

Alteridad en la escuela española. Construyendo diferencias en contextos de diversidad a partir del llamado ‘país de origen’

Otherness in the school. Building up differences in diversity contexts from the so called ‘country of origin’

Carmen Clara Bravo Torres

Doctoranda FPU, Departamento de Antropología Social e Instituto de Migraciones, Universidad de Granada (España).
bravotorres93@ugr.es

DIVERSIDAD, ESCUELA Y CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA

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

RESUMEN

Este estudio de caso analiza la identificación y la gestión de la diversidad dentro del ámbito escolar. Para ello, se ha trabajado con alumnado que ha permanecido en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, un dispositivo puesto en marcha en Andalucía (España), encargado de la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela a jóvenes considerados “inmigrantes”. A partir de esta medida se ha observado, entre otros aspectos, cómo tanto la lengua materna que manejan estos alumnos como su país de origen contribuyen considerablemente a la construcción de la diferencia entre el alumnado. Haciendo uso de los recursos metodológicos de la etnografía, se presentará el imaginario del profesorado respecto a los jóvenes pertenecientes a estas aulas, al igual que el papel que desempeña la escuela en las construcciones de los mismos como diferentes.

ABSTRACT

This case study analyzes the identification and management of diversity within the educational context. To do this, reference has been made to the students who have remained in the Temporary Language Adaptation Classrooms. Device installed in Andalusia (Spain) that teaches the vehicular language of the school. This measure contributes to the construction of the difference between the students from the language they use. But this goes beyond since its practice leads to ignorance of these young people and their classification by established categories, such as the country of origin. From the ethnography the imaginary of the teaching staff will be presented with respect to the young people belonging to these classrooms, as well as the role that the school plays in the constructions of these young people as different.

PALABRAS CLAVE

alteridad | diversidad | escuela | ATAL | migraciones

KEYWORDS

otherness | diversity | school | ATAL | migration

1. Introducción

En las dos últimas décadas, el fenómeno migratorio ha ejercido un importante papel en España ya que ha incrementado el número de población de nacionalidad extranjera que se encuentra dentro de sus fronteras. Este hecho ha dado lugar a que, los gobiernos estatales y los representantes de las diferentes comunidades autónomas, se hayan visto ante la necesidad de poner en marcha políticas dirigidas a gestionar lo que ha sido entendido como “nueva” diversidad. Representada por los denominados inmigrantes, la diversidad simboliza al sujeto extraño al grupo a través de la categoría jurídica-administrativa de *extranjería* (Simmel 2002). Esta figura tiene como objetivo potenciar aún más las diferencias y lo ajeno que se encuentra el sujeto a nosotros, esto es, al propio grupo ya formado. Y a ello contribuyen las diferentes políticas de tratamiento de los flujos migratorios (Zapata 2015), los medios de comunicación (Granados 1998, Santamaría 2002, Checa y Arjona 2011) y la propia investigación académica. Por tanto, y partiendo de la base de que estos tres aspectos son esenciales respecto a la forma de construir a ese otro, hay que hacer hincapié en que este artículo se ha centrado de manera explícita en el discurso del profesorado, influenciado en este caso por las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Una medida educativa implantada en Andalucía (sur de España) (1).

La causa principal por la que la presente investigación se ha enfocado en este aspecto, responde a que, a partir de esta medida “este alumnado se ha convertido en el paradigma de la diversidad cultural, y las estrategias diseñadas y puestas en marcha por la escuela puede definirse como estrategias de *visibilización* de la diversidad en términos de diferencia” (García Castaño, Gómez y Bouachra 2008: 32). Ello ha causado que este sea el contexto idóneo para desarrollar este trabajo, puesto que se conjunta un estricto discurso de igualdad en escenarios de diversidad (Franzé 2008); una diversidad “especial” que constituye los procesos de alteridad.

Sin embargo, para entender estos mecanismos es conveniente partir de la idea de que todo grupo humano es diverso. Cada uno de los individuos que constituyen el grupo tiene una versión particular de todo aquello que le rodea, dando lugar a que en el propio conjunto ya se encuentre instalada la diversidad. De este modo, los individuos constituidos en grupo siempre se encuentran desarrollando procesos de gestión de la diversidad en la medida que quieran mantenerse como tales individuos organizados (Boivin y otros 2004). Como consecuencia, todo aquel que no posea características afines al grupo delimitado puede ser construido de modo diferente por el propio conjunto. Y, una de las formas más comunes de tratar al individuo considerado diferente en el grupo establecido ha sido la de asociarlos como un peligro para el conjunto ya constituido (Santamaría 2002). Ello ha dado lugar a los procesos de otredad, los cuales han sido estudiados de manera clásica por la antropología bajo la etiqueta de alteridad (Krotz 1994, Simmel 2002 y Bauman 2005).

En su día, Levi-Strauss ya señaló el enriquecimiento que aporta la diversidad cultural en una sociedad y cómo, a partir de su tratamiento, se procede a la catalogación y construcción del otro (Boivin y otros 2004). Esta alteridad se lleva a cabo a través de procesos de desigualdad y sobre ella ejercen un importante papel tanto el espacio como el lenguaje. Así pues, los aspectos epistemológicos son esenciales en los procesos de diferenciación (García Borrego 2010).

Este hecho se fundamenta a través de las ordenaciones nomotéticas e ideográficas, consistentes, desde una referencia determinada, en atribuir criterios ascendentes o descendentes para diferenciar al resto y reforzar así al propio grupo definido. De esta forma, el mecanismo que se pone en marcha es el de catalogar al otro, considerado diferente, y atribuirle ciertas características que distancian aún más a los grupos, lo cual tiene una gran repercusión en las identificaciones de ambos. Se hace referencia a este concepto, identificación en vez de identidad, ya que este último ha pretendido abarcar tantos aspectos que, por sí mismo, ya no significa nada. El término identidad no recoge el carácter dinámico de las identificaciones de cada sujeto, las cuales se conforman a partir de un contexto determinado y en relación a otros grupos (Brubaker y Cooper 2011). Así pues, el binomio alteridad/identificación forma parte indisociable de las relaciones sociales y, por consiguiente, está presente en todos los procesos de gestión de la diversidad. Por tanto, es de gran relevancia señalar cuáles son los imaginarios que predominan sobre estas personas puesto que, a partir de las relaciones de poder, se atribuyen ciertas características que influyen en su auto identificación y, por ende, en la trayectoria de estos sujetos. Todo ello ha dado lugar a que el objeto teórico de estudio de esta investigación sea el de presentar los discursos de *alterización* por parte del profesorado respecto al alumnado denominado inmigrante, con el fin de reflejar en un futuro la posible influencia en los procesos de identificación de cada uno de los jóvenes.

