

Recibido 4 junio 2018 | Aceptado 12 junio 2018 | Publicado 2018-06

## Las explicaciones antropológicas emic/etic para comprender la confrontación en investigación y escuela en el tratamiento de la diversidad cultural (segregación versus integración)

The emic / etic anthropological explanations to understand the confrontation in research and school in the treatment of cultural diversity (segregation versus integration)

Rocío García Soto

Instituto de Migraciones, Universidad de Granada (España)

### DIVERSIDAD, ESCUELA Y CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA

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

#### RESUMEN

El objetivo del presente artículo es estudiar la controversia entre las personas investigadoras y profesorado en las explicaciones que tienen sobre el funcionamiento de la escuela cuando atiende a escolares de otros lugares con otras lenguas diferentes a las de la propia escuela. Para reflexionar sobre ello utilizaremos uno de los recursos teóricos con los que cuenta la antropología: las perspectivas emic y etic. Con el fin de visibilizar de qué formas esta polifonía de voces se integra en la composición y producción del conocimiento de esta realidad social. Y esclarecer cómo la ausencia de diálogo entre estas dos categorías (heterogéneas y complejas en su interior) es fruto de un escenario de relaciones de poder y autoridad, que apunta a cómo desde las investigaciones se produce el “pensar” y cómo desde los centros educativos se produce el “hacer”.

#### ABSTRACT

The aim of this article is to study the controversy that arises between researchers and teachers in their explanations about the way school attends schoolchildren from other places with languages other than those of the school itself. In order to reflect on that, we will use one of the theoretical resources that anthropology has: the emic and etic perspectives. Our intention is to visualize in what ways this voices polyphony is integrated into the composition and production of the knowledge on this social reality. Besides, we will clarify how the absence of dialogue between those two categories (heterogeneous and complex inside) is the result of a scenario of power and authority relationships. In fact, it means that research produces the "thinking" whereas schools produce the "making".

#### PALABRAS CLAVE

etnografía | emic | etic | escuela

#### KEYWORDS

ethnography | emic | etic | school

## Introducción

Una constante de nuestra investigación ha sido la de encontrarnos, cada vez que acudimos a la escuela para desarrollar alguna investigación, con un cierto recelo, cuando no abierto rechazo, por nuestra presencia. Podríamos decir que no son siempre bienvenidas en las escuelas las personas que nos dedicamos a la investigación. No se trata de una actitud generalizada ni de un “cerrar de puertas”, pero debemos reconocer que se nos admite, en muchas ocasiones, a regañadientes... La explicación más común e inmediata es que somos como vampiros. Acudimos [las personas que hacemos investigación] a los centros escolares, “obtenemos” y “sacamos” la información que necesitamos y después, “si te he visto no me acuerdo”. La queja más generalizada es que nos aprovechamos de las escuelas pero no damos nada a cambio, y la realidad no se aleja mucho de esta descripción tan aparentemente superficial. No es necesario decir que ni todas las personas que trabajan en las escuelas piensan de esta manera y perciben la investigación tan negativamente, ni todas las personas que se dedican a la investigación desarrollan su trabajo sin una relación tan poco empática y tan ausente de colaboración y diálogo.

Y estas situaciones no son únicas y exclusivas de nuestras investigaciones, sino que representan algunas de las consecuencias que tienen los modos de investigar y las metodologías que venimos usando en las ciencias sociales (Álvarez y Dietz 2014). Todo un conjunto de reflexiones que no solo tiene que ver con la jerarquización sobre quienes son los actores legítimos para producir conocimiento, sino también con la incorporación de los conocimientos “populares” en el conocimiento académico (IAP), la necesidad de construir metodologías que sean capaces de producir conocimientos desde abajo, la crítica al monopolio del conocimiento experto y sustentado en la individualidad del investigador/a, la importancia de descolonizar las ciencias sociales (Santos 2006, Castro-Gómez 2000 y Grosfoguel 2007) o la visibilización del lugar de enunciación de cada investigadora (Haraway 1991).

Un escenario en el que hemos comprobado esto que decimos, es en el que venimos trabajando en los últimos veinticinco años (1). Se trata de nuestras investigaciones sobre los procesos de construcción de la diferencia en la escuela fruto del tratamiento que en ella se da a los escolares que acuden sin el conocimiento de la lengua vehicular y que suelen ser identificados como “escolares extranjeros” o “escolares inmigrantes”. En nuestro caso, a la distancia de la que hablamos más arriba, se añade la incomodidad, molestia y no menor enfado por hablar de “construcción de la diferencia” en un lugar donde se dice que se persigue la “igualdad”. La incomunicación e incomprensión están servidas.

Pues bien, lo que pretendemos en este escrito es reflexionar sobre esta confrontación y hacerlo con algunos de los recursos teóricos con los que cuenta la antropología: las perspectivas *emic* y *etic*. Nos interesa resolver la incomunicación e incomprensión aludidas mostrando las formas de producir conocimiento etnográfico en la práctica antropológica a través de las categorías *emic* y *etic*. Se trata de indagar de qué formas esta polifonía de voces se integra en la composición y producción del conocimiento. ¿Cómo entra en diálogo la “naturaleza” contrapuesta de ambas realidades? En este sentido, los objetivos que nos proponemos son 1) componer las categorías *etic* y *emic* de una realidad social como es la atención a la diversidad cultural y sus dispositivos en los centros educativos, es decir, tratar las disputas entre lo que hace la investigación científica y lo que dicen las personas que trabajan en la escuela como discursos *etic* y discursos *emic* que conforman, desde nuestro punto de vista, una misma realidad; 2) analizar las similitudes y diferencias de cada uno de ellos, los puntos de transferencia que comparten o incoherencia en los que entran cuando se relacionan; y 3) visibilizar la controversia entre personas investigadoras y profesorado en las explicaciones que tienen sobre el funcionamiento de la escuela cuando atiende a escolares que vienen de otros lugares con otras lenguas diferentes a las de la propia escuela.

En primer lugar, situaremos el debate de las perspectivas *emic* y *etic* en la antropología y mostraremos la no confrontación entre ellos y la necesaria complementariedad en la explicación de los fenómenos culturales. Tras ello, describiremos brevemente la existencia de un dispositivo desarrollado en la práctica en la totalidad del territorio del Estado español para atender a estos escolares de los que hemos hablado. Se trata de dispositivos de “acogida” con nombres muy diversos (en el caso de Andalucía ATAL: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística). A partir de ello nos centraremos en cómo es pensada la enseñanza de la lengua de la escuela a estos “nuevos” escolares (es una cuestión central de estos dispositivos) y en ella trataremos de mostrar las confrontaciones de las que hemos hablado más arriba entre investigación y práctica escolar. Concluiremos mostrando como esta ausencia de diálogo es situado en un escenario de relaciones de poder y autoridad y junto a ello de falta de complementariedad en el análisis de los discursos por creerse distantes y contrapuesto, pero que vertebran tales relaciones de poder y autoridad. Para unos la escuela segrega a estos escolares, construye diferencias [dicen una parte de la investigación], para otros [las personas que trabajan en la escuela] son instrumentos imprescindibles de integración. Nuestra posición, de manera ecléctica, es que son ambas cosas a la vez.

