tiene su desarrollo particular en las distintas esferas sociales, en concreto y para nuestro trabajo en particular, en los ámbitos educativos formales. Siendo así, a través del análisis de los principales instrumentos jurídicos y políticos diseñados para gestionar la diversidad relacionada con el fenómeno migratorio en las escuelas andaluzas, podemos concluir que los procesos de integración que se están articulando son, en gran medida, de carácter *asimilacionista*.

Nuestros datos de campo además apuntan a que el propio alumnado está experimentando en muchas ocasiones aquello que desde las administraciones se define como “integración” como algo bien diferente. Los momentos en los que tienen que salir del aula ordinaria generan desconcierto; o a lo sumo son entendidos como una necesidad debido a la *diferencia* que les caracteriza, que les hace “no encajar” en las dinámicas del aula ordinaria. Por otro lado hemos de tener en cuenta que la agrupación de diversidades que los centros acaban realizando tampoco ayuda a implementar procesos de integración intercultural, en los términos apuntados a lo largo de este texto; o al menos no entre toda la población escolar. Las ATAL, en esos mismos términos, sí serían un ejemplo de convivencia e integración intercultural, pero solo hacia el interior del propio dispositivo, lo cual no deja de ser contradictorio con la propia noción de interculturalidad a la que se apunta en este texto; las ATAL son diversas, son heterogéneas con respecto a muchas cuestiones: lenguas, niveles curriculares, edades a veces. En ellas se ensayan y se experimentan metodologías cooperativas con un potencial enorme (Del Olmo 2012) para atender y gestionar las situaciones de súper-diversidad actuales (Vertovec 2007, Padilla y otros

2015 y 2018). Sin embargo, incluso existiendo la posibilidad jurídicamente de implementarse dentro de las aulas ordinarias, la práctica educativa es otra: y un “espacio de interculturalidad segregado”, una “burbuja de acogida” (García 2009), en definitiva, no es intercultural, o responde a lo que se conoce como interculturalismo funcional (Tubino 2011, Walsh 2012, Olmos y Contini 2016).

Ante todo ello nos planteamos que es necesario implementar espacios de diálogo entre todos los agentes involucrados en el conocimiento y gestión del fenómeno que nos ocupa: administración educativa, la propia escuela (alumnado, profesorado, familias) y el mundo de la investigación educativa. Constatamos que las interpretaciones y significados que producimos desde nuestra investigación no son leídas en los mismos términos por todos los agentes implicados. Es cierto que nuestros lugares de enunciación son distintos, que nuestras experiencias con dicha realidad también tienen aproximaciones diferentes, pero creemos que es posible un punto de encuentro (Olmos 2015 y otros) donde quienes habitualmente no son interpelados (especialmente el profesorado) también puedan ejercitar su capacidad auto-reflexiva. Solo así será posible analizar la cotidianidad de las aulas y poner en valor las experiencias de gestión de la diversidad en los términos interculturales expuestos, que ya se dan dentro de las ATAL, pero tratando además de extenderlas a la globalidad de los centros. Lo contrario no seguirá sino alimentando procesos de construcción de la diferencia en el ámbito escolar, que tarde o temprano llegarán a evidenciarse en la sociedad en su conjunto, si es que no lo están haciendo ya.

---

## Notas

1. Todos los nombres que aparecen en el texto han sido cambiados para garantizar el anonimato de las personas que han participado en nuestra investigación.
  2. Jihane no estuvo siempre en una ATAL propiamente dicha, porque en su etapa de escolarización (finales de los años 80 y década de los 90) estas aún estaban en proceso de formación. Se podría decir que su experiencia fue una de tantas “germen” de lo que posteriormente, a partir del año 1997, se oficializa en Andalucía como ATAL.
  3. Las Escuelas de Bienvenida, germen de las Aulas de Enlace, dispositivos educativos de atención a la diversidad en la escuela justificados como producto de los procesos migratorios. Programas educativos análogos a las ATAL, que sirvieron de ejemplo en las prácticas y la redacción de normativas como las elaboradas a partir la de Orden de 15 de enero de 2007 a partir de la cual se regula el funcionamiento de las ATAL en Andalucía.
  4. Nosotros mismos en muchas ocasiones hemos usado esta categoría –como categoría analítica– para tratar de describir procesos referidos a alumnado procedente de la inmigración, alumnado extranjero, alumnado que desconoce la lengua vehicular de la escuela, etc. Es innegable que existe el riesgo de que las categorías analíticas *etic* se transformen en categorías sociales constructoras de realidad.
- 

## Bibliografía

Brubaker, Roger (y Frederick Cooper)

2001 “Más allá de identidad”, *Apuntes de investigación del CECYP*, nº 7: 30-67.