A partir del estudio de este fenómeno social, se analizará una medida educativa dirigida al alumnado de nacionalidad extranjera (ATAL) y se mostrarán los discursos del profesorado en torno a estos jóvenes. Todo ello, con el objetivo de presentar los imaginarios que se difunden de estos alumnos y alumnas y la influencia que esta medida tiene ante los discursos presentados. De forma específica, esta investigación se centra en el estudio de la construcción de este alumnado a partir de su país de origen, puesto que, como se verá a lo largo del presente trabajo, la mayor parte del profesorado entrevistado ha recurrido a dicha categoría para justificar tanto las diferencias entre el alumnado como su trayectoria académica.

2. Nota metodológica

A partir del objeto teórico de estudio de este trabajo y de los planteamientos teóricos plasmados, esta investigación se ha caracterizado por seguir un estudio de caso en un centro educativo de Andalucía, a partir de la etnografía. Se trata de un peculiar instituto de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), situado en un barrio al sur de la ciudad, lindando con la zona centro (por cuestiones de anonimato se omite el nombre del instituto y de la ciudad donde se encuentra, ya que, por las características tan particulares del centro, podría ser identificado). Si bien tradicionalmente este barrio ha sido considerado como obrero, en la actualidad está albergando instituciones de gran importancia para la ciudad, como por ejemplo el campus universitario, lo cual ha provocado su encarecimiento. En este contexto y durante los tres años de investigación (2014-2017), se ha llevado a cabo observación participante, grupos de discusión y entrevistas semidirigidas a docentes del centro escolar. Como consecuencia, con los datos producidos se ha realizado un análisis crítico del discurso, ello ha mostrado una visión más amplia del objeto de estudio tratado.

Este trabajo se enmarca en un proyecto del Plan Nacional de I+D+i del Gobierno de España llevado a cabo por el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada (CSO2013-43266-R). A partir de este, se ha podido acceder al centro donde se ha trabajado, el cual ha sido seleccionado por su alto índice de alumnado con nacionalidad extranjera matriculado (cerca del 50% del alumnado matriculado en el centro posee una nacionalidad diferente a la española, según datos numéricos facilitados por el instituto estudiado) y, además, por colindar con un colegio concertado (centro privado subvencionados por la Administración Central), donde el número de población extranjera es escaso. La *guetización* escolar que se está produciendo (García Castaño y Olmos Alcaraz, 2012) ha sido clave para la elección de este contexto. Este hecho ha dado lugar a que no se supere el centenar de alumnado matriculado, y, por ende, a que sea considerado de primera acogida para alumnado de nacionalidad extranjera que se encuentra en España sin acompañamiento familiar. Si bien el número de jóvenes matriculados ha ido variando notablemente durante el curso académico, las nacionalidades predominantes de los estudiantes son la española, marroquí, senegalesa y rumana (2).

Para entender las dinámicas existentes entre los actores que se encuentran dentro del colegio y los imaginarios sociales que giran en torno al alumnado perteneciente al dispositivo ATAL, en un primer momento, se ha realizado observación participante durante un curso académico (2014/2015). Esta técnica se ha llevado a cabo dentro del aula ATAL (diez horas semanales), en el horario del recreo, en la sala de profesores y en tres clases de asignaturas ordinarias.

De este modo, el interés se ha fijado en conocer y contrastar así la realidad a partir del uso de diferentes técnicas, tales como las entrevistas semidirigidas a tres componentes del sistema educativo, a los cuales se ha accedido fácilmente y se han realizado durante los dos primeros años de la investigación. Estas entrevistas se han realizado durante el primer y segundo curso escolar de la investigación. Mientras que los sujetos entrevistados han sido la directora del centro donde se ha enmarcado la investigación (con dos años de experiencia en dicho puesto y veintiséis como docente), el profesor del dispositivo estudiado (con quince años de experiencia) y una docente que lleva trabajando cuatro años en las ATAL. Su contexto de trabajo es muy diferente al de otros docentes, puesto que se trata de un instituto donde predomina población rumana y gitana. Las entrevistas a estos sujetos se han realizado con el fin de apreciar el discurso que gira en torno al alumnado considerado inmigrante y, de manera específica, al alumnado perteneciente a este dispositivo especial. Al mismo tiempo, se han escogido a estos tres profesionales por sus diferentes perfiles laborales, teniendo la posibilidad de ofrecer así una visión completa del objeto de estudio. Cabe señalar que en un futuro se espera entrevistar a representantes del resto de componentes del sistema educativo (familia, alumnado y responsables políticos), con el fin de profundizar en los imaginarios producidos y tener así una visión completa del objeto de estudio.

Además de la observación participante y las entrevistas semidirigidas, se han realizado seis grupos de discusión fuera del centro educativo. Así pues, se ha hecho hincapié en esta técnica dado que se origina una situación excepcional donde se produce un debate entre un grupo de personas que poseen similares características previas acordadas (Martín 2014), tratándose en este caso profesionales de la educación.

Las temáticas abordadas durante esta técnica han sido las representaciones sobre las migraciones, el alumnado de nacionalidad extranjera y las ATAL. De este modo, se han llevado a cabo cinco grupos con el resto de los compañeros de la investigación y uno con profesorado ordinario del centro estudiado. A partir de este último realizado el curso académico 2015/2016 y conformado por seis profesores del instituto, se ha podido contrastar y apreciar el imaginario que presentan un gran número de profesionales del centro donde se ha llevado a cabo la investigación; pues ha tratado sobre las percepciones en torno al alumnado investigado. El resto de los grupos de discusión han estado compuestos por profesorado ATAL, investigadores y delegados de educación de otras tres provincias andaluzas, con el objetivo de profundizar en el estudio de los diferentes discursos presentados en la arena escolar. Los componentes de estos grupos de discusión han oscilado entre seis y diez personas, se han realizado en los cursos académicos 2014/2015, 2015/ 2016 y 2016/ 2017, y han tenido como propósito analizar la representación sobre las migraciones y los migrantes en la escuela. Se ha cuestionado sobre el imaginario social del alumnado autóctono y migrante, el funcionamiento de las ATAL y sobre las representaciones del profesorado en torno al alumnado que se encuentra en este dispositivo.

Los grupos de discusión y las entrevistas realizadas han permitido contrastar y contextualizar el discurso políticamente correcto con las prácticas y los comentarios que se originan diariamente en el contexto escolar (Alonso 1998). Esta técnica ha sido de gran ayuda ya que ha permitido profundizar y analizar la percepción que se tiene del alumnado denominado inmigrante. A partir del trabajo de campo realizado, se ha apreciado cómo en la escuela, espacio caracterizado por la diversidad, se llevan a cabo múltiples estrategias *diferencialistas* para generar orden (García Castaño 2014). Entre ellas, destacan la edad, el sexo, la clase social, la lengua y la procedencia. Teniendo en cuenta estas categorías se ha clasificado y estereotipado al alumnado considerado inmigrante.