## **1. Miradas escaladas en los discursos que describen la realidad: el *dialogo emic/etic***

Desde la Antropología reflexionamos acerca de la vida social de las personas. ¿Cómo se relacionan?, ¿cómo dicen que se relacionan?, ¿cómo creemos nosotros que se relacionan? Investigamos las diversas formas que toma la vida social de las personas que la componen. Para ello, primeramente intentamos entender qué y cómo es “una vida social”, intentamos comprender qué tipo de relaciones existen entre

los componentes de la misma para así llegar a entender su proceso de construcción de dichas relaciones y sus significados. Para ello, como investigadoras, debemos relacionarnos con dichas personas y con dichos entornos; debemos mirarlas, escucharlas y sentirlas a fin de poder entenderlas e interpretar el significado de sus prácticas. Esta posición reflexiva de dar forma a la vida social de las personas no es solo competencia de la Antropología, sino que cualquiera está en capacidad y disposición de hacerlo. Como dice Díaz de Rada (2010: 58), “cualquier ser humano puede ser un metodólogo capaz de mirar, escuchar, sentir y analizar la vida social”. Si bien es cierto, desde la Antropología hemos sido *disciplinados* en exigencias de racionalidad y contrastabilidad de la ciencia para producir este tipo de conocimiento y con operaciones *especiales*.

En este sentido, cuando describimos una práctica sociocultural debemos ser conscientes de que previamente dicha práctica debe existir y ambas, descripción y existencia de la práctica, tiene planos diversos y vida, aunque paralelas, distintas. Estos dos planos de existencia, la previa y la posteriormente producida (descripciones), han sido explicadas a través diversos planos de existencia. Las descripciones deben ser hechas (*fabricadas*) por alguien para que lleguen a ser lo que son. Así, las concebimos como el resultado de acciones sociales. Siempre habrá por tanto una distinción y distancia entre las distintas esferas. Es por ello que hablamos desde la Antropología de que la cultura tiene existencia en múltiples planos de práctica y de descripción. Según esto, el oficio desde esta profesión debe detenerse y analizar e identificar en qué plano concreto se encuentra cada explicación de la realidad (Hammersley y Atkinson 1994). Estos múltiples planos de práctica y de descripción se ponen de manifiesto a través de la producción de significados mediante una adecuada combinación de observación y entrevistas, sin descuidar otras herramientas metodológicas.

Para poder operacionalizar esta distinción, la Antropología usa dos conceptos de la lingüística: fonémico y fonético. Lo que se pretende es dar existencia a estos planos: los planos *etic* y *emic*. Cómo nombramos a lo que producimos como investigadoras y cómo construimos lo que otros producen como sujetos “investigados” sería una forma rápida de distinguir estos dos planos.

Los términos *emic* y *etic* fueron por primera vez acuñados por el teórico lingüística Kenneth Pike en el año 1954, que posteriormente ampliará en su libro *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behaviour* (1967). Poco después, el antropólogo Marvin Harris sería quien utilizaría estas categorías *emic* y *etic* en su libro *The nature of cultural things* (1964), reinterpretándolos y atribuyéndoles otras características.

De manera muy resumida podemos decir que para el lingüista la fonética (*etic*) nos muestra cuáles son las variantes sonoras con las que hablamos, con las que nos comunicamos. Todos sabemos que dependiendo del lugar de procedencia, entre otras condiciones, las formas de pronunciación de las palabras son diferentes, aun así, todas son igualmente reales y conviven en la mismas realidades sociales. Desde otro ángulo, estas variaciones sonoras pueden ser interpretadas en claves fonémicas (*emic*). A partir del cual descubrimos que los diferentes sonidos del habla son clasificados por los hablantes como sonidos equivalentes. Es decir, suenan de manera distinta, pero tienen significados similares. Como bien aclara Díaz de Rada con las palabras de Pike: “una unidad *emic*, es un elemento o un sistema físico o mental que es tratado por los participantes internos de la acción como relevante para sus sistemas de comportamiento, y como la misma unidad *emic* a pesar de la variante *etic*” (Díaz de Rada 2010: 63).

Cuando Pike nos habla de las categorías *emic* y *etic* nos las enmarca en un sistema, el lenguaje, a partir del cual los puntos de vista *etic* pueden ser entendidos como visiones desde fuera del sistema y los puntos de vista *emic* como visiones desde dentro del sistema:

“It proves convenient –through partially arbitrary to describe behaviour from two different standpoints, which lead to results which shade into one another. The *etic* viewpoint studies behaviour as from outside of a particular system, and as an essential initial approach to an alien system. The *emic* viewpoint results from studying behaviour as from inside the system. (I coined the words *etic* and *emic* from the words *phonetic* and *phonemic*, following the conventional

linguistic usage of these latter terms. The short terms are used in an analogous manner, but for more general purposes)” (Pike 1967: 37).

Estos conceptos, no nos los presenta como entes opuestos, sino que ellos se conforman por la interrelación en la que viven, por su condición de dialéctica en la que se relacionan. Se produce una compensación mutua, un equilibrio entre uno y otro enfoque y que por tanto no se trata de una dicotomía de distinción u oposición:

“The relationship between ‘*etic*’ and ‘*emic*’ clearly is dialectical, not one of dichotomy between whose terms a choice is forced; there is a feed-back between the two as research proceeds in a field one inquires. The dialectic has sometimes been lost from sight. ‘*emic*’ research, by which has variously been understood ‘ethnoscience’, ‘componential analysis’ and other ethnography or linguistic inspiration, has been taken by some to be a form of intellectual imperialism, representing itself as the only method of investigation in Anthropology” (Pike 1967: 40).

Harris utilizará los conceptos de *emic* y *etic* propuestos por Pike para poder llevar a cabo, a través de la metodología etnográfica, una estrategia que permita abordar las relaciones entre lo que las gentes dicen y piensan como sujetos y lo que dice, piensan y hacen como objetos de la investigación (2). Pero lo más interesante de las aportaciones de Harris es el modo en que se relacionan ambas categorías. Cuando construimos conceptos científicos los llamamos *etic*. Estos son formulados a partir de los términos *emic*, es decir de los sistemas de representación de lo nativos, entonces ¿por qué dejan de denominarse *emic* para pasar a ser *etic*? Harris añade, “mientras el concepto sea real, significativo y apropiado para los miembros de esas culturas, su carácter con respecto a esas culturas seguirá siendo *emic*” (Harris 1982: 56). Según Harris, la importancia de la distinción entre *emic* y *etic* aporta mucha luz a la distinción necesaria entre objetivo y subjetivo para la producción de ciencia desde el campo de la Antropología.

Ante estas aportaciones, autores como Díaz de Rada (2010) o González (2009), han realizado una interesante revisión del término que merece la pena traerla aquí para el objetivo de este texto. Harris sostiene que lo que diferencia los enunciados *emic* de los *etic* son las perspectivas de enunciación. Donde son los propios investigadores los que elaboran los contenidos *etic*, frente a los participantes, quienes enuncian los contenidos *emic*. Que, según Díaz de Rada, no se corresponde con lo que Pike quiso decir con la distinción *etic* y *emic*, la cual “no se basa en “conceptos y distinciones” centrados en diferentes puntos de vista conscientes y regidos por criterios de verdad” (Díaz de Rada 2010: 65).