Castilla, José

2017 *Las ATAL: una experiencia andaluza de incorporación del “alumnado inmigrante” considerado de “origen extranjero”*. Granada, Universidad de Granada.

Del Olmo, Margarita

2012 "Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace", *Revista de Educación*, nº 358: 111-128.

Dietz, Gunther

2007 "Integración", en Asunción Barañano y otros (coord.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid, Editorial Complutense: 192-196.

Fernández, José (y Francisco Javier García)

2015 "El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera", *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado* (Granada), nº 1 (19): 468-495.

García Castaño, Francisco Javier (y Antonia Olmos)

2010 "La promoción de la plena integración de los extranjeros por parte de las administraciones públicas: ¿una protección legal para la construcción de una sociedad multicultural?", en José Luis Monereo (dir.), *Protección jurídico-social de los trabajadores extranjeros*. Granada, Comares: 111-177.

García Castaño, Francisco Javier (y otros)

2007 "Integración educativa", en Asunción Barañano y otros (coord.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid, Editorial Complutense: 196-203.

García, José Antonio

2009 "Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero", *Segundas lenguas e inmigración en red* (Madrid), nº 3: 109-128.

Instituto Nacional de Estadística

2016 *Cifras de población a 1 de enero de 2016*. BOE. [https://boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2016-11994](https://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2016-11994).

Junta de Andalucía

2001 *I Plan integral para la inmigración en Andalucía*. Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Justicia e Interior.

2014 *III Plan integral para la inmigración en Andalucía Horizonte 2016*. Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Justicia e Interior.

2007 "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", *Boletín Oficial Junta de Andalucía* (Sevilla), nº 33: 7-11.

Ministerio de Asuntos Sociales

1994 *Plan para la integración social de las personas inmigrantes*. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

Ministerio del Interior

2000 *Programa global de regulación y coordinación de la extranjería y la inmigración en España (GRECO)*. Madrid, Ministerio del Interior.

Ministerio de Trabajo e Inmigración

2007 *II Plan estratégico de ciudadanía e integración*. Madrid, Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Olmos, Antonia

2009 *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Granada, Universidad de Granada.

2016 "Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza: un análisis de políticas educativas", *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, nº 2 (22): 1-20.

Olmos, Antonia (y otros)

2015 "Entre aceptación y crítica. Posiciones encontradas de profesionales de la investigación y del sistema educativo sobre los 'dispositivos especiales' para atender a los 'recién llegados' a la escuela", en

AIBR Antropólogos Iberoamericanos en Red, *I Congreso internacional de Antropología AIBR*. Madrid, 7-10 de julio.

Olmos, Antonia (y Pierangela Contini)

2016 “Las ausencias del paradigma intercultural en España en contextos urbanos multiculturales”, *Revista mexicana de Sociología*, nº 4 (78): 685-711.

Ortega, Nieves

2011 “Crisis económica y política de inmigración en España: ¿qué reformulación de agenda y política?”, en Francisco Javier García y Nina Kressova (coord.), *Actas del I congreso internacional sobre migraciones en Andalucía*. Granada, Instituto de Migraciones: 1381-1397.

Ortiz, Mónica

2014 “Inmigración, escuela y exclusión”, *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, nº 28: 59-78.

Padilla, Beatriz (y otros)

2015 “Superdiversity and conviviality: exploring frame works for doing ethnography in Southern European intercultural cities”, *Ethnic and Racial Studies*, nº 4 (38): 621-635.

2018 “Etnografías de la convivialidad y súper-diversidad: reflexiones metodológicas”, *Revista Andamios*, nº 36: 15-41.

Rubio, María

2013 *Construyendo diferencias desde retóricas de la igualdad. El caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de educación secundaria obligatoria*. Granada, Universidad de Granada.

Tubino, Fidel

2011 “El nivel epistémico de los conflictos interculturales”, *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, nº 6-7 (7): 1-14.

Vertovec, Steven

2007 “Super-diversity and its implications”, *Ethnic and Racial Studies*, nº 6 (30): 1024-1054.

Walsh, Catherine

2012 “Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas”, *Visao Global*, nº 1-2 (15): 61-74.