Para este trabajo, el análisis de los datos producidos se ha centrado en la última categoría señalada, esto es, la procedencia de estos sujetos; sin olvidar que todas ellas están estrechamente relacionadas.

Se ha realizado un análisis crítico del discurso, el cual ha permitido construir las diferentes percepciones del alumnado según su país de procedencia. A través de esta técnica se ha interpretado y deconstruido el discurso presentado por los sujetos, teniendo presente la importancia de estos y de su significado (Van Dijk 1993).

3. Resultados

En el presente este estudio de caso, a partir del discurso normativo y práctico del dispositivo ATAL y de los sujetos entrevistados, se aprecia que el alumnado que pertenece a estas aulas es clasificado según diferentes categorías ya establecidas. Con el objetivo de entender las clasificaciones que se llevan a cabo, hay que partir de la idea de que el contexto sociopolítico de una sociedad es de gran relevancia para el desarrollo de sus políticas implementadas. Concretamente, en el ámbito escolar andaluz se han ido implementando medidas políticas con el fin de gestionar la diversidad de sus aulas.

En relación a los jóvenes migrantes, a partir de 1998, aparecen normativas generales que hacen alusión a la escolarización de los menores extranjeros residentes en España (3). Sin embargo, un año antes aparecen las ATAL como experiencia piloto. Estas nuevas aulas surgen a partir de convenios entre la Delegación de Educación de Almería y la organización Almería Acoge, a través de la colaboración de voluntariado que apoyaba a los nuevos escolares magrebíes de forma extraescolar. A partir de ahí, se comenzó a elaborar procesos de formación de educación intercultural, difundiendo las diferentes propuestas entre los centros con mayor índice de escolares con nacionalidad extranjera. En un principio, el objetivo era proponer un modelo de intervención ante la presencia de nuevos escolares con la creación de “aulas puente”, a las que este alumnado asistiría durante tres o cuatro meses antes de la incorporación al aula ordinaria. No obstante, y a pesar de su trayectoria, estas aulas no se reconocieron hasta 2001, cuando aparecieron en el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante. Sin embargo, no tuvieron una normativa en toda la región hasta el 2007, cuando se organizan y coordinan por las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Castilla

2011).

A pesar de llevar instauradas durante más de quince años en el contexto andaluz, su normativa no regula de forma clara la práctica en estas aulas, dando lugar a que el día a día difiera de lo impuesto en su regulación. Ello está causando que sean diversas las prácticas respecto a la permanencia y al número de alumnado que debe asistir a las ATAL.

En la mayoría de los centros andaluces, tal y como sucede en el instituto donde se ha realizado este trabajo de campo, las ATAL se imparten fuera del aula ordinaria y el alumnado llega a pertenecer más tiempo del establecido en dichas clases, por lo que el número de discentes en ellas es mayor al estipulado. De hecho, en el contexto estudiado se han dado casos de que el alumnado ha permanecido hasta tres años en las aulas ATAL. El profesorado lo justifica señalando que, dependiendo del número de alumnado que necesite este recurso, se facilitará o no la asistencia a las ATAL a aquellos que ya hayan asistido más de un año. Este hecho se aprecia en el siguiente discurso:

Entrevistadora: “¿Has tenido algún alumno o alumna que haya pasado más de dos años por las ATAL?”

Profesor ATAL: “Sí, pues mira en algunos casos se ha debido a que ese año a lo mejor no ha habido muchos alumnos, eso ha podido ser una circunstancia y entonces pues claro no vas a estar de brazos cruzados, se le va ayudando en lo que se puede. De hecho, en otras circunstancias, pues se ha debido a que son alumnos bastantes desfavorecidos; a lo mejor alumnos chinos, en algún caso senegaleses o marroquíes con un grado mayor de desmotivación total o pues bueno es como darle más oportunidades para ver si sale adelante claro; entonces pues mientras vienen y están aquí oye si les puedes seguir atendiendo pues magnífico. Otra cosa cuando te sientas desbordado ya por alumnos que te llegan, pues entonces digamos que lo más aventajados pueden ir integrándose” (profesor de ATAL 2015).

En este caso se aprecia que, a pesar de que la normativa indique que, excepcionalmente, este alumnado podrá estar más de un año asistiendo a las ATAL, en la práctica esto no se está llevando a cabo. A través de los grupos de discusión con compañeros de otras provincias, se ha observado cómo no se trata de un hecho puntual, sino que en la mayoría de los casos está relacionado con la logística y los recursos del centro; es decir, dependiendo del número de alumnado ATAL, los jóvenes permanecen en este dispositivo más de dos años.

De igual manera, el trabajo de las ATAL se hace fuera del aula ordinaria y no dentro, tal y como estipula la normativa, lo cual puede dar lugar a que se lleve a cabo una segregación del alumnado y un desconocimiento de ellos, no solo por parte de los estudiantes en general, sino también del resto del profesorado. Además, hay que destacar que este tipo de aprendizaje y catalogaciones atribuidas no van dirigidas a todo el alumnado no conocedor del idioma ya que “se excluye un alto número de niños extranjeros que no necesitan esta atención política para desarrollar su escolaridad, como son los que van a centros privados” (Fernández y Castilla 2013: 341). Los centros de titularidad privada y concertada carecen de este tipo de aulas, ello conlleva una mayor segregación entre alumnado migrante y autóctono, pues todo aquel que quiera hacer uso de este dispositivo debe matricularse en un centro público. Este hecho da lugar a una diferenciación del alumnado según el conocimiento vehicular de la escuela, a pesar de que tanto los centros públicos como concertados se encuentren ambos accesibles a toda la población y subvencionados por la Administración Central. Pero esta segregación va más allá. Como se aprecia en el estudio de caso realizado, independientemente del idioma que dominan, la nacionalidad del alumnado es un elemento clave en cuanto a la separación del alumnado en los centros de diferente titularidad. En este contexto, a pesar de estar frente a dos escuelas colindantes, la presencia de población de nacionalidad extranjera en el centro concertado (donde se imparte docencia desde los tres años hasta los dieciocho años) es nula. Ello podría deberse a que es un centro religioso y no hay dispositivos de enseñanza del idioma, como las ATAL. Sin embargo, a partir del trabajo de campo realizado, se ha observado como la situación es diferente.