“Con su confusa distinción, Marvin Harris presenta *etic* y *emic* como dos visiones conscientes del mundo en competencia; como si el plano *etic*, elaborado por el lingüista o el antropólogo, tuviera la función de falsar analíticamente al plano *emic* producido por los agentes sociales, cuyo comportamiento analizan los lingüistas o los antropólogos. Al atribuir a todo lo que se encierra en la categoría *emic* un estatuto de realidad consciente o ideal, Marvin Harris compone un ficticio escenario de lucha entre las visiones de los nativos y las visiones de los antropólogos, como si una descripción de la cultura en los términos de las primeras fuera “idealista” y una descripción de la cultura en los términos de las segundas fuera “materialista”, o sea, más real” (Díaz de Rada 2010: 65).

Tanto una como otra son idealista y materialistas al mismo tiempo. Desde la visión *emic*, los sujetos se comportan (materiales) y dicen que se comportan (ideales) de determinadas maneras; que, al hacerlo, los científicos sociales lo registran y lo analizan a través de descripciones, modelos y teorías explicativas acerca de las realidades sonoras, visuales, verbales...y por tanto de forma también ideal y material (Díaz de Rada 2010).

Pero cuando Marvin Harris habla del plano *etic* y el plano *emic*, lo hace de forma dicotómica, radicalmente separadas la una de la otra y en planos totalmente diferentes. Lo que Harris no tiene en cuenta es que no puede haber nunca un observador que no sea también partícipe de “eso” que está observando, de ese sistema de acción social, dentro del cual el investigador también usa un marco de códigos producidos en su contexto, en su sociedad de investigadores, también hace uso de eso que

llamamos *emic*.

Aurora González Echeverría también desmonta esta dicotomía que, según la autora, “no puede extrapolarse fuera de una orientación teórica precisa” (González 2009: 136). A través de su libro *La dicotomía emic/etic. Historia de una confusión*, la autora nos presenta los sesgos que ha generado la puesta en circulación de los conceptos *etic/emic* en el lenguaje antropológico. Para ello realiza una revisión histórica de la mano de la antropología del parentesco en la que reflexiona sobre el carácter de la distinción *emic/etic*. Además, analiza la discrepancia que existe entre las concepciones de Pike y Harris sobre la concepción y usos de los conceptos *etic* y *emic*. Nos insiste en que el teórico del materialismo cultural entiende el punto de vista *emic* como una condición nativa, ideal y subjetiva, alejada de la posición *etic* de los investigadores, como objetiva y consciente. Pero Aurora González concluye diciendo que ambos conceptos van de la mano, y que no podemos pensar el punto de vista *etic*, como centro de expresión de racionalidad frente al *emic* como producción cultural inconsciente y visceral. Así, termina su libro diciendo lo siguiente:

“la Antropología no debe detenerse en los fenómenos, ni en las estructuras fenoménicas recurrentes, sino que debe tratar de alcanzar los contenidos esenciales por medio de metodologías que den cuenta no sólo de los modelos explícitos nativos sino de los propósitos y significados de su acción, tal como los hipotetiza el antropólogo, y de metodologías que se sitúan en el terreno de las estructuras culturales. De este acuerdo surge, paradójicamente, un desacuerdo que constituye mi última tesis: porque en el análisis etnográfico los modelos indígenas, los propósitos y significados de la acción y las estructuras culturales son indisociables, la distinción *etic/emic* es errónea desde el punto de vista gnoseológico o metodológico” (González 2009: 136).

Como bien apunta la autora, los propósitos y significados de la acción y las estructuras culturales son indisociables. En ambos casos, tanto en la producción de significados *emic* como en la producción de significados *etic*, “es el resultado de una interacción (a veces subsunción, otras meras yuxtaposiciones) entre ambos tipos de discursos. Esa información debe cumplir en principio un doble objetivo de comprensión, muy difícil de alcanzar” (Velasco y Díaz de Rada 2006: 35). En consecuencia, no se trata de que su indisociabilidad los haga erróneos, como dice González (2009), sino que tenemos que tratar de entenderlos desde su naturaleza en conexión y en diálogo.

Se trata por tanto de distinguir entre quién dice qué, de definir cuál es la responsabilidad analítica de los textos antropológicos. En nuestra disciplina trabajamos sobre un mundo en el que las personas que viven son capaces de interpretar la realidad a través de sus propias acciones. Y somos los investigadores e investigadoras, desde nuestras propias lógicas científicas, las que nombramos y categorizamos los comportamientos de aquellas personas a fin de construir conocimiento, siempre a través de las relaciones que establecemos con dichas personas:

“El investigador, con su aparato conceptual, es quien produce un discurso acerca de las personas del campo que investiga, aunque ese discurso esté influenciado de maneras muy diversas por las acciones (parte de ellas igualmente descriptivas, explicativas o interpretativas) de quienes forman su campo de investigación. *Etic* y *emic* son categorías útiles solo si nos atenemos al contraste entre dos formas de prácticas bien diferenciadas: las de quienes viven su mundo y la de quienes, como los antropólogos, lo investigan con fines analíticos precisos y con una específica disciplina científica (sin olvidar que estos a su vez también pueden ser investigados por otros)” (Díaz de Rada 2010: 75).

Debe entender entonces la labor de compasión en la que nos encontramos al tratar de interpretar los fenómenos socioculturales que estudiamos. Y es por ello que debe entenderse que el texto final producido será el resultado del diálogo *etic/emic*, pero que finalmente acaba en un *etic*, es decir en la interpretación que hace el investigador acerca de las interpretaciones que hacen los nativos.

“La etnografía concluye con un texto final *etic* que es necesariamente *etic* porque toda etnografía

es, finalmente, un texto escrito desde la perspectiva del investigador. Sin embargo, este texto en el camino de su formulación, ha sido trabajado para dar cabida a las complejidades de la realidad vivida por los nativos. Una etnografía es tanto más fructífera cuanto más sabe compensar estos dos extremos en tensión. Es muy pobre cuando la perspectiva *etic* domina tanto como para hacer invisible el mundo interpretado por los nativos; y también es muy pobre cuando la perspectiva *emic* domina tanto como para carecer de todo valor científico (o sea, de todo valor para otros investigadores)” (Díaz de Rada 2006: 48).

Y resulta de máxima importancia que entendamos que hablando desde una etnografía reflexiva hacemos esta labor de *construcción*. Es decir, encarnamos la consciencia de que no puede haber un relato puramente *etic* o puramente *emic*, sino que cualquier relato es una combinación de ambos. La relación entre las categorías *etic* y *emic*, por consiguiente, se basa en un ir y venir, en una contrastabilidad y un diálogo constante a fin de ofrecer descripciones, modelos y teorías, a fin de producir conocimiento como lo hace un científico social. Este diálogo entre categorías *emic* y *etic* forma parte del progreso de la investigación; donde al comienzo, la formulación inicial de tus interrogantes, de tus puntos de partida, de tus categorías de análisis se van modificando y refinando como consecuencia del diálogo con el campo. Insistimos, la composición final será un texto, eminentemente *etic*, pero influenciado por las categorías *emic* procedentes del campo.