El alumnado no es matriculado en el instituto por su alto índice de jóvenes “inmigrantes” que componen sus aulas. Como indicaba la directora (diario de campo 2015) hay una percepción negativa en torno a este centro, ya que se difunde la idea de que, debido a la presencia de población extranjera, se baja el nivel educativo impartido. Este hecho da lugar a que los familiares autóctonos decidan matricularlos en otros centros, como aquellos concertados; quedando así plazas libres en el instituto estudiado. Es por ello por lo que en este centro se matricula a aquellos menores no acompañados que llegan durante el curso, independientemente de que se encuentre lejano al centro de menores de esta provincia. Ello aumenta el número de población extranjera matriculada y da lugar a una guetización de este centro. Este hecho demuestra la importancia de las políticas educativas instauradas y de la titularidad de los centros en cuanto a la recepción de su alumnado. Al igual que respecto a la creación y difusión de estereotipos tanto del instituto como de los jóvenes que se encuentran matriculados.

Así pues, a partir de determinadas políticas educativas, como las ATAL, el alumnado es diferenciado según el conocimiento de la lengua vehicular de la escuela. Ello se debe a que este dispositivo se origina para la enseñanza del idioma vehicular de la escuela a un tipo de alumnado que carece de ella. Es decir, estos alumnos y alumnas asistirán o no al ATAL dependiendo del dominio del idioma que posean. Pero esto ha ido más allá, pues se ha diferenciado al alumnado según cuál sea su lengua materna, entre otras categorías. Así pues, dependiendo de este aspecto, el alumnado ha sido percibido de una manera u otra, ya que existe un empoderamiento de determinados idiomas por la sociedad y, lógicamente, por la escuela. Claro ejemplo ocurre con el dominio de la lengua inglesa. Este hecho se ha observado tanto en la observación participante (2014/2015) como algunos de los grupos de discusión (2014/2015 y 2015/2016), donde el profesorado ATAL ha señalado la importancia otorgada al conocimiento del inglés y del alemán. Por ello, en algunos centros se ha considerado que no es conveniente que estos jóvenes con desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela asistan a las ATAL. No obstante, tanto la normativa de dicho dispositivo y el discurso de gran parte del profesorado coinciden en que el conocimiento del idioma que se maneja en la escuela es primordial para la integración del alumnado en el sistema educativo y, por consiguiente, en la sociedad.

A pesar de todo, el sistema escolar español no está preparado para la diversidad lingüística por la que están compuestas sus aulas (Benito 2011), lo cual ha provocado que asocie al alumnado por diferencias ya establecidas ya que “el profesorado se muestra sobrepasado por la complejidad que, casi de repente y sin apenas tiempo de responder, la inmigración ha introducido en sus aulas, desconcertado ante la diversidad de indumentarias, costumbres, lenguas y éticas cuya existencia desconoce en buena medida” (Del Valle y Usategui 2006: 6).

En el contexto estudiado, como bien indicó uno de los docentes del centro de Granada, “los profesores se encuentran sin preparación alguna ni dispositivos suficientes para atender a este nuevo alumnado” (profesor de tecnología, grupo de discusión 2015). Por este motivo, “el profesor de ATAL indica que lo más rápido y eficiente para el equipo docente es llevar a estos jóvenes a clases aisladas de las aulas normalizadas con un profesorado supuestamente capacitado para manejar tal diversidad” (diario de campo 2016). Este hecho ha dado lugar a que las aulas ATAL sean calificadas en el discurso escolar como aulas compensatorias (Olmos 2009), desarrollándose el proceso de enseñanza-aprendizaje en un aula diferente al resto. A partir de este momento, se justifican tales medidas señalando que es el propio alumnado quien carece de conocimientos necesarios para poder seguir el funcionamiento de la clase ordinaria y, por tanto, se ve obligado a asistir a este tipo de aulas especiales.

Desde estos dispositivos se está clasificando al alumnado por el idioma que manejan, considerando que el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela es un impedimento en su integración social y escolar. Además, su práctica está conllevando un desconocimiento de este alumnado, puesto que el profesorado se está guiando por categorías establecidas. Frente a esto, cabe señalar que la clasificación del alumnado va más allá del idioma que manejan.

En el discurso normativo y del profesorado (en su imaginario social) respecto al alumnado que ha permanecido ATAL aparecen también procesos de diferenciación según el país de origen. A partir de dicha categoría, las catalogaciones atribuidas son diversas: motivaciones diferentes, acompañamiento

familiar en el país de destino, si ha tenido una escolarización previa o no, relación familia-escuela.

En el discurso del profesorado se ha podido observar que, a partir del denominado país de origen del alumnado, se atribuyen unas características que perseguirán los referidos procesos de alterización. Esto es, según el país de origen, el profesorado ha construido al escolar referencias respecto a motivaciones diferentes, y se cuestiona el acompañamiento familiar en el país de destino, con las consecuencias que a ello conlleva. Además, se le ha asignado o no una escolarización previa y, a partir del supuesto país de procedencia atribuido al alumnado, se ha problematizado sobre la relación familia/escuela.

Se trata, por tanto, de elementos que aparecen en los discursos del profesorado cuando trata de explicar la diversidad de estos escolares y que, según aquí se propone, forman parte de los procesos de alterización. No obstante, no todo el profesorado lleva a cabo estas diferenciaciones; el discurso varía de forma considerable si se trata de profesorado ATAL o de aula ordinaria, al igual que también depende del contexto geográfico donde se encuentre el docente trabajando, dado que la experiencia con este alumnado difiere de la realidad imaginada.

En primer lugar, dependiendo del país de origen, el profesorado de aula ordinaria señala que el alumnado “inmigrante” tiene unas motivaciones diferentes según cual sea su procedencia. Este hecho es observable en la siguiente cita, en la que el profesor de física y química del centro estudiado compara el funcionamiento de las clases según el origen de los estudiantes, atribuyéndole una serie de características tanto al alumnado como sus familiares.

“Las clases de ATAL son muy diferentes a aquellas que se encuentran en las zonas costeras de Granada o Málaga, donde se pueden realizar otro tipo de actividades ya que los padres están involucrados y tienen ganas de aprender; es el caso de los ingleses, irlandeses...” (profesor de física y química 2015).

De este modo, se ha observado cómo, con respecto al alumnado procedente de determinados países europeos, se consideran que, tanto ellos como sus familiares tienen un gran interés por seguir formándose y por pertenecer de manera activa a la comunidad educativa. Sin embargo, a partir de los diferentes grupos de discusión realizados en las tres provincias (2015 y 2016), se aprecia cómo este hecho no es así; aquellos que trabajan con jóvenes europeos han destacado que las familias no siempre participan en el centro, y que su nacionalidad no sea condicionante clave para querer aprender el idioma que maneja la escuela. Por tanto, la experiencia con los jóvenes les permite conocer la realidad y no dejarse llevar por los prejuicios establecidos en la sociedad.

Por otro lado, respecto al alumnado procedente de China, el profesorado ha indicado que tienen grandes motivaciones por seguir formándose y destaca por su alta capacidad e inteligencia. Así pues, estas catalogaciones son reiterativas a lo largo del discurso diario del profesorado. Esto se observa, por ejemplo, cuando la profesora de biología del centro estudiado relató en la sala de profesores que ella ha tratado con alumnado inmigrante y que muchos de ellos tienen más inquietudes y motivaciones que los propios nacionales. “Esta profesora presentó el caso de un joven de procedencia china que obtuvo grandes conocimientos de biología, aprendiendo español en tan solo tres meses” (diario de campo, 2015). Sin embargo, como en todos los ejemplos que se están mostrando, hay que destacar que no todo el profesorado lleva a cabo estas catalogaciones. Ello se ha podido apreciar en el discurso del profesor ATAL entrevistado, al señalar que “la mayoría de los jóvenes que han pasado por su aula procedente de Rumanía y China han tenido un interés nulo por asistir a la escuela” (diario de campo 2014).

Las catalogaciones han ido más allá y se ha apreciado cómo los estereotipos y los prejuicios se han ido estableciendo por el condicionante fenotípico. De este modo, a partir de un aspecto concreto de los jóvenes, como es el color de piel, se ha ido construyendo al alumnado como diferentes al resto. Esto se ha observado en aquel alumnado considerado por el profesorado como “africano”. Si bien desde esta categoría pocas veces aparecen distinciones de los jóvenes según el país de origen, sí que aparecen diferenciaciones según el color de piel. Aquellos jóvenes procedentes de Senegal, Costa de Marfil o Guinea, son percibidos como jóvenes educados que saben comportarse en cada momento.

Una situación opuesta se da con aquellos que proceden de Marruecos o Argelia; estos no siempre son considerados africanos, a pesar de que su origen sea de dicho continente. En el último año de trabajo de campo se ha podido comprobar esta situación tras haber conversado con la directora del centro sobre las posibles historias de vida a realizar. “Ella entiende que cierto alumnado marroquí no quiera participar porque “ellos son muy moros, moros” y que sus expectativas de futuro se basan en encontrar un trabajo” (diario de campo, 2017). Es cierto que dicha catalogación no es utilizada de manera despectiva, sino más bien haciendo referencia a que sus aspectos culturales pueden ser un impedimento para que ellos colaboren en el proyecto de investigación. Sin embargo, señala que con los chicos senegaleses no habría ningún problema para trabajar con ellos en la investigación. Por tanto, según la procedencia se generalizan prejuicios que no pueden corresponder a toda la población. Conviene resaltar que los discursos se encuentran contextualizados y dependen de cada joven y del trato que se tenga con cada uno de ellos.

Al igual que se le añaden unas motivaciones determinadas, comparten prejuicios sobre la escolarización en el país de origen de estos jóvenes. Por tanto, la escolarización en el país de origen es un factor esencial para la integración del alumnado, aunque este, previo paso, sea construido y estereotipado. Dependiendo del país, destacan que el tipo de escolarización será diferente. Esto queda plasmado en la entrevista al profesor ATAL, cuando habla del alumnado que parte del continente africano, generalizando a los países que componen dicha región. Este profesor, a pesar de tener contacto directo con los jóvenes, se deja llevar por su experiencia y los estereotipos que le rodean.

“La mayoría de los que vienen han estado escolarizados en su país, lo que pasa es que allí han sido alumnos de compensatoria, no han estado en un entorno de lo más adecuado si no hubieran tenido que venir, entonces pues han sido alumnos con carencias; eso en el mejor de los casos, luego en el peor de los casos pues también hemos recibido alumnos que no han estado ni escolarizados” (profesor de ATAL, 2015).

El profesor de ATAL del centro estudiado relata, desde su experiencia, la escolarización de los jóvenes que han pasado por sus aulas, sin hacer distinciones concretas entre determinados países pertenecientes al continente africano. Sin embargo, la construcción del alumnado cambia por completo cuando se trata de jóvenes procedente de América del Norte, de la mayor parte de Europa y Asia (alumnado escaso o minoritario en el centro estudiado). Así pues, para aludir a las motivaciones del alumnado, el profesorado atribuye a estos, dependiendo del país de origen, una escolarización previa que a veces no se ajusta a la realidad (sin embargo, ello no se tiene en cuenta). Del mismo modo, no se tiene presente que los discursos presentados pueden repercutir en la trayectoria escolar del alumnado, ya que se le está atribuyendo unas características previas que influirán a posteriori en la elección de su futuro académico.

Además, según el país de procedencia, el profesorado ha asociado unas motivaciones a los familiares y, a su vez, cuestionado las relaciones entre la familia con la propia institución educativa. Como se ha señalado más arriba, el profesorado ha indicado que, dependiendo del país de origen, las familias estarán más o menos implicadas en la trayectoria escolar de sus hijos. Los docentes con los que se ha trabajado han hecho especial distinción entre países occidentales y países africanos, aunque estas no son las únicas diferencias establecidas. En el caso de la población rumana, se hace hincapié en que los familiares no tienen interés en que los jóvenes asistan a la escuela. Por consiguiente, la relación entre familia y escuela es escasa. Dependiendo de la experiencia que tengan con las familias procedentes de diversos países, serán construidos como diferentes al resto del alumnado. Estas catalogaciones se llevan a cabo sin tener en cuenta la situación de cada familia. Obsérvese el discurso de un profesor de aula ordinaria donde se relata la relación familia y escuela con respecto al alumnado de nacionalidad extranjera de países africanos y de América Centro, Sur y Caribe.

“Con la mayoría de las familias no tenemos relación, no hay una integración en el centro aunque yo creo que se le da bastantes posibilidades para eso; nosotros les atendemos vamos, aunque la verdad es que muchas veces es un gran desbarajuste porque se le intenta dar todas las ayudas posibles desde atención particular de un profesional de ATAL, ayudas económicas en

cuestión a becas que también se le da alimento porque a la mayoría de ellos se le intenta meter en el comedor, también el profesorado está muy concienciado, también se le intenta dar ropa, calzado y luego te das cuenta muchas veces que este alumnado se mueve mucho y luego no asiste a clase o no tiene interés; muchas veces se matriculan para que los dejen en paz, para que no les molesten asuntos sociales, la policía en fin...” (profesor del Programa de Cualificación Profesional Inicial, 2015).