Pues bien, todo este diálogo trataremos ahora de ponerlo en uso para entender las representaciones aparentemente contrapuestas que la investigación tiene frente a las representaciones escolares (oficiales y profesionales) sobre las formas de atención a los escolares que se incorporan a la escuela sin la competencia en la lengua vehicular de la misma. Tales escolares son identificados habitualmente con el término de “inmigrantes” y son atendidos en “dispositivos especiales” de acogida y de enseñanza de la lengua de la escuela. Sobre los dispositivos existe una generalidad (aunque no absoluta) crítica de la literatura científica y una aceptación y defensa de las personas profesionales de la escuela y de las autoridades educativas (de nuevo, tampoco como algo unánime).

## **2. Las ATAL: algunos datos para la contextualización**

Se trata de un dispositivo pensado para la escolarización de parte del alumnado de nacionalidad extranjera con el objetivo de enseñarles la lengua vehicular de la escuela, en este caso, el español. Estos dispositivos, denominados ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) son un recurso educativo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, gestionado por sus Delegaciones Provinciales, cuyo profesorado forma parte de la educación compensatoria, en algunos casos incorporados a los Equipos de Orientación Educativa, o de los claustros de los centros educativos y que emanan desde las diversas medidas contempladas y propagadas por el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes (Fernández y Castilla 2013) La misión principal de estas aulas es la de atender al alumnado procedente de la inmigración de nacionalidad extranjera 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.

Podríamos decir que, en cierto sentido, su existencia fue anterior a su regulación normativa. Aparece por primera vez en el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en 2001 “como medida específica encaminada a cumplir el tercer objetivo de dicho Plan: potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española” (Castilla 2014: 59). Sin embargo, las ATAL venían funcionando desde el curso 1997-98. Con el tiempo terminó encontrando un desarrollo legislativo específico, como aclararé más adelante, y que ha hecho que se convierta en la apuesta más importante de la administración educativa andaluza en relación con los asuntos relacionados con la “inmigración y la escuela” (diario de campo 25/01/15).

Diversas “actuaciones-germen” de las ATAL cuajaron en Almería, a partir de la propuesta inicial de la creación de unos dispositivos específicos, durante el curso 1996-97, 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 de Almería– profesorado de dos de sus 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 de Mar- así como un dispositivo itinerante de las mismas características en la comarca de Níjar-Campohermoso. La finalidad de estas aulas era atender, durante los dos o tres primeros meses de estancia en España, al denominado “alumnado inmigrante” sin conocimientos de la “lengua/cultura española” para, tras un contacto previo, hacerles más fácil su posterior incorporación al aula ordinaria (Castilla 2014).

Con posterioridad, estas aulas se extendieron por el resto de las provincias andaluzas. Una buena representación del alcance de esta medida se puede seguir con los datos de evolución del profesorado que ha atendido al dispositivo: en el curso escolar 2000/01 eran un total de 23 profesores y profesoras en toda Andalucía alcanzando en el curso 2009/10 la cifra de 292 que con algunos aumentos se ha mantenido en los últimos cursos. Todo ello al amparo del crecimiento de la población de nacionalidad extranjera en Andalucía en la primera década del siglo y concentrando buena parte de los efectivos del profesorado en Málaga y Almería (casi dos de cada tres profesores o profesoras de estas aulas se encuentran en estas dos provincias). En este sentido, durante el curso 2009/2010, el mayor número de profesorado de ATAL se ha registrado en las provincias de Málaga y Almería, con 176 y 132 centros atendidos respectivamente, seguidas de Granada con 126, Cádiz con 122, Córdoba y Jaén con 90, Sevilla con 72 y Huelva con 65. Pero estas cifras no pueden ser entendidas en su totalidad sin conocer, al menos y de momento, una característica algo especial del funcionamiento de las ATAL. Por las propias dinámicas de asentamiento de la población de nacionalidad extranjera y su incorporación al sistema educativo, no todos los centros disponen de una ATAL. Básicamente nos encontramos con dos situaciones: aquellos centros que reúnen un número suficiente de alumnado necesitado de este “apoyo”, lo que se traduce en que un profesor o profesora de ATAL se mantiene “fijo” en dicho centro (es decir, todo su horario laboral), y aquellos centros que solo necesitan el recurso para un número reducido de alumnado que no llega a cubrir el horario laboral del profesor o profesora de ATAL, lo que se traduce en que dicho profesional deberá “itinerar” entre varios centros hasta completar el referido horario laboral. Al final nos encontramos con ATAL “fijas” (las menos) y ATAL “itinerantes” (las más), con lo que el número de profesores de ATAL no debe leerse en relación con el de centros educativos atendidos en Andalucía, sino que ese número mencionado más arriba (cerca de 300 profesores y profesoras) atiende a una cantidad muy superior de centros (García y otros 2011).

También el proceso de implantación ha tenido periodos diferenciados. Durante dicho proceso algunas cuestiones fueron matizándose:

“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 Educativa estableció las normas de funcionamiento, tipología y sistema organizativo” (Fernández y Castilla 2013: 253).

Hasta entonces sólo tenemos constancia de que la Delegación Provincial de Almería editó durante algunos años unas instrucciones en relación a las mismas (Castilla 2014). Hasta el curso 2002/03, solo Almería disponía de instrucciones que regularan el funcionamiento y organización de las ATAL.

En el año 2000 se dictaron, por parte de la citada Delegación, las primeras instrucciones sobre organización y funcionamiento, 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 (3). Tales cambios fueron afectando a los objetivos (entendidos como funciones del profesorado); alumnado a los que se destina el recurso; tiempo de asistencia/permanencia, número máximo de alumnado y supuestos de carácter excepcional para poder ampliar ese periodo. Así pues, se trataba de un conjunto de instrucciones que mostraban un recurso educativo en construcción, inacabado y en vías de experimentación. Finalmente, en el año 2007, los responsables de la comunidad

autónoma andaluza en materia educativa establecieron una norma común para la “homogeneización” de las ATAL. El cambio fundamental es que aparece regulado en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. 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, nº 33 de 14 de febrero 2007, 7-11).

Dicha orden, por la que se regulan medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado procedente de la inmigración extranjera y, en particular del atendido por las ATAL, se convierten en una normativa general y de carácter andaluz, o sea supra provincial. Esto podría justificarse ante la creciente interpretación diferencial que cada provincia venía haciendo de lo que debería ser el funcionamiento del recurso ATAL (García y otros 2011).

El profesorado encargado de gestionar estas “aulas especiales” es seleccionado a través de la normativa de puestos específicos en la convocatoria de los concursos de méritos para la cobertura de puestos vacantes, competencia de las Delegaciones Provinciales. A pesar de que cada delegación gestiona a “su” profesorado, los requisitos para su selección son muy similares a los de cualquier docente del cuerpo de profesores/as o maestros/as. A través del estudio realizado por Castilla (2014) en la provincia de Granada, identifica que la evolución de la presencia de este profesorado ha sido muy dispar en todas las provincias andaluzas; desde el curso 2002/2003, todas ellas cuentan con profesores para “aulas especiales”. Este profesorado mantiene la condición itinerante, lo cual en multitud de ocasiones debe compatibilizar el trabajo en varios centros educativos (Castilla 2014). Como podemos ver se trata de un dispositivo pensado para la escolarización de parte del alumnado de nacionalidad extranjera que sigue vivo, en funcionamiento.