El profesorado no solo recalca la relación entre la escuela y las familias; dependiendo del acompañamiento familiar en el país de destino, los docentes con los que se ha trabajado han indicado que será diferente el interés por seguir en la escuela. De tal forma que, si se encuentran en el país de destino sin acompañamiento familiar, el profesorado ha señalado que los jóvenes no quieren permanecer en la escuela. Sin embargo, aquellos que llevan más de dos años en España y sus familiares dominan el castellano, han destacado que sí se involucran en la educación de sus hijos. Por último, aquellos que se encuentran con familiares lejanos, los docentes han mostrado que hay un desinterés por parte de los familiares a que sigan estudiando. Este discurso no está presente en todo el alumnado de nacionalidad extranjera, pues varía según el país donde procedan. Es relevante destacar cómo el acompañamiento familiar en el país de llegada es un factor más por el cual el alumnado es catalogado. A partir de estas características, relativas al país que procedencia y al acompañamiento familiar, se establece, de manera automática, diferentes expectativas de futuro.

En definitiva, el profesorado, dependiendo de su experiencia, del contacto que tenga con los jóvenes pertenecientes a este dispositivo y del contexto donde trabajen, construyen al otro según categorías establecidas.

En este caso se ha observado que se diferencia según el país de origen, homogeneizando a todo el alumnado con la misma nacionalidad. Así pues, es interesante diferenciar entre nacionalidad y país de origen, ya que el profesorado cataloga al alumnado según el país que considera de procedencia y estas atribuciones se ven reforzadas por la nacionalidad de cada uno de ellos. Por tanto, a partir de las catalogaciones que se llevan a cabo según el país de origen, el alumnado es construido de manera diferente desde una mirada etnocéntrica. Según los aspectos culturales atribuidos al país de origen del joven, se les cataloga de manera diferente. El proceso de atribuciones continúa y, como se ha ido observando a lo largo del texto, se sucede inmediatamente a los mecanismos denominados culturalistas. A partir de los grupos de discusión realizados, se ha apreciado como el profesorado indica que un “marroquí” no es catalogado igual de positivo que a un “chino”. Sin embargo, el profesorado atribuye tales comparaciones a la similitud cultural de un país y otro, dándole una gran importancia al idioma, a las creencias y a los aspectos de género.

Por tanto, a cada país de origen se le atribuye una cultura, siendo esta la que explicará muchas de los acontecimientos que les ocurren a estos escolares (entre ellos, sus resultados académicos o sus expectativas de futuro). Así pues, se atribuye que la cultura es el elemento que permite la integración de estos jóvenes en la escuela y, por ende, en la sociedad, sin tener en cuenta la trayectoria del alumnado ni el tiempo que se encuentran viviendo en el país receptor. Ante esta problemática, en el discurso del profesorado se ha observado que determinadas sociedades se adaptan o no al sistema por su cultura. Los docentes entrevistados han señalado que este hecho se debe a la semejanza cultura, por lo que destacan que los europeos tienen menor problema en seguir las clases ordinarias del centro. Sin embargo, hay que recordar que en el contexto trabajado predominan nacionalidades concretas, lo cual da lugar a que se desconozca la realidad en todo su conjunto. De tal modo, este profesorado se deja llevar por estereotipos y prejuicios concretos que tiene la sociedad respecto al país de origen de cada uno de ellos. Ante estas atribuciones no hay que olvidar el papel que tiene tanto las medidas instauradas para la gestión de la diversidad, esto es, las ATAL, como la influencia de la escuela.

A partir de la práctica de las ATAL se está contribuyendo al desconocimiento y segregación del alumnado, dando lugar y contribuyendo a la construcción de la diferencia por categorías establecidas. En este caso, el idioma, el país de origen y la cultura ejercen un papel predominante en la construcción de la diferencia, estableciéndose distinciones entre extranjero/ inmigrante. En el contexto estudiado, a aquellos

catalogados como inmigrantes se le han atribuido una serie de características negativas en relación sus expectativas de futuro; estas catalogaciones han servido para justificar el “fracaso escolar”. Así, el factor del idioma y de la cultura de origen han sido esenciales para las atribuciones establecidas. Por tanto, el sistema educativo asocia dicho fracaso como problema de no adaptación e integración del propio alumnado; aunque “deberíamos plantearnos si el problema lo tiene el “nuevo escolar” por no saber la lengua de la escuela o el problema lo tiene la escuela por no saber cómo integrarlo y reconocerlo” (Castilla 2011). El conocimiento de estas catalogaciones es de gran importancia, ya que estas fomentan la construcción de la diferencia entre los diferentes sujetos, sin tener presente la repercusión que ello puede tener a nivel personal como social.

A través del presente trabajo, hay que destacar que no se pretende establecer generalizaciones, sino ser conscientes de los diferentes mecanismos de gestión de la diversidad para la erradicación y difamación de los prejuicios establecidos.

4. Discusión

Partiendo de la idea de que la diversidad es una condición, en el contexto estudiado, esto es, la escuela, la diversidad es entendida en términos de diferencia, implementando así una serie de políticas que dan lugar a la separación del alumnado y al desconocimiento de ellos.

En el ámbito nacional, estas políticas quedan visibles a partir de las medidas planteadas que tienen como fin reglar la situación de los extranjeros que viven en el país. Dichas leyes se encuentran destinadas a una población en concreto y tienen como objetivo controlar, reglamentar y delimitar la migración no comunitaria. Las comunidades autónomas se rigen por estas, pero a su vez pueden desempeñar medidas concretas respecto a la integración de las personas de nacionalidad extranjera. Como queda reflejado en esta investigación, en las escuelas públicas andaluzas se han propuesto dispositivos que tienen como fin la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela. Estas medidas se encuentran inmersas en el Programa de Educación Compensatoria, dirigido a alumnado en situación de desventaja por su condición cultural, y son instauradas en centros de titularidad pública. Ello ha dado lugar a que en determinados colegios se localicen mayor parte de la población extranjera, estigmatizando al centro y al alumnado que se encuentra matriculado. Esto se debe a la percepción que se construye sobre estos centros; lo cual conlleva una mayor disponibilidad de plazas que permiten que los menores no acompañados se concentren en determinados contextos. Esta realidad está causando una grave segregación escolar, con importantes consecuencias en cuanto al imaginario que se tiene sobre la diversidad cultural y los sujetos que la componen. Por tanto, hay que partir que desde la instauración de estas medidas se separa y cataloga al alumnado que asiste a este tipo de aulas.

Las diferencias establecidas son acentuadas por la regulación y la práctica de las ATAL. A partir de la normativa de este dispositivo se observa la importancia que tiene el manejo del castellano y el establecimiento de medidas interculturales para la integración de los estudiantes. Sin embargo, en su práctica se observa como ello no siempre es así. El conocimiento de determinados idiomas prevalece sobre otros, dando lugar a que no sea necesario el uso de este dispositivo a todo el alumnado que desconozca la lengua vehicular de la escuela. Al igual que su práctica no siempre se realiza con el resto de sus compañeros de clase y se proponen actividades que tienen como resultado *esencializar* y estereotipar la cultura de origen. Por tanto, la integración que a aquí se propone se resume principalmente en aspectos culturales, estableciendo actividades aisladas que contribuyen a la segregación y creación de estereotipos sobre el alumnado perteneciente a estas aulas; sin cuestionarse el sistema educativo donde se encuentran.

A partir del país de origen y a su vez de su cultura, se generaliza sobre los intereses y la trayectoria del alumnado; al igual que se establecen prejuicios sobre la escolarización previa en el país de origen y sobre la relación establecida entre familia/escuela. Estos prejuicios parten de la visión eurocéntrica predominante en la sociedad. Por tanto, mediante estos dispositivos, la comunidad educativa lleva a

cabo una serie de mecanismos de alteridad, las cuales se rigen por la lógica del éxito y fracaso escolar. Es decir, se señala que la cultura diferente a la mayoritaria, que se encuentra arraigada al alumnado, es un impedimento para poder alcanzar el éxito esperado. Aunque, es importante resaltar que esta situación se repite en todo el alumnado matriculado que es considerado diverso, es decir, que no sigue los cánones establecidos por la institución escolar.

Así pues, la práctica en centros públicos y en una clase diferente al resto de alumnado provocan el desconocimiento de estos por parte tanto del profesorado, del alumnado como del resto de la sociedad. Estos jóvenes son considerados y contruidos como diferentes a partir de ciertas categorías establecidas, como es el país de origen; sin tener presente la trayectoria de cada uno de ellos y la importancia que pueden tener dichas catalogaciones tanto en su proceso *identitario* como en su integración social. Pero no hay que olvidar que esta categoría, país de origen, se ve reforzada por la nacionalidad de cada sujeto. Aspecto que sirve para diferenciar tanto en la escuela, ya que la edad y la nacionalidad son aquellos datos que quedan registrados en las aplicaciones educativas, como en el resto de la sociedad. Dar por supuestas tales categorías impide ir más allá y no valorar la complejidad existente entre las relaciones interpersonales. Por tanto, “partir de las nacionalidades de los estudiantes es reflejo de un intento de ‘ordenar’ la diversidad y caracterizarla en bloques claramente diferenciados a partir de los cuales fomentar el reconocimiento e intercambio intercultural” (Martín 2014: 129). Sin embargo, como se ha observado en el presente trabajo, este hecho conlleva el desconocimiento del alumnado. Por ello, el discurso varía notablemente según el contexto social, al igual que difiere entre el profesorado ATAL y el ordinario, ya que el trato individualizado permite conocer la realidad que presentan cada alumno o alumna, no dejándose llevar por los estereotipos contruidos.

En los discursos presentados no se tiene en cuenta las motivaciones de los sujetos ni los impedimentos legislativos que estos tienen tanto para entrar y residir en España (al igual que tampoco se tiene presente las dificultades que este alumnado padece dentro del sistema escolar). La práctica en un aula diferente conlleva un desconocimiento de este alumnado, catalogándolo de forma determinada por ser considerado diferente al resto, justificando tales atribuciones según “la cultura” del país donde proceden. Así pues, en el contexto escolar se llevan a cabo catalogaciones impuestas, basadas en términos de poder, como si los procesos de identificación del alumnado fuese un paquete cerrado, caracterizado por el lugar de procedencia (Madero y otros 2011). El profesorado asocia la cultura del país de origen como “un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida” (Hall 2003: 18).

Pero, la instauración de estas diferencias contruidas va más allá del idioma que manejan y de la procedencia de cada uno de estos jóvenes; el nivel socioeconómico ejerce una gran influencia en cuanto a las catalogaciones de este tipo, ya que vivimos en un mundo donde la globalización y los valores neoliberales son predominantes y donde la aporofobia está a la orden del día. A ello se le añade el hecho de que, actualmente, la sociedad en la que nos encontramos está acostumbrada a la búsqueda de su seguridad, pues se nos transmite un intenso miedo a la pérdida de nuestro futuro (Ovejero 2002). Por ello rechazamos al otro, produciéndose de este modo un claro ejemplo de racismo determinado, no muy diferenciado al racismo biológico, tan criticado por la sociedad. Las situaciones presentadas demuestran nuevas formas de racismo en contextos donde dicha práctica es criticada. Sin embargo, hay que partir de que desde las propias esferas políticas se está implementado un racismo institucional pues se están instaurando leyes y medidas discriminatorias, como es la ley de extranjería. Esta situación refuerza las nuevas lógicas del racismo implementadas en la sociedad, dando lugar a que en la propia escuela su profesorado lleve a cabo estas prácticas, sin ser consciente de ello. Estos mecanismos son más sutiles y en este caso, consisten en diferenciar al alumnado por su cultura; considerando dicho aspecto como problema para su adaptación en la escuela, a pesar de que en este contexto prime el discurso del derecho a la diferencia (Olmos 2009). Pero hay que tener presente que estas nuevas lógicas de racismo siguen estando sustentada, entre otros, en un racismo biológico ya que a partir de los aspectos fenotípicos del alumnado se siguen estableciendo estereotipos y prejuicios en torno a ellos.

Por último, a pesar de tales atribuciones, conviene resaltar que no todo el profesorado lleva a cabo las atribuciones señaladas y que el fin último del centro donde se ha realizado este trabajo es la búsqueda

de oportunidades para todo el alumnado por igual, sin distinción según su nacionalidad. Frente a ello, es el propio sistema escolar el que favorece el desconocimiento del alumnado y la atribución de ciertas características, ya que todo aquel o aquella que no siga el patrón establecido por este sistema es considerado un problema. Pero, hay que tener presente que: “El hecho mismo de que la escuela arrastre importantes problemas de segregación escolar es reflejo de las desigualdades que se establecen en su seno, imposibilitando, ya desde la base, un contacto equilibrado entre los distintos grupos sociales. En efecto, la escuela tiene una doble vertiente: a través de ella se organiza y crea un tipo de sociedad; sin embargo, crea, al mismo tiempo que refleja, las dinámicas sociales y desigualdades existentes en el sistema” (Martín 2014: 117).

La escuela, a la vez que segrega al alumnado, representa el orden social del contexto donde se encuentra, fomentando así las desigualdades ya existentes. Por tanto, debemos ser conscientes de que somos nosotros quien construimos a ese otro y por ello que debemos tener presente la relevancia que posee nuestro discurso, tanto en la trayectoria del propio alumnado como en el resto de la sociedad.