### **3. El dominio de la lengua vehicular de la escuela como problema**

Como mencionábamos más arriba, el principal propósito del presente artículo es el de poner a dialogar las interpretaciones que ha hecho la comunidad científica entorno a los dispositivos ATAL, con las explicaciones que da el profesorado que día a día trabaja en ellos. Es decir, la construcción de una emulsión de la teoría y la práctica con el fin de generar un “intercambio entre las dos formas de conocimiento mencionadas: entre el conocimiento generado por los expertos de su propio mundo de vida por un lado, y el conocimiento antropológico generado por el experto académico, por el otro” (Dietz 2011: 14).

A partir de la sistematización de gran parte de la bibliografía sobre gestión de la diferencias en las aulas, y el conocimiento etnográfico previo derivado de los proyectos desarrollados hasta este tiempo – mencionados más arriba– desde el equipo de investigación del proyecto en el que se enmarca este artículo surge la iniciativa de organizar un seminario en el que poner a conversar a las diversas personas implicadas en las aulas ATAL. Mediante la técnica del grupo de discusión (4), con la participación equitativa del profesorado ATAL, representantes de la administración educativa autonómica y provincial e investigadoras especializadas en la temática, conformamos tres grupos, que participaron en el debate de las siguientes temáticas:

- Representaciones sobre las migraciones y los migrantes en la escuela.
- Sistema organizativo de los dispositivos de apoyo a la formación en lengua vehicular de la escuela: evolución y cambio.
- Miradas contrapuestas. Imagen de los dispositivos de apoyo a la formación en lengua vehicular en la escuela desde las estructuras e investigación científica y desde los propios agentes escolares.

Aunque la técnica del grupo de discusión no es nada novedosa en el campo de las ciencias sociales, el uso de la misma en este seminario nos permitió crear espacios de encuentro que nos permitieron la puesta en común, la comunicación y el contraste; además de la generación, validación y transferencia de conocimiento. Pero y sobretodo, había sido un primer paso para comenzar a caminar en la dirección de lo que otros han denominado “de-colonización del saber” (Grosfoguel 2008), colaboración “inter-saberes”



y/o “ecología de saberes” (Santos 2009), o de lo que en los últimos tiempos se está denominando “etnografía doblemente reflexiva” (Dietz 2011), donde el sentido común se construye colectivamente.

Fruto de este seminario, de mi experiencia de trabajo de campo durante 6 meses en tres centros escolares de la provincia de Granada y de la sistematización de toda la información y conocimiento etnográfico previo derivado de los proyectos de investigación antes mencionados, a continuación mostraré la “aparente” oposición que la investigación tiene de estos “dispositivos especiales” y los posicionamientos ante los mismo de los/as profesionales del sistema educativo.

Una buena parte de la literatura consultada (Catilla 2014, Arroyo 2010, Alcalde 2008, Del Olmo 2011, Ortiz 2011) indica que la enseñanza de la lengua vehicular aparece como el eje que vertebra todas las explicaciones hacia la creación de este tipo de dispositivos. Y así coincide el sector del profesorado, como nos explica una profesora de ATAL con la que hemos trabajado durante varios meses y con un alto grado de compromiso en su actividad escolar y con larga experiencia en el trabajo en estas aulas: “la lengua es la primera competencia lingüística, y ¿esto qué quiere decir?, la capacidad de interaccionar (que nunca se evaluaba), me puedo comunicar (...) la dificultad de poder intercambiar lingüísticamente es muy importante y genera muchos conflictos” (profesora ATAL).

Con la normativa en la mano, todos los autores y autoras que aquí traemos a diálogo coinciden en que el principal objetivo de estas aulas es el de proporcionar al alumnado de nacionalidad extranjera las herramientas lingüísticas necesarias para lograr una exitosa adaptación. Para Arroyo (2010) es la incorporación de este nuevo alumnado lo que plantea la necesidad de enseñarles la lengua vehicular y de instruirles para así garantizar éxito en sus aprendizajes escolares. También Ignacio Vila y colaboradores, en un estudio con el objetivo de analizar la eficacia de las aulas de acogida para promover los conocimientos del catalán y la relación existente entre adaptación escolar y conocimiento del catalán; afirma que “se observa una relación significativa entre la adaptación escolar del alumnado extranjero y su conocimiento de catalán en el sentido de a mayor adaptación, mayor conocimiento” (Vila y otros 2011: 744).

Sin embargo, esto plantea algunas sombras, pues el alumnado que mayores dificultades presenta para su integración escolar es aquel que pasa más horas en el aula de acogida y que, por consiguiente, el continuar asistiendo no mejora ni su conocimiento del catalán ni su adaptación escolar. Así terminan afirmando que no todo se queda en el binomio integración escolar/aprendizaje de la lengua.

“Por eso, creemos que el progreso del alumnado extranjero en el dominio de la lengua de la escuela responde principalmente a su implicación activa tanto en el aula de acogida como en el aula ordinaria, lo cual requiere medidas desde los centros escolares para que, de acuerdo con las características individuales del alumnado, tal y como afirma el plan LIC, quienes se incorporan al sistema educativo tengan un marco de acogida en el que puedan establecer amplias relaciones sociales con el resto del alumnado y el profesorado y crear unos vínculos afectivos que doten de sentido a la institución escolar y a su lengua vehicular” (Vila y otros 2011: 751).

Por todo ello tiene sentido la pregunta que estos mismos autores se hacen: ¿es el alumnado más adaptado escolarmente el que aprende más catalán o es el alumnado que aprende más catalán el que se adapta mejor escolarmente? (5).

En un estudio anterior estos mismos autores ya habían concluido que “la adaptación escolar tenía una relación muy estrecha con el número de horas semanales que el alumnado pasaba en las aulas de acogida, de modo que a menos horas la adaptación del alumnado era más alta” (Vila y otros 2008: 198). Dicho de otra manera, a más tiempo en Cataluña, menos horas semanales en el aula de acogida y más adaptación escolar. Pero añaden que no siempre era así:

“El alumnado que llevaba más tiempo en Catalunya y estaba más horas en el aula de acogida sabía significativamente menos catalán que el alumnado que llevaba menos años y estaba más adaptado escolarmente y estaba, desde el inicio de su llegada, menos horas en las aulas de

acogida. Igualmente, al mismo tiempo de estancia, el alumnado con menos horas en las aulas de acogida era el que sabía significativamente más catalán” (Vila y otros 2008: 198).

Y es aquí donde nos “topamos” con los argumentos encontrados de los enseñantes. Ellos plantean que esta correlación se pone de manifiesto en sus aulas. Que efectivamente a mayor conocimiento del español, mayor integración del alumnado entre sus iguales. En las palabras de una docente de un centro educativo que además ha realizado trabajo de investigación en las ATAL:

“Cuando yo entré al principio yo vi niños que estaban absolutamente aislados en sus clases porque desconocían totalmente el español, y a medida que iban aprendiendo español, iban relacionándose más en sus aulas de referencia con los españoles. Lo cual me hacía pensar que cuanto más español aprendían, más fácil les resultaba relacionarse con sus compañeros” (orientadora de un centro escolar e investigadora).