Notas

El presente texto se ha desarrollado dentro del Proyecto de Investigación del Plan Nacional de I+D+i (Retos) titulado 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 a dicho Plan Nacional la financiación para el desarrollo de dicha investigación. Al igual que este trabajo se ha realizado a partir del programa FPU (FPU15/04286), contrato predoctoral ofrecido por el Ministerio de Educación de España. Una primera versión de las ideas expresadas aquí fue presentada en el XV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva, llevado a cabo en la Universidad de Granada el pasado mes de marzo.

1. Según las disposiciones generales del BOJA (2007) número 33 se indica que las ATAL están destinadas a la educación intercultural y a la enseñanza del español, fomentando el interés por la cultura de origen de cada uno del alumnado. Se estipula que esta práctica se llevará a cabo dentro del aula ordinaria, que no estará conformada por más de doce niños y solo podrán asistir un curso escolar, incluso dos en ciertas excepciones. En cuanto al profesorado, puede ser fijo (trabaja en un único centro) o itinerante (profesorado que trabaja en más de un centro educativo). En cuanto a su elección, existen diferentes criterios, entre otros la actitud positiva a la diversidad y conocimientos lingüísticos obtenidos.

2. Esta información ha sido producida a partir de la aplicación Séneca del sistema educativo andaluz (Sistema de información dirigido por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía que lleva a cabo la gestión administrativa del profesorado), la cual permite acceder a la información del alumnado escolarizado. La información que ofrecen es escasa ya que únicamente aportan la nacionalidad de cada uno de ellos. Es importante remarcar este dato ya que en esta investigación se analiza el imaginario que tiene el profesorado según el país de procedencia asociado al alumnado perteneciente a las ATAL, el cual no siempre es el señalado.

3. “La Ley 1/1998 de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor señala en su capítulo I, artículo 2, sobre protección de derechos que “las Administraciones Públicas de Andalucía velarán para que los menores gocen el ámbito de la Comunidad Autónoma de todos los derechos y libertades que tienen reconocidos por la Constitución, la Convención de Derechos del Niño y demás acuerdos internacionales ratificados por España, así como por el resto del ordenamiento jurídico, sin discriminación alguna por razón de nacimiento, nacionalidad, étnica, sexo, deficiencia o enfermedad, religión, lengua, cultura, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal, familiar o social (...)” (Alfonso 2010: 4).

Bibliografía

Alfonso, Belén

2010 “Medidas educativas para atender al alumnado inmigrante”, *Revista digital para profesionales de la enseñanza* (Granada), nº 7: 1-17.

Alonso, Luis Enrique

1998 *El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa*. Madrid, Fundamentos.

Baumann, Gerd

2010 “Gramáticas de Identidad/Alteridad: un enfoque Estructural”, en Francisco Cruces y Beatriz Pérez (coords.), *Textos de antropología contemporánea*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia: 95-142.

Benito, Ricard (y Sheila González)

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 (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: 755-792.

Boivin, Mauricio (y otros)

2004 *Constructores de otredad*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Brubaker, Roger (y Frederick Cooper)

2011 “Más allá de la identidad”, *Apuntes de Investigación del CECYP*, nº 7: 30-69.

Castilla Segura, José

2011 “Las ATAL. Una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero”, en Francisco Javier García Castaño y Nina Kressova (coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada, Instituto de migraciones: 503-512.

Checa, Juan Carlos (y Ángeles Arjona)

2011 “Españoles ante la inmigración: el papel de los medios de comunicación”, *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, nº 37: 141-149.

Del Valle, Ana (y Elisa Usategui)

2006 “Inmigrantes en la escuela. La mirada del profesorado”, en Joaquín Giró Miranda (coord.), *La educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación*. Logroño, Universidad de la Rioja: 1-23.

Fernández, José (y José Castilla)

2013 “El desarrollo normativo de las ATAL”, en Francisco Javier García Castaño y Nina Kressova (coords.), *Diversidad cultural y migraciones*. Granada, Comares: 229-246.

Fernández Echeverría, José (y Francisco Javier García Castaño)

2015 “El desarrollo normativo que regula las aulas de escolares de nacionalidad extranjera”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, nº 19: 468-495.

Franzé, Adela

2008 “Diversidad cultural en la escuela: Algunas contribuciones antropológicas”, *Revista de educación*, nº 345: 111-132.

García Borrego, Iñaki

2010 "Jóvenes de origen inmigrante. Desigualdades y discriminaciones", *Revistas de Estudios de Juventud*, nº 19: 11-17.

García Castaño, Francisco Javier (y otros)

2008 "Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación", *Revista de educación*, nº 345: 23-60.

García Castaño, Francisco Javier (y Antonia Olmos Alcaraz) (coords.)

2012 *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid, Trotta.

García Castaño, Francisco Javier

2014 "La cultura como organización de la diversidad", en María Cátedra Tomás y Marie José Devillard, *Saberes culturales. Homenaje a José Luís García García*. Barcelona, Bellaterra.

García Castaño, F. J. (y otros)

2015 "Inmigración, crisis y escuela", *Migraciones*, nº 37: 239-263.

García Castaño, Francisco Javier (y otros)

2015 "Immigrant Students at School in Spain: Constructing a Subject of Study", *Dve Domovini. Two Homelands*, nº 41: 35-46.

Granados, Antolín

1998 *La imagen del extranjero en la prensa española. ABC, Diario 16, El Mundo y El País. Periodo 1985-1993*. Tesis de doctorado en Sociología. Granada, Universidad de Granada.

Hall, Stuart

2003 "¿Quién necesita identidad?", en Hall Stuart y Paul Du Gay (coords.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires, Amorrortu.

Krotz, Esteban

1994 "Alteridad y pregunta antropológica", *Alteridades*, nº 8: 5-11.

Madero, Beatriz (y otros)

2011 "Repensando la diversidad en la escuela", *Revista de estudios de juventud*, nº 95: 145-163.

Martín, Eva

2014 "El problema de las categorías y sus usos en la gestión de la diversidad en las escuelas", *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, nº 69: 113-131.

Olmos Alcaraz, Antonia

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

Ovejero, Anastasio

2002 "Cultura de la pobreza: violencia, inmigración y fracaso escolar", *Aula abierta*, nº 79: 71-83.

Santamaría, Enrique

2002 "Inmigración y Barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza", *Papers*, nº 66: 59-75.

Simmel, George

2002 "El extranjero como forma sociológica", en Eduardo Terrén (ed.), *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Barcelona, Anthropos.

Van Dijk, Teun

1993 *Elite Discourse and racism*. California, Nwebury Park.

Zapata, Ricard

2015 *Las condiciones de la interculturalidad. Gestión local de la diversidad en España*. Valencia, Tirant Humanidades.