Castilla (2014), desde otra perspectiva y de forma más crítica, plantea que se parte de la idea de que la adquisición de la lengua vehicular de la escuela es la principal herramienta que proporcionará al alumno/a las claves para una satisfactoria integración:

“presuponer que a través de “aulas especiales” este alumnado aprenderá la lengua que se utiliza en la escuela y se podrá equiparar con el alumnado autóctono respecto al seguimiento de las actividades de enseñanza-aprendizaje es de una falta de realismo asombrosa al partir del simplismo de la ecuación “adquisición de la lengua = integración social”, que parece claramente cuestionable” (Castilla 2014: 63).

Aun así, desde los propios enseñantes insisten: sin conocimiento de la lengua no hay integración. Más aún, no hay acceso al currículum y por lo tanto se encuentran estos escolares en situación de desventaja. De nuevo utilizamos las palabras de un responsable provincial de ATAL: “el ATAL enseña el idioma para favorecer la integración evidentemente. Se enseña el idioma para que los alumnos tengan acceso al currículum” (responsable ATAL).

Todo podría resolverse si se entendiera que este tipo de recursos son de marcado carácter temporal. Benito y González (2011) interpretan las evaluaciones que hacen los propios alumnos de aula y rescata que muchos de ellos coinciden al pensar el aula de acogida como un lugar necesario para adquirir aquellos conocimientos lingüístico que carecen. Se trata de una transición justificada estrictamente por los dominios de la lengua, y así pues, deben incorporarse al aula normalizada con la mayor rapidez posible. Algo que también ponen de manifiesto el profesorado. Dicen que se trata de un dispositivo temporal y que su puesta en marcha favorece en un primer momento la adquisición de forma apresurada el conocimiento de la lengua, pero que debido a su temporalidad deben de abandonarlo lo antes posible. Pero la realidad es que tanto profesorado como alumnado desarrollan estrategias para permanecer en estas aulas especiales el mayor tiempo posible. En palabras de una de las profesoras de ATAL que también es consciente de la necesidad de que cuanto antes estén en su aula normalizada:

“Al final en realidad a los niños les encanta que los saques [del aula normalizada]. Te das cuenta de que es muy valorado por el alumnado, pero tu como persona adulta y racional sabes que no lo necesita y que tienen que quedarse, salir menos horas (...). Para ellos es muy valioso, lo valoran muchísimo... les facilita muchísimo el adquirir una forma más sistemática y ordenada la lengua, que les hace avanzar mucho más rápido en su clase. Entonces el ser conscientes de que ese progreso lingüístico les beneficia en el resto de materias, yo creo que es un recurso muy valioso. También porque ves que se sienten muy cómodos, ahora el padre de Teo ha venido porque ha hablar conmigo porque quiere más clases, más horas de español. Y claro, yo le he tenido que explicar, que esto tiene que ser un término medio, que el niño no puede salirse todo el tiempo del aula. Yo lo valoro de una manera muy positiva, esa es mi experiencia, y creo que mis alumnas y alumnos lo han valorado siempre muy positivamente al final de curso, donde hablamos siempre y hacemos una autoevaluación” (profesora ATAL).

Deberían estar en el aula normalizada, pero se dice que a ellos, a los escolares, lo que les gusta es

quedarse en estas “aulas especiales”, aunque aquí ya no podríamos asegurar que estos deseos estén relacionados exclusivamente con el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela. La cuestión se hace más compleja si incorporamos también las valoraciones sobre cómo enseñar la lengua y qué lengua enseñar. En este sentido, Del Olmo (2011) indica que el aprendizaje del castellano es concebido bajo el modelo de “suma cero”, a través del cual este aprendizaje será mejor en tanto en cuanto se olviden los conocimientos de la lengua de origen: “la enseñanza de una lengua se concibe inspirada en un modelo de suma cero, la consecuencia lógica es que los chicos y las chicas pierden paulatinamente el interés por su lengua materna, que perciben como inútil y sin valor, y creo que esto afecta el proceso de remendado de los adolescentes de una forma negativa”.

Goenechea y otros (2011), situándose en la misma línea, sostiene que el que solo se enseñe la lengua vehicular de la escuela, y no otros contenidos relacionados con sus lugares de origen, tiene que ver con el reducido número de horas con las que cuentan. En sus propias palabras: “debido a la escasez de tiempo parece inevitable que los contenidos de las ATAL y las AE se limiten a la lengua española y algo de las costumbres y normas de nuestra sociedad. Los contenidos curriculares prácticamente no tienen cabida en este tipo de aulas” (Goenechea y otros 2011: 276).

Para Cucalón (2007), las prácticas educativas que se desarrollan en este tipo de aulas con el fin de llevar a cabo el aprendizaje de la lengua vehicular tienen mucho que ver con el concepto de Díaz Aguado sobre “pedagogía del cuscús”, el cual plantea que las culturas son identificadas como entes, a las cuales se les puede atribuir particularidades:

“Lo que estaba claro es que se da una identificación de la cultura española frente a las culturas de los inmigrantes/extranjeros, ante esto parece que se hacía necesario recordar algunas palabras de Geertz cuando nos dice que tendemos a concebir los países como si de un atlas se tratase, cada uno de un color, cuando la imagen que tendría que colonizar nuestras cabezas es la de un mapa, cual cuadro puntillista, en que cada país fuera una nube de puntos que vendrían a representar las diferentes culturas que lo componen” (Cucalón 2007: 8).

Pero el profesorado no admite estas críticas. No solo se aprende la lengua, sino que las ATAL realizan otras funciones a parte de la enseñanza de la lengua vehicular. Insisten, la enseñanza de esta lengua no se sostiene bajo ninguna formación específica. Es decir, no se les prepara para que le enseñen la lengua a los alumnos, sino para que los acojan. Así lo afirma una de las profesoras ATAL con muchos años de experiencia en estas aulas:

“Cuando se han pedido los perfiles de atales es verdad que a veces (...) bueno cada año que se abre la convocatoria el perfil de ATAL variaba. El año en que yo entré en ATAL se pedía una formación específica en enseñanza de español L2, y da la casualidad que yo tenía varios cursos, aparte de ser profesora de Lengua Castellana y Literatura y entré por eso. Otros años no se ha pedido ningún tipo de formación. También es verdad como dice ella, que interesa saber cómo tengo que dar una lengua extranjera. Es difícil enseñar una lengua extranjera. Generalmente los atales, que tenemos formaciones muy distintas, muy variadas, quizás muchos no sepamos cómo darla en condiciones. Tu puedes tener recursos del ensayo, el error; entre nosotros nos ponemos de acuerdo en qué ha funcionado mejor, que no ha funcionado. Multitud de recursos que hay ahora a todos los niveles. Pero también nos interesaría saber cómo dice ella trucos, consejos. Una formación pedagógica de dar una lengua extranjera, porque no es fácil. Es decir, yo tengo una ligera formación, pero hay otros atales que no, porque estamos de todo. Profesores de matemáticas, de filosofía. No son formaciones específicas, porque no lo pedía la convocatoria. Entonces, cuando hemos estado en jornadas, en seminarios, eso se aprovecha muchísimo porque hay se ven las experiencias no solo de los propios atales sino de gente de la facultad que te cuentan como tienes que hacer las cosas. Es decir que una formación concreta de cómo enseñar el L2 es muy interesante” (profesora ATAL).

En resumen, con las diferentes miradas a este tipo de aulas desde la investigación científica y las interpretaciones que de las prácticas de estas mismas aulas hacen las personas que trabajan en ellas, se

observan diversas maneras de conocimiento que aparentan ser contradictorias, a veces enfrentas y no siempre fáciles de complementar. Nuestra perspectiva es otra. Una revisión más detallada de lo que podría observarse como contrapuesto nos permitiría ver lo suplementario de todas las miradas.

#### **4. Poderes, jerarquías, autoridades y producción de conocimientos: el imposible diálogo *emic/etic***

En los años 80 se produce un giro reflexivo en todas las ciencias sociales, que viene marcado por: 1) la incorporación de los procesos de subjetivación política de las personas que investigan y 2) un proceso de subjetivación política de los sujetos que participan en las investigaciones (Álvarez y Dietz 2014). Una de las principales reivindicaciones de este giro, fue la necesidad de superar las dicotomías y epistemologías que sitúan a la academia como la única fuente productora de conocimiento. Y remarcan la necesidad de implicación de las personas con las que se investiga en los procesos de producción del conocimiento. Esta implicación de las personas “investigadas” no solo es reclamada por aquellos que investigamos, sino que son ellas mismas quienes exigen formar parte del proceso. Se demanda una participación activa en dichos procesos, a través de su crítica hacia las formas “autoritarias” de intervención científica, la escasa consulta o comunicación de los objetivos de trabajo y la escasa circulación de los resultados y avances producidos en la investigación (Katzner 2012). Desde el propio profesorado de las aulas ATAL lo expresan así:

“Efectivamente, hay un alejamiento, una distancia y un recelo diría yo también, porque a veces hemos leído artículos, no ya sobre ATAL de pedagogos muy reputados y que decimos vamos, es que no han pisado, no han conocido ni de cerca a un chaval porque quien está en la escuela nos damos cuenta. A veces nos hemos enfadado de que se hayan dicho cosas de los ATAL y hemos dicho, pero oye si nadie ha venido a vernos, por qué se han escrito estas cosas que nos... Lo que diga Rocío me va a encantar, no como conclusiones sino como procesos de mejora de nuestro propio trabajo, que nosotros entramos en inercias que muchas veces no las vemos y vamos a agradecer. Pero nos vamos a sentir partícipes. Porque habéis estado, incluso si podéis llegar a más ATAL mejor todavía, porque tenéis un muestreo todavía más amplio, y en ese sentido yo creo que esto es un poco un punto de inflexión entre lo que hemos tenido hasta ahora y por lo menos, yo creo que el acercamiento empieza ahí” (profesora ATAL).

Pero las miradas, los lugares de enunciación, los objetivos..., todo cambia. Las categorías *etic* y *emic* de las que hemos hablado parece que no se entienden, que se sitúan en lugares diametralmente opuestos y que sólo pueden alcanzarse cuando uno cita al otro. Los lenguajes en los que hablamos desde el mundo de la academia y desde la institución escolar en muchos casos se complementa pero en muchos otros se enfrentan. Así, con el desarrollo de esta nueva forma de hacer etnográfica, basada en la construcción del encuentro, del dialogo con los sujetos que forman parte de la investigación, los “investigados” se convierten en sujetos activos con capacidad de reflexión (Katzner 2012).

Estos espacios de diálogo, motivados por la construcción de un conocimiento común que nos ayude a entender estas prácticas escolares se ven claramente dinamitadas por las formas diferentes de entender la realidad. La contraposición de miradas es clara. No tanto entorno a aspectos concretos, sino en torno a las inquietudes y necesidades de unos y otros. Los interrogantes, las formas de mirar, las formas de concebir la realidad están en constante choque. Esta confrontación puede ser explicada como lo hace uno de los docentes en términos de jerarquías de poder en torno a la producción de conocimiento:

“Para llegar al diálogo hay que posicionarse de manera horizontal, para ello hay que revertir la verticalidad. Hasta ahora, la academia arriba, el profesorado abajo (...). La evidencia científica tendrá que servir para algo, para que mi trabajo valga para toda la realidad. Para que digan, coño, lo que están haciendo esta gente tiene peso. Si lo dice la comunidad científica eso se puede generalizar (...). Por eso, una cosa que sería muy interesante es que de esa publicación científica, alguien hiciera una publicación didáctica para que le llegara a la gente” (profesor ATAL).

Podríamos enfocarlo en el sentido de falta de agencia por parte del sector del profesorado, porque no

existen escenarios para ellos, porque no existen dinámicas y estructuras interesadas en la producción de estos diálogos. Seguimos anclados en conocimientos sectorizados que no pasan de nuestras disciplinas, de nuestros campos de estudio, de nuestra forma jerarquizada de producción de saberes.

Por ello, en muchas ocasiones tendemos a creer que la producción de la academia se sitúa en una esfera completamente opuesta a la de la escuela, que estamos divididos. Pero no es así, ambos nos encontramos en el mismo lugar... Lo que planteamos es que ambos lugares de enunciación se encuentran altamente jerarquizados, ubicando la Universidad por encima de cualquier otra entidad. De esta manera, situamos el conocimiento *etic*, el producido por el investigador, como el único capaz de dar cuenta y explicación a los conocimientos *emic*, que son los conocimientos representados por los propios actores sociales. Además, nuestras lógicas, las de la investigación se suelen *proteger* en la emisión de explicaciones y las del profesorado de los centros educativos en la obtención de un remedio. Muy parecido a como nos lo explicaba una de las profesoras ATAL, “lo que vosotros [los investigadores] buscáis es una conclusión y lo que nosotros [profesorado] buscamos es una solución”.

---

## Notas

El presente texto es resultado de un proyecto del Plan Nacional de I+D+i y que pretende estudiar las trayectorias escolares del alumnado “extranjero” en comparación con el alumnado autóctono [Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado (CSO2013-43266-R)]. Agradecemos al Ministerio de Economía y Competitividad el apoyo a dicha investigación. Parte del mismo también ha sido utilizado en el Trabajo Fin de Grado en Antropología Social de la Universidad de Granada de Rocío García Soto, quien disfrutó de una beca de Iniciación a la Investigación del Plan Propio de Investigación de la Universidad de Granada.

1. Estas reflexiones son fruto de la puesta en común de más de quince años de investigaciones etnográficas producidas desde el Laboratorio de Estudios Interculturales y el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada, centros de referencia en investigaciones sobre migraciones en España. Dentro de los cuales se han llevado a cabo investigaciones sobre temáticas relativas al multiculturalismo, migraciones, racismo y estudios en el contexto educativo y escolar. Para la temática que aquí abordo, destaco los siguientes proyectos: “Evaluación de las actuaciones de atención educativa del alumnado inmigrante en Andalucía”, (Junta de Andalucía 2004-2006); “Éxitos y fracasos escolares. Trayectorias socioculturales de inmigrantes extranjeros y escolares autóctonos en el sistema educativo andaluz” (Ministerio de Ciencia e Innovación, Plan Nacional de I+D+i, 2010-2013) y “Multiculturalismo e integración de la población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas” (Junta de Andalucía, Proyectos de Excelencia, 2007-2010).

2. Harris comienza su fundamentación presentando cuáles fueron bajo su punto de vista las aportaciones que realizó Pike (1967) en este campo de estudio (Harris 1982). Me parece necesario traerlas aquí porque en muchos casos difieren de las interpretaciones anteriormente presentadas del propio Pike. Como bien apunta González (2009): “Desde la perspectiva amplia que permite el seguimiento de la obra de Harris desde 1964 hasta 1988 en relación con la dicotomía emic/etic, no sólo parece claro que Harris ha distorsionado la propuesta de Pike y que su versión más simplificada de la dicotomía se ha convertido en la versión canónica, sino que es posible interpretar la evolución de la propuesta de Harris a través de las sucesivas definiciones de la dicotomía” (González 2009: 109)

3. 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.



4. Mediante el formato del grupo de discusión y con presencia y representación equilibrada y equitativa de todos los agentes sociales y educativos de los diversos ámbitos de la investigación y de las administraciones (profesorado ATAL, representantes de la Administración Educativa autonómica y provincial, investigadores, doctorandos y profesorado) se organizaron tres grupos de acuerdo a tres temáticas de interés. Siendo así, se realizaron nueve grupos de discusión, compuestos cada uno de 10-12 personas, algunas de las cuales llevaban colaborando con nosotros en distintos ámbitos (escuela, Administración Pública, universidad) desde el inicio de nuestras investigaciones. Finalmente realizamos una puesta en común en un gran grupo (38 personas) de las reflexiones y conclusiones extraídas de todos los grupos de debate.

5. También explican que, dependiendo del origen de la lengua natal del alumnado, así serán sus dificultades para adquirir el catalán como nueva lengua. “Así, nuestros datos muestran que el alumnado de las aulas de acogida con una lengua inicial románica no solo es el que sabe más catalán, sino que, incluso, una parte con bajos niveles de adaptación escolar sabe más catalán que el alumnado de las aulas de acogida más adaptado escolarmente que tiene una lengua inicial muy distante lingüísticamente del catalán. Es decir, los datos parecen indicar que no existe una relación mimética entre adaptación escolar y conocimiento del catalán para el conjunto del alumnado de las aulas de acogida. Sin embargo, sigue siendo cierto que, para cada grupo lingüístico, mayores niveles de adaptación escolar implican más conocimiento de catalán” (Vila y otros 2011: 747). Por lo tanto, los autores establecían que estos instrumentos servían por un lado para acelerar el conocimiento de la lengua escolar y por otro, para promover su capacidad de adaptación escolar.

---

## Bibliografía

Alcalde Campos, Rosalina

2008 “Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa?”, *Revista de Educación* (Madrid), nº 345: 207-228.

Álvarez Veinguer, Aurora (y Gunther Dietz)

2014 “Etnografía colaborativa: Coordinadas desde un proyecto en curso (intersaberes)”, en *Simposio: Antropología y descolonialidad. Desafíos etnográficos y descolonización de las metodologías. Tarragona: Periferias, fronteras y diálogos. XII Congreso de Antropología*.

Arroyo González, María José

2010 “La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las Aulas Aliso en la provincia de Segovia”. Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid.

Benito Pérez, Ricard (y Sheila González Motos)

2011 “Entre el aula de acogida y el aula ordinaria: implicaciones en la escolarización del alumnado inmigrado”, en Francisco Javier García Castaño y Silvia Carrasco Pons (coord.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: 755-792.

Castilla Segura, José

2014 “Las ATAL : ¿Integración o segmentación vertical?”, en Carlos Peláez Paz y María Isabel Jociles Rubio (coord.), *Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos: [Actas definitivas del III Congreso de Etnografía y Educación] [Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación]*. Madrid, Traficantes de sueños: 57-66.

Castro Gómez, Santiago

2000 “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”, en Eduardo Lander (coord.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*.

Buenos Aires, Clacso: 88-89.

Clifford, James (y George Marcus)

1986 *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Londres, University of California Press.

Cucalón Tirado, Pilar

2007 "El desarrollo de un proceso de investigación etnográfica en un aula de enlace", *Gazeta de Antropología*, nº 23: 1-12.

Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. BOJA 118.

Del Olmo Pintado, Margarita

2011 "¿Remendamos chicos y chicas? Conclusiones de un trabajo etnográfico en el Aula de Enlace de la Comunidad de Madrid", en Francisco Javier García Castaño y Silvia Carrasco Pons (coord.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: 585-612.

Díaz de Rada, Ángel

2006 *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

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

Dietz, Gunther

2011 "Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta de la Antropología de la Interculturalidad", *Revista de Antropología Iberoamericana* (Madrid), nº 1, 3-26.

Fernández Echeverría, Jose (y José Castilla Segura)

2013 "El desarrollo normativo de las ATAL" en Francisco Javier García Castaño y Nina Kressova (coord.), *Diversidad cultural y migraciones*. Granada, Comares: 247-268.

García Castaño, Francisco Javier (y otros)

2011 "Inmigración extranjera y educación en España. Algunas reflexiones sobre el "alumnado de nueva incorporación", en Francisco Javier García Castaño y Silvia Carrasco Pons (coord.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: 403-492.

Goenechea Permisán, Cristina (y otros)

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 Curriculum Y Formación Del Profesorado* (Granada), nº 15: 263-278.

González Echevarría, Aurora

2009 *La dicotomía emic/etic. Historia de una confusión*. Barcelona, Anthropos.

Grosfoguel, Ramón

2007 "Los dilemas de los estudios étnicos estadounidenses: multiculturalismo identitario, colonización disciplinaria y epistemologías decoloniales. *Universitas humanística* (Colombia), nº 63: 35-47.

Hammersley, Martyn (y Paul Atkinson)

1994 *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona, Paidós.

Haraway, Donna

1991 *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.

Harris, Marvin

1964 *The nature of cultural things*. Nueva York, Rondon House.

1982 *El materialismo cultural*. Madrid, Alianza.

Katzer, Letizia (y Agustín Samprón)

2012 “El trabajo de campo como proceso. La “etnografía colaborativa” como perspectiva analítica”, *Revista Latinoamericana de Metodología de La Investigación Social* (Buenos Aires), nº 2, 59-70.

Ortiz Cobo, Mónica

2011 “Enseñanza de la lengua en contextos escolares de acogida. el caso de las Aulas Temporales de adaptación Lingüística (ATAL) de Andalucía”, en Francisco Javier García Castaño y Silvia Carrasco Pons (coord.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: 661-694.

Pike, Kenneth Lee

1967 *Language in relation to a unified theory of structure of human behavior*. The Netherlands, The HagueMouton.

Velasco, Honorio (y Ángel Díaz de Rada)

2006 *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, Trotta.

Vila Mendiburu, Ignasi (y otros)

2008 “Lengua inicial y adquisición del catalán en las aulas de acogida”, en Eliseo Díez Itza (coord.), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación*. Oviedo, Universidad de Oviedo: 199-210.

2011 “Las aulas de acogida de Cataluña: sus efectos sobre el conocimiento del catalán y la adaptación escolar”, en Francisco Javier García Castaño y Silvia Carrasco Pons (coord.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: 695-